

Carlos Henrique Rodrigues

Ronice Müller de Quadros

Organizadores

Estudos da Língua Brasileira de Sinais

Volume V



EDITORA



INSULAR

Comissão Editorial

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

Carlos Henrique Rodrigues
Ronice Müller de Quadros
(Organizadores)

SELS

Estudos da Língua Brasileira de Sinais

Volume V

Florianópolis

EDITORA  INSULAR

2020

SELS – Série Estudos de Língua de Sinais
Volume V – 2020

Organizadoras

Carlos Henrique Rodrigues
Ronice Müller de Quadros

Projeto gráfico
Rita Motta

Projeto de capa
Lucas Müller de Jesus

Apoio



Editoração eletrônica
Silvana Fabris

Supervisão de capa
Eduardo Cazon

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)

R696e Rodrigues, Carlos Henrique (org.).

Estudos da Língua Brasileira de Sinais / Organizadores: Carlos Henrique Rodrigues e Ronice Müller de Quadros. – 1. ed. – Florianópolis, SC : Editora Insular, 2020.

395 p. (Série SELS, v. 5).
E-Book: 26,3 Mb; PDF.

ISBN 978-65-84428-20-9

1. Libras. 2. Língua Brasileira de Sinais. 3. Linguagem de Sinais. 4. Surdos. 5. Tradução e Interpretação. I. Título. II. Assunto. III. Rodrigues, Carlos Henrique. IV. Quadros, Ronice Müller de.

20-30246018

CDD 419
CDU 81 '221.22

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino: Outras linguagens que não as escritas e faladas – Linguagem de sinais.
2. Linguagem (linguística) gestual; Educação de Pessoa surda.

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8 8846

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

RODRIGUES, Carlos Henrique; **QUADROS**, Ronice Müller de. (org.). **Estudos da Língua Brasileira de Sinais**. 1. ed. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2020. (Série SELS, v.5).

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

(48) 3232-9591
editora@insular.com.br
twitter.com/EditoraInsular
www.insular.com.br
facebook.com/EditoraInsular

INSULAR LIVROS

Rua Antonio Carlos Ferreira, 537
Bairro Agronômica
Florianópolis/SC – CEP 88025-210
(48) 3334-2729
insularlivros@gmail.com

Sumário

Apresentação.....	8
<i>Prof. Dr. Carlos Henrique Rodrigues</i>	
<i>Profa. Dra. Ronice Müller de Quadros</i>	

Parte I **Estudos Linguísticos**

1	Padrões de uso da Libras e do português no bilinguismo dos surdos: uma análise sob a perspectiva do Princípio da Complementaridade	14
<i>Giselli Mara da Silva</i>		
2	Política Educacional e Linguística e sua Interface na Educação dos e para os Surdos	37
<i>Marisa Dias Lima</i>		
3	A marcação gramatical de reciprocidade na Língua de Sinais Brasileira	63
<i>Hely César Ferreira</i>		
<i>Heloisa M. M. L. A. Salles</i>		
4	A marcação morfológica de telicidade em Libras.....	80
<i>Guilherme Lourenço</i>		
<i>Lorena Mariano Borges de Figueiredo</i>		
5	Ideologia e sinais terminológicos na área de literatura em línguas de sinais	92
<i>Jaqueline Boldo</i>		
<i>Rachel Sutton-Spence</i>		
<i>Saulo Zulmar Vieira</i>		
6	Redefinindo o Conceito de Concordância Verbal em Língua Brasileira de Sinais.....	115
<i>Guilherme Lourenço</i>		

- 7 Expressões Referenciais em Línguas de Sinais:
investigando narrativas em Libras como segunda língua.....137
Hanna Beer
- 8 Flexão de plural ou nominalização?
A função da reduplicação em nomes na Libras159
Jair Barbosa da Silva
Humberto Meira de Araújo Neto
Rodrigo Nogueira Machado
- 9 O Ensino de Libras como Segunda Língua
para crianças ouvintes na Educação Infantil178
Danielle Vanessa Costa Sousa

Parte II
Estudos da Tradução e da Interpretação
de Línguas de Sinais

- 10 Corpo-texto e verbo-visualidade
na interpretação português-libras no teatro194
Carolina Fernandes Rodrigues Fomin
- 11 Audiodescrição em Libras e suas possibilidades
para o público de pessoas surdas ou surdocegas.....220
Anderson Tavares Correia-Silva
- 12 Análise curricular de cursos de graduação de formação
de tradutores e intérpretes de Libras-português:
um panorama do desenvolvimento da competência tradutória242
Pedro Zampier
José Luiz Vila Real Gonçalves
- 13 Interpretação Simultânea Intermodal Culturalmente
Marcada do Português Oral para a Libras Oral263
Rodrigo Ferreira dos Santos
Carlos Henrique Rodrigues
- 14 Intérpretes de Libras Expertos: o que capacidade cognitiva
pode dizer sobre a qualidade da interpretação simultânea?286
Fernando de Carvalho Parente Jr.

15	“Mesma ênfase valorativa”: a autoria e os aspectos prosódicos na interpretação simultânea da Libras para o Português.....	309
	<i>Ricardo Ferreira Santos</i>	
16	Atividade de Preparação para Intérpretes de Libras-Português em Conferências	331
	<i>Tiago Coimbra Nogueira</i>	
17	Tradutores e Intérpretes Surdos: certificação, formação e singularidades	349
	<i>João Gabriel Duarte Ferreira</i> <i>Carlos Henrique Rodrigues</i>	
18	Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais: uma história contada com as primeiras pesquisadoras	371
	<i>Neiva de Aquino Albres</i>	
	Organizadores e autores	391

Apresentação

O quinto volume da Série Estudos da Língua Brasileira de Sinais (SELS V) reúne dezoito textos que apresentam resultados de investigações envolvendo línguas de sinais e, por sua vez, expressa o crescimento e a afirmação desse tipo de estudo na atualidade. Essas pesquisas estão organizadas em duas partes, sendo que cada uma das partes contém nove pesquisas realizadas, respectivamente, no âmbito dos Estudos Linguísticos das Línguas de Sinais (ELLS) e no campo disciplinar dos Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS). A cada capítulo, é possível observar o quanto essas duas áreas do conhecimento têm crescido desde a publicação do primeiro volume da série em 2013.

É importante dizer que os textos que compõem esse volume trazem resultados de pesquisas efetivadas em programas de pós-graduação da área de Letras, Linguística, Estudos da Tradução e Educação por professores-pesquisadores, por mestrandos e por doutorandos de diferentes instituições, tanto no Brasil quanto no exterior. Vemos que os estudos envolvendo as línguas de sinais, seja do ponto de vista da Linguística ou dos Estudos da Tradução, têm se destacado mundialmente trazendo diversas contribuições à compreensão da linguagem humana em suas diferentes manifestações, em suas múltiplas características, em suas incontáveis funções, em seus diversos usos e em suas infindáveis relações. Portanto, esse volume, mais que uma oportunidade de compartilhar os estudos sobre a Língua de Sinais Brasileira – Libras – com a comunidade acadêmica e demais profissionais que atuam no âmbito da linguagem, constitui-se como a afirmação de campos disciplinares que hoje, além de reconhecidos, impactam e transformam a realidade das comunidades surdas brasileiras ao oferecer novos olhares sobre sua língua, educação e cultura.

Com esse volume, confirmamos o sucesso da proposta inicial de que a Série Estudos de Línguas de Sinais se constitua como um importante espaço para que as produções acadêmicas que abordam a Libras, a partir do ponto de vista da Linguística e da Tradução, sejam compartilhadas com a comunidade científica e demais profissionais interessados nas pesquisas relacionadas a essa língua. Mais que uma coletânea de significativos estudos, essa obra expressa o reconhecimento de que as investigações sobre as línguas de sinais e as comunidades surdas contribuem inquestionavelmente para o avanço das Ciências da Linguagem.

No primeiro capítulo, *Padrões de uso da Libras e do Português no bilinguismo dos surdos: uma análise sob a perspectiva do Princípio da Complementariedade*, Giselli Mara da Silva apresenta um recorte de sua pesquisa de doutorado. Partindo do Princípio da Complementariedade, proposto por Grosjean, a pesquisadora buscou identificar e descrever os domínios de uso da Libras e do Português por surdos bilíngues e, a partir disso, analisou se tal Princípio se aplicaria à situação de bilinguismo dos surdos. Silva observou que, embora o Princípio de Complementariedade se aplique à situação de bilinguismo vivenciada por surdos bilíngues no par linguístico Libras-Português, existem algumas especificidades a serem consideradas, as quais relacionam-se à complexidade dos padrões de uso e de conhecimento das línguas. Além disso, a autora chama atenção para o uso de mesclas linguísticas no bilinguismo intermodal.

Marisa Dias Lima traz, no segundo capítulo, intitulado *Política Educacional e Linguística e sua Interface na Educação dos e para os Surdos*, um recorte de sua pesquisa de doutorado que analisou as políticas educacionais e as políticas linguísticas brasileiras direcionadas à Educação de/para os Surdos. A autora reflete sobre as correlações e tensões existentes entre a política de educação inclusiva, numa perspectiva de Educação Especial, e a efetivação de uma educação que de fato vise à aprendizagem e ao desenvolvimento das pessoas Surdas. Posicionando-se em prol de uma educação de qualidade que de fato considere os surdos, Lima afirma que é essencial que o diálogo e/ou a negociação no âmbito educacional valorize um outro olhar: o do Surdo.

No terceiro capítulo, *A marcação gramatical de reciprocidade na Língua de Sinais Brasileira*, Hely César Ferreira e Heloísa Salles, adotando o quadro teórico gerativista e considerando a grade temática do verbo e a presença de marcas gramaticais específicas na estrutura sintática, apresentam uma análise dos processos morfossintáticos na formação da voz verbal reflexiva recíproca na Libras, em perspectiva comparada com o Português brasileiro. Para os autores, a reciprocidade em Libras é realizada por meio de duas estratégias: pela alteração gramatical da voz verbal ou pelas estruturas alternantes de um verbo marcado lexicalmente como recíproco.

No quarto capítulo, intitulado *A marcação morfológica de telicidade em Libras*, Guilherme Lourenço e Lorena Mariano Borges de Figueiredo apresentam uma análise sobre a marcação morfológica de telicidade em verbos da Libras, a partir de dois principais quadros teóricos, a saber, o *layering* de informações visuais na estrutura interna dos verbos nas línguas de sinais e a chamada Hipótese de Visibilidade do Evento. Em sua análise, os autores demonstram que o morfema {EstadoFinal} em Libras apresenta a distribuição descrita na literatura, marcando verbos que expressam predicados que possuem um ponto final lógico associado e que culminam em mudança – predicados télicos.

No quinto capítulo, intitulado *Ideologia e sinais terminológicos na área de literatura em línguas de sinais*, Jaqueline Boldo, Rachel Sutton-Spence e Saulo Vieira tecem uma reflexão sobre sinais-terminos na área de literatura de línguas de si-

nais com foco na ideologia vinculada à origem icônica, metonímica e metafórica destes sinais. Partindo do arcabouço teórico da linguística das línguas de sinais e, especificamente, da área da terminologia, os autores consideram a relação entre os sinais-termos e a literatura sinalizada e escrita, destacando que a hegemonia das línguas orais pode influenciar e até fragilizar a língua de sinais e a cultura surda. De acordo com sua perspectiva, muitos sinais-termos para conceitos relacionados à cultura surda ainda tem origem na cultura ouvinte, fato que, segundo eles, não pode deixar de ser observado ao se criar um glossário que reúna sinais visuais mais adequados à cultura surda.

O sexto capítulo, intitulado *Redefinindo o Conceito de Concordância Verbal em Língua Brasileira de Sinais*, traz uma contribuição de Guilherme Lourenço. O pesquisador propõe uma descrição alternativa para a concordância verbal em Libras, considerando que ela é marcada pelo compartilhamento de traços de localização (*loci*) entre o elemento controle (o nominal) e o elemento alvo (o verbo) da concordância. Lourenço argumenta que a modificação da localização do verbo é a verdadeira marca de concordância verbal em Libras – e, possivelmente, em outras línguas de sinais –, e nomeia esse processo como co-localização. Ademais, o autor propõe que há uma especialização morfológica das estruturas internas do verbo, resultando em um *layering* de informações morfofonológicas na estrutura verbal.

No próximo capítulo, *Expressões Referenciais em Línguas de Sinais: investigando narrativas em Libras como segunda língua*, escrito por Hanna Beer, temos os resultados de uma pesquisa de mestrado que abordou como aprendizes ouvintes de Libras como segunda língua empregam expressões referenciais em narrativas em comparação aos sinalizantes nativos dessa língua de modalidade gestual-visual. Para sua análise, a autora contou com estudos sobre o controle de referência na aquisição de segunda língua e com perspectivas sobre a acessibilidade do referente em seus contextos de introdução, manutenção e reintrodução. Beer destaca o fato de os aprendizes de línguas de sinais como segunda língua precisarem lidar com a diferença de modalidade da língua que estão aprendendo em relação à modalidade de sua primeira língua.

Jair Barbosa da Silva, Humberto Meira de Araújo Neto e Rodrigo Nogueira Machado oferecem, no oitavo capítulo, denominado *Flexão de plural ou nominalização? A função da reduplicação em nomes na Libras, uma discussão sobre os processos de flexão de nome para pluralização e de derivação de verbo para nome (nominalização) na Libras*. Os autores apresentam uma discussão sobre a estrutura morfológica dos sinais e uma análise das funções da reduplicação em Libras em relação aos processos de flexão e derivação. A partir disso, refletem sobre a estratégia de pluralização adotada para itens nominalizados. Para Silva, Araújo Neto e Machado, as marcas prosódicas também precisam ser consideradas em estudos sobre pluralização.

Em sequência, temos o nono capítulo, *O Ensino de Libras como Segunda Língua para crianças ouvintes na Educação Infantil*, de autoria de Danielle Vanessa Costa Sousa. Neste capítulo, que é um recorte de sua pesquisa de mestrado, temos

uma discussão sobre o ensino da Libras como L2 para crianças ouvintes no contexto da educação infantil. Numa perspectiva de pesquisa-ação, a autora apresenta uma análise de uma atividade desenvolvida no âmbito do projeto denominado “Libras na Creche”. Segundo a autora, a efetivação de uma educação inclusiva deve considerar os aspectos singulares que envolvem a dinâmica da interação social, entre surdos falantes de Libras e ouvintes, com vistas à promoção e à disseminação da língua, das representações sociais, culturais e linguísticas dos surdos.

No décimo capítulo, contamos com um recorte da pesquisa de mestrado desenvolvida por Carolina Fernandes Rodrigues Fomin: *Corpo-texto e verbo-visualidade na interpretação português-libras no teatro*. Fundamentada na dialogia proposta por Bakhtin e o Círculo, a autora aborda a interpretação do Português para a Libras em espetáculos teatrais, analisando os elementos extraverbais, verbais e verbo-visuais imbricados nos enunciados da cena teatral. Para Fomin, esses elementos vão além do texto verbal falado pelos atores e, de uma forma ou de outra, são absorvidos pelos intérpretes de Libras-Português durante o ato interpretativo da apresentação teatral.

O décimo primeiro capítulo, *Audiodescrição em Libras e suas possibilidades para o público de pessoas surdas ou surdocegas*, traz um recorte da pesquisa de mestrado de Anderson Tavares Correia-Silva. Considerando a técnica de tradução de imagens em palavras – conhecida como audiodescrição – o autor reflete sobre a construção de um roteiro audiodescritivo em Libras, tendo como foco o público surdo e/ou surdocego falante dessa língua. Correia-Silva entende que a Audiodescrição Sinalizada em Libras é independente da audiodescrição em Português, não podendo constituir-se como o resultado de uma tradução da audiodescrição do Português para Libras. Assim, o autor defende a viabilidade da Audiodescrição Sinalizada que se constrói numa perspectiva consciente e recriadora que explora as possibilidades dadas pela língua de sinais.

O décimo segundo capítulo, *Análise curricular de cursos de graduação de formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português: um panorama do desenvolvimento da competência tradutória*, escrito por Pedro Zampier e José Luiz Vila Real Gonçalves, traz uma análise curricular de cursos de graduação brasileiros que visam à formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português. A partir dos desenhos curriculares desses cursos, os autores categorizam e analisam os conteúdos curriculares em termos de capacidades, conhecimentos e habilidades, por exemplo, que compõem a competência tradutória. Zampier e Gonçalves oferecem importantes contribuições ao aprimoramento da recente formação de tradutores e intérpretes intermodais de Libras-Português no Brasil.

No décimo terceiro capítulo, *Interpretação Simultânea Intermodal Culturalmente Marcada do Português Oral para a Libras Oral*, Rodrigo Ferreira dos Santos e Carlos Henrique Rodrigues, apresentam um recorte de uma pesquisa de mestrado que teve como foco a descrição e análise do processo de interpretação simultânea de uma lenda folclórica em Português do Brasil, de modalidade vocal-auditiva, para Libras, de modalidade gestual-visual. Partindo do conceito de

competência interpretativa, competência (inter)cultural/(sub)competência extralinguística e competência intermodal e com base na Teoria da Relevância, os autores refletem sobre como os conhecimentos requeridos dos intérpretes para interpretação desse gênero textual, culturalmente marcado, podem ser decisivos para a busca e atribuição de semelhança interpretativa entre o texto oral em Português e o texto oral em Libras. Para eles, a competência cultural dos intérpretes impacta seu desempenho na interpretação, suas escolhas e tomadas de decisão, assim como a modalidade de língua, no caso a gestual-visual, com seus dispositivos linguísticos específicos, demandando que os intérpretes possuam competência interpretativa intermodal.

O décimo quarto capítulo, *Intérpretes de Libras Expertos: o que capacidade cognitiva pode dizer sobre a qualidade da interpretação simultânea?*, foi escrito por Fernando de Carvalho Parente Júnior com base em sua dissertação de Mestrado. O autor discute, a partir da aplicação do conceito relevantista de semelhança interpretativa, uma possível correlação entre a capacidade cognitiva de intérpretes expertos e a qualidade de suas interpretações simultâneas da Libras para o Português. De acordo com Parente Júnior, em um contexto de interpretação simultânea da Libras para o Português, quanto maior a capacidade individual de memória de trabalho do intérprete, maior será sua capacidade de produzir textos adequados e semelhantes interpretativamente ao texto-fonte.

No capítulo intitulado “*Mesma ênfase valorativa*”: *a autoria e os aspectos prosódicos na interpretação simultânea da Libras para o Português*, Ricardo Ferreira Santos, a partir de resultados de sua pesquisa de mestrado, analisa a autoria e as formas de produção de sentidos. Fundamentado em uma perspectiva dialógica verbo-visual, o autor considera a entonação expressiva na interpretação simultânea de conferências da Libras para o Português. Santos defende que nessa atividade dialógica complexa, o posicionamento verbo-visual-axiológico e a produção de sentidos do intérprete de Libras-Português são constituídos por meio de uma compreensão ativamente responsiva, refletindo e refratando as vozes sociais presentes no enunciado com o objetivo de manter o sentido do projeto discursivo presente na interpretação.

No décimo sexto capítulo, denominado *Atividade de Preparação para Intérpretes de Libras-Português em Conferências*, Tiago Coimbra Nogueira apresenta uma discussão sobre a preparação de intérpretes de Libras-Português para atuação em contextos de conferência. Nogueira considera que, embora negligenciada por contratantes e profissionais, a fase de preparação é fundamental e dependerá de diversos fatores relacionados ao evento. Com base nos Estudos da Tradução e em sua análise dessa fase de pré-conferência, o autor considera que ela possui uma relevância diagnóstica e preventiva que afeta positivamente a qualidade do serviço de interpretação oferecido.

No capítulo intitulado *Tradutores e Intérpretes Surdos: certificação, formação e singularidades*, escrito por João Gabriel Duarte Ferreira e Carlos Henrique Rodrigues, há uma reflexão sobre tradutores e intérpretes surdos que atuam de/

entre/para línguas de sinais no Brasil e exterior, bem como sobre guias-intérpretes surdos. Com base nos dados decorrentes de uma pesquisa de mestrado, os autores oferecem uma importante contribuição sobre a categorização de processos tradutórios e interpretativos intermodais, isto é, que se dão entre línguas de distintas modalidades – uma gestual-visual e outra vocal-auditiva – e os intramodais, ou seja, aqueles que ocorrem entre línguas de mesma modalidade — entre duas línguas vocais ou entre duas línguas gestuais.

Encerrando este volume, no último capítulo, intitulado *Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais: uma história contada com as primeiras pesquisadoras*, Neiva de Aquino Albres apresenta uma recapitulação histórica sobre as primeiras pesquisadoras da interpretação educacional de Libras-português no Brasil. A autora reflete sobre os interesses de pesquisas e os primeiros resultados dessas pesquisas por meio do resgate e da análise de dissertações e teses que abordaram o trabalho do intérprete educacional entre 1998 e 2018. Albres conclui seu texto destacando a importância desse tipo de pesquisa para o fortalecimento e a sistematização do campo dos Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais.

Esperamos que essa leitura seja transformadora!

Prof. Dr. Carlos Henrique Rodrigues

Universidade Federal de Santa Catarina

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução

Área de Concentração: Processos de Retextualização

Linha de Pesquisa: Estudos Linguísticos da Tradução e da Interpretação

Profa. Dra. Ronice Müller de Quadros

Universidade Federal de Santa Catarina

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Língua Brasileira de Sinais (Libras)

Parte I

Estudos Linguísticos

1

Padrões de uso da Libras e do português no bilinguismo dos surdos: uma análise sob a perspectiva do Princípio da Complementaridade

Giselli Mara da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais

1 Introdução

Nos estudos do bilinguismo, perspectivas mais amplas que consideram diversas dimensões da experiência bilíngue (por exemplo, Hamers; Blanc, 2000) têm viabilizado uma melhor compreensão sobre os perfis de proficiência dos bilíngues e a relação desses perfis com outras dimensões da experiência bilíngue. Dando ênfase à dimensão do uso e se distanciando de uma perspectiva de bilinguismo pautada no controle nativo das línguas, Grosjean (1998, 2008, 2013) define o bilinguismo como o uso de duas ou mais línguas na vida cotidiana. Este autor ressalta como as diferentes situações de bilinguismo vão gerar diferentes demandas de uso das línguas no cotidiano o que, por sua vez, terá impacto no nível de proficiência a ser desenvolvido.

Para explicar as diferentes funções das línguas para os bilíngues, Grosjean propôs o Princípio da Complementaridade (doravante, PC), em que se estabelece que os bilíngues usam suas línguas para diferentes propósitos, em diferentes domínios e com diferentes pessoas (Grosjean, 1997). Como relata Grosjean (2016), a proposta do PC baseou-se inicialmente em observações nos estudos da Sociolinguística, em teorização linguística e em testemunhos de bilíngues; porém, nos últimos anos, evidências a favor desse Princípio começam a aparecer nos estudos com bilíngues de línguas orais (por exemplo, Carroll; Luna, 2011). Grosjean (2008) afirma que o PC também se aplica ao caso do bilinguismo dos surdos, mas não encontramos trabalhos que, por meio da análise da dimensão dos usos linguísticos

dos bilíngues surdos usuários de uma língua de sinais e uma língua falada¹, trazam evidências favoráveis ou não a esse Princípio.

Em trabalho anterior (Silva, 2017), apresentamos uma análise exploratória dos padrões de uso da Libras e do português em diferentes domínios, padrões esses relatados em entrevistas por um pequeno número de bilíngues surdos. Dando continuidade a este estudo, o objetivo do presente trabalho é identificar e descrever os domínios de uso da Libras e do português e analisar se o PC se aplica à situação de bilinguismo dos surdos, por meio da aplicação de um questionário linguístico a um número maior de participantes². Considerando tal objetivo, a próxima seção do artigo apresenta o PC e a seção subsequente descreve algumas especificidades do bilinguismo dos surdos, especialmente no que tange ao uso das línguas e às mesclas linguísticas. Na seção 4, delineamos o método adotado, descrevendo os participantes e o questionário usado, bem como os procedimentos adotados para a coleta de dados. Na seção 5, apresentamos e discutimos os padrões de uso relatados pelos surdos. Encerramos o capítulo com a seção 6, sintetizando os resultados e discutindo implicações, bem como possíveis desdobramentos deste estudo.

2 Princípio da Complementaridade

Grosjean (2016) ressalta que estudos pioneiros da Linguística e da Sociolinguística já focavam nas funções das línguas para os bilíngues e na escolha das línguas por esses falantes. Mackey (1962 *apud* Grosjean, 2016), por exemplo, propôs quatro características a serem consideradas na descrição do bilinguismo, sendo a primeira o nível de bilinguismo, ou seja, o quão bem o indivíduo conhece as duas línguas. Para este parâmetro, Mackey atribuiu muita importância à função das línguas para o bilíngue, dividindo as funções em externas (uso das línguas em várias situações) e internas (usos não comunicativos, como contar, sonhar etc.) (Grosjean, 2016). Também nos estudos da diglossia, desenvolvidos desde a proposta inicial de Ferguson ([1959]1974), observa-se como as línguas ou as variantes linguísticas se distribuem em funções complementares conforme os níveis de formalidade das diferentes situações comunicativas. Segundo Grosjean (2016), nas situações específicas de diglossia, os bilíngues têm pouca margem de manobra para decidir qual língua usar, mas a maioria das comunidades bilíngues não atinge este nível de rigidez. Considerando o impacto das funções e da escolha das línguas pelo bilíngue no processamento da linguagem, Grosjean (1997) propôs o

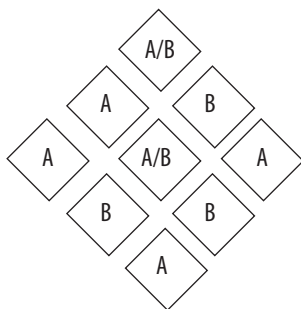
1 Quando queremos destacar a diferença das duas modalidades de língua, estamos usando os termos língua falada e língua de sinais. Já quando detalharmos questões relativas à modalidade oral/sinalizada versus escrita, vamos indicar isso explicitamente no texto (português escrito, português oral, Libras escrita etc.).

2 Este trabalho é parte da pesquisa de doutorado da autora (SILVA, 2018a), desenvolvida sob orientação do professor Ricardo Augusto de Souza no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG.

Princípio da Complementaridade, enunciado da seguinte forma: “Bilíngues normalmente adquirem e usam suas línguas para diferentes propósitos, em diferentes domínios, com diferentes pessoas. Diferentes aspectos da vida frequentemente demandam diferentes línguas” (Grosjean, 1997, p. 165).³

A Figura 1 traz uma ilustração sobre o PC, sendo que cada quadrilátero representa um domínio da vida do bilíngue (família, trabalho etc.) e as letras indicam a(s) língua(s) usada(s) no respectivo domínio. Considerando a dimensão do uso das línguas, pode-se dizer que este bilíngue representado na figura é “dominante”, ou seja, usa com mais frequência a língua A, que cobre 4 domínios de uso; enquanto a língua B cobre apenas 3 e, em 2 domínios, ele utiliza as duas línguas. A proposta inicial do PC visava mostrar como as diferentes situações de bilinguismo, geradas por migrações de vários tipos, nacionalismo, educação, etc., vão gerar diferentes necessidades linguísticas que, por sua vez, terão impacto no nível de proficiência a ser desenvolvido pelos bilíngues em cada uma das línguas e numa dada modalidade (oral, escrita ou sinalizada). A fluência dos bilíngues nas línguas está relacionada diretamente aos domínios de uso nos quais as línguas são requeridas: se uma língua é mais utilizada, mais chances de se desenvolverem as propriedades linguísticas para os propósitos necessários (vocabulário especializado, variedade estilística, entre outros); e o contrário também é verdadeiro (Grosjean, 2008, 2013, 2016).

Figura 1 – Princípio da Complementaridade



Fonte: Adaptação de Grosjean (2016)

Grosjean (2008, 2016) relata duas pesquisas⁴ que trouxeram as primeiras evidências empíricas para o PC – o de Gasser (2000) e o de Jaccard e Cividin (2001). Em ambos os estudos, por meio da realização de questionários que visavam descrever e analisar a distribuição das línguas entre tópicos tratados pelos bilíngues e atividades realizadas por eles, foi evidenciado o PC. Constatou-se que

3 “Bilinguals usually acquire and use their languages for different purposes, in different domains of life, with different people. Different aspects of life often require different languages.” (GROSJEAN, 1997, p.165).

4 Não tivemos acesso direto a estes estudos, mas sim às sínteses apresentadas por Grosjean (2008, 2016).

os bilíngues falam sobre determinados tópicos e realizam determinadas atividades em somente uma das línguas, ou ainda utilizam as duas para outros tópicos e atividades em diferentes proporções. Os estudos também analisaram a produção de mesclas quando os bilíngues precisam usar a língua “errada” para falar de um dado tópico: por exemplo, os bilíngues que tinham a língua A como forte para um dado tópico, precisavam falar sobre este assunto usando a língua B, ou seja, a língua “fraca”. Os resultados indicaram que tal situação gerou a produção de um montante maior de mesclas linguísticas.

Diferente dos dois estudos citados acima que visavam testar explicitamente o PC, Carroll e Luna (2011) trazem evidências a favor do PC de forma indireta num trabalho sobre propagandas para bilíngues. Os autores mostram que a língua de um determinado anúncio publicitário influencia as avaliações dos bilíngues do par espanhol-inglês, conforme a relação da língua com a área de conteúdo contemplada no anúncio (família, trabalho etc.). Os resultados apresentados indicam que os bilíngues avaliam melhor propagandas que usam uma língua que também é usada por eles num dado domínio, havendo efeitos relacionados à facilidade de processamento devido ao uso constante das palavras relativas a tal domínio. Assim como concluem Carroll e Luna (2011), Grosjean (2008, 2013, 2016), argumenta a respeito da importância de se considerar o impacto do uso das línguas pelo bilíngue no processamento da linguagem, salientando a importância de que os bilíngues sejam avaliados em termos de seu repertório linguístico mais geral, considerando-se também os domínios de uso e as funções das línguas. Nesse sentido, conforme argumenta esse autor, o PC pode explicar fenômenos variados de natureza linguística e psicolinguística.

3 Uso das línguas no bilinguismo dos surdos

Ainda que não tenhamos na literatura estudos que comprovem o PC no caso do bilinguismo dos surdos⁵, Grosjean (2008, p. 224) afirma que os surdos, assim como os bilíngues de línguas orais, utilizam suas duas línguas para diferentes propósitos, em diferentes domínios e com diferentes pessoas, ou seja, o bilinguismo dos surdos, a princípio, também seria governado pelo PC. Esta é uma questão complexa, que precisa ser mais bem investigada, como é o propósito deste trabalho. Inicialmente, é importante destacar que os bilíngues surdos, além de lidarem com os objetivos, os interlocutores e o contexto de uso das línguas, como propõe o PC, também precisam lidar com questões relativas às possibilidades de desenvolvimento da oralidade e da compreensão auditiva e também com as possibilidades de escolha das línguas na comunicação face a face e na escrita, o que vai perpassar todos os domínios de uso das línguas.

Para os bilíngues surdos, certas habilidades na língua majoritária podem não ser nunca completamente desenvolvidas, como é o caso da produção oral

5 Importante destacar aqui que o próprio Grosjean (2016) faz uma revisão de estudos sobre o PC e não aponta qualquer estudo sobre bilinguismo intermodal que comprove diretamente esse Princípio.

(Grosjean, 2008). Além disso, a leitura labial é considerada um meio de comunicação pouco consistente e confortável para os surdos⁶. Assim, ainda que os surdos utilizem o português oral em interações face a face, em muitos casos, a língua de sinais (doravante, LS) é a língua escolhida e considerada a mais confortável, podendo garantir a muitos surdos uma interação satisfatória.

No que tange à língua utilizada para a escrita, assistimos a algumas mudanças atualmente. Como relata Botelho (2002), há alguns anos, surdos com melhores condições financeiras tinham aparelhos de fax e usavam-nos para transmitir mensagens em português escrito em algumas situações. Havia também, ainda que com acesso bem restrito, a opção de uso dos telefones para surdos, os TDDs (do inglês — *Telecommunications Device for the Deaf*), por meio dos quais se constituíam também interações em português escrito. De alguma forma, a Libras era usada nas interações face a face, e o português era a língua da escrita. Porém, com as novas tecnologias, abrem-se outras possibilidades de uso da Libras e ampliam-se os usos do português escrito. Soma-se a isso o desenvolvimento, nos últimos anos, de formas de registro escrito das LS.

Assim, mais recentemente, ao mesmo tempo em que a escrita do português ganha novo significado no uso dessas tecnologias que, inclusive, podem aproximar a escrita da interação face a face; a Libras também ganhou a possibilidade de ser utilizada “a distância” pelo compartilhamento de vídeos e também a possibilidade de ser escrita pelos surdos. Destaca-se aqui, como exemplo dessas novas possibilidades de uso da Libras a distância e de registro desta língua, o uso contínuo de vídeos veiculados pela internet, sobre os mais variados assuntos⁷. Considerando o uso das línguas pelos surdos, podemos dar exemplos desses usos da Libras e do português, em interações face a face e a distância: (i) os surdos compartilham vídeos em Libras com convites para festas e eventos, e ainda escrevem mensagens de texto que acompanham esses vídeos; (ii) os professores surdos usam a Libras para interagir face a face, dando palestras ou aulas em Libras, com o apoio de *slides* em português. Assim, uma peculiaridade do bilinguismo dos surdos diz respeito a essa forma como se usam as duas línguas em interações face a face e interações a distância.

Esses novos usos da Libras e do português, sejam mediados ou não pelas novas tecnologias, também apontam para a questão dos níveis de formalidade das situações comunicativas e a escolha da língua a ser utilizada. Como se mostrou acima, ambas as línguas dos surdos brasileiros – Libras e português – passam a ser usadas tanto em situações formais como em situações informais. Essa situação

6 “Também outras fontes indicam as poucas possibilidades oferecidas pela leitura labial, considerada ‘a menos consistente das possibilidades de comunicação para pessoas surdas. Somente 30% dos sons da língua inglesa são visíveis nos lábios e 50% dos sons são homófonos.’ (Gallaudet College, 1984)” (BOTELHO, 1999, p. 2).

7 Constatando a intensa produção desses vídeos, Marques e Oliveira (2012) propõem que essa forma de registro da Libras seja considerada uma forma de escrita, com uma ampliação do conceito de escrita e considerando vários benefícios do uso de vídeos em Libras na educação de pessoas surdas.

contradiz o que é previsto pela ideia do bilinguismo diglótico. No Brasil, alguns trabalhos pioneiros vão argumentar a respeito da existência da diglossia na comunidade surda (Felipe, 1989; Ferreira-Brito, 1993). Felipe (1989, p. 107) explica que os surdos brasileiros vivem uma situação de diglossia, em que há “a Língua Portuguesa – a variante superposta (HV) utilizada nas escolas e com os falantes ouvintes da comunidade maior à qual os surdos também pertencem – e a LSCB [Libras]⁸ – a variante informal (LV) usada entre os surdos”. Porém, atualmente observa-se que a Libras e o português não têm funções precisas e definidas de forma rígida conforme o nível de formalidade.

É importante esclarecer que a proposta da existência de um bilinguismo diglótico na comunidade surda remonta ao trabalho pioneiro de Stokoe (1969 apud Lee, 1982) sobre a comunidade surda americana que, por sua vez, seguiu a proposta inicial de Ferguson ([1959]1974), considerando que a diglossia ocorre quando há duas variedades de uma língua que se distribuem em funções complementares, determinadas pelo nível de formalidade⁹. Nessa perspectiva, uma das variedades é considerada a variedade alta ou variante superposta, de maior formalidade, e a outra, a variedade baixa, de menor formalidade. Na visão de Stokoe, a variedade alta seria o inglês manual¹⁰ e a ASL, por sua vez, seria a variedade baixa (Lee, 1982). Ainda que se considere a importância do trabalho pioneiro de Stokoe, a descrição proposta por ele não é adequada para se pensar a situação sociolinguística da comunidade surda americana nos anos 1980, como argumenta Lee (1982). Mesmo se considerarmos que há grupos de surdos para quem o inglês manual realmente pudesse ser usado de forma complementar em relação à ASL, as características propostas originalmente na descrição da diglossia não se coadunam com a descrição do uso das línguas pela comunidade surda americana. Na verdade, a argumentação de Stokoe sobre a existência de diglossia entre a ASL-inglês nos EUA faz uso do fato de que as pessoas não tinham a devida apreciação da ASL, considerando-a como um “inglês quebrado” (Ann, 2001).

8 LSCB é a Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros, denominação utilizada na época para a Língua de Sinais Brasileira com o intuito de se diferenciar da sigla LSKB – Língua de Sinais Kaapor Brasileira (ver FERREIRA-BRITO, 1993, p. 99).

9 Para Ferguson ([1959]1974), a diglossia apresenta 9 aspectos, de cunho linguístico ou social: léxicos das duas línguas, sistemas fonológicos, sistemas gramaticais, herança literária, estandardização, prestígio, estabilidade, aquisição da linguagem e funções das línguas. Considerando esses 9 aspectos, Lee (1982) buscou criticar a apropriação da proposta de Ferguson feita por Stokoe, a fim de desconstruir a visão de que a comunidade surda americana vive uma situação de diglossia.

10 Para Stokoe, o inglês manual seria o inglês expresso em palavras sinalizadas ou soletradas, sendo basicamente uma correspondência morfema-morfema. Desde os anos 1960, começou a se popularizar a noção de um *continuum* entre ASL-inglês, havendo esses dois extremos e variedades intermediárias que usam estruturas de ambas as línguas (LEE, 1982). Para Stokoe (comunicação pessoal apud LEE, 1982), há dois pidgins diferentes – um usado pelos surdos e outro pelos ouvintes, sendo que o pidgin usado pelos surdos tende a ter mais estruturas gramaticais da ASL. O inglês manual referido em seu trabalho seria o pidgin usado pelos surdos localizado no *continuum* próximo ao extremo do inglês.

Em momento posterior, tanto “Fishman (1971) como Ferguson (1973) reelaboraram a definição de diglossia para incluir situações nas quais duas diferentes línguas (e não variedades de uma língua) são usadas” (Ann, 2001, p. 44)¹¹. Assim, alguns trabalhos voltados às LS, incorporaram essa expansão do conceito como, por exemplo, a descrição de Felipe (1989) apresentada anteriormente. Essa descrição pode ser válida para os anos 1980 – quando a Libras ainda não era reconhecida politicamente e era reconhecida de forma incipiente nos estudos em Linguística, e os surdos utilizavam a LS em espaços e situações muito mais restritos. Além disso, se considerarmos questões educacionais, é perfeitamente compreensível que Felipe (1989) e outros pesquisadores reafirmem a existência de um bilinguismo diglósico na comunidade surda. Isso porque a ideia de um bilinguismo diglósico serviu para marcar o uso “separado” das duas línguas na educação de pessoas surdas, em oposição ao uso simultâneo proposto na abordagem educacional conhecida como Comunicação Total, como se vê na argumentação de Ferreira-Brito (1993) abaixo.

Nesse sentido, a abordagem bilíngue para a educação do surdo difere da *Comunicação Total* completamente, pois, pretende que ambas as línguas (o Português e a LSCB [Libras]) sejam ensinadas e usadas diglossicamente, porém, sem que uma deforme a outra. Trata-se de um *Bilinguismo Diglósico* porque as duas línguas seriam usadas em situações diferentes: a LSCB, nos contextos em que se usa uma língua materna, e o Português, segunda língua dos surdos no Brasil, serviria à comunicação com os ouvintes que não dominam a LSCB e à apreensão da informação escrita. (Ferreira-Brito, 1993, p. 48)

Como sintetiza Adam (2012), as diferenças de modalidade entre línguas orais e LS tornam o modelo de diglossia problemático para se pensar a situação de contato entre essas duas línguas, sendo que a “visão prevalente nos dias de hoje é de que a comunidade Surda é uma comunidade bilíngue com pessoas surdas tendo variados níveis de fluência na língua falada e na língua de sinais da comunidade”¹² (Adam, 2012, p. 844).

3.1 Mesclas linguísticas

Uma das diferenças mais marcantes dos surdos bilíngues em relação a bilíngues de línguas orais são seus padrões de conhecimento das línguas, bem como a relação desses padrões com os usos das línguas e de mesclas.

11 “Both Fishman (1971) and Ferguson (1973) reworked the definition of diglossia to include situations in which two different languages (not varieties of one language) were used.” (ANN, 2001, p. 44).

12 “The prevailing view nowadays is that the Deaf community with individual Deaf people having varying degrees of fluency in the signed and spoken languages of the community” (ADAM, 2012, p. 844).

[...] os padrões de conhecimento e de uso das línguas parecem ser um pouco diferentes, e, provavelmente, mais complexos, do que no bilinguismo de línguas faladas. Quando um bilíngue de língua de sinais usa uma língua de sinais com um interlocutor, uma forma de língua falada sinalizada com outro, uma mescla de ambas com uma terceira, uma forma de comunicação simultânea (sinal e voz) com uma quarta etc., os diversos comportamentos são o resultado de um número de fatores complexos [...]” (Grosjean, 2008, p. 226).¹³

Essa complexidade dos padrões de conhecimentos e de usos das línguas dos bilíngues surdos se deve a vários fatores complexos, como: (i) o conhecimento real da LS e da língua majoritária pelos surdos, dadas as condições de acesso a essas línguas; (ii) os canais de produção (manual, oral e escrito) e a forma como servem às duas línguas, sendo que o canal manual permite inclusive o desenvolvimento de versões sinalizadas da língua majoritária; (iii) e a presença de outra língua num modo linguístico bilíngue (Grosjean, 2008, p. 226). No que tange ao modo bilíngue, é importante compreender de que forma isso ocorre no caso dos bilíngues intermodais.

O modo linguístico é “o estado de ativação das línguas de um bilíngue e os mecanismos envolvidos no processamento das línguas num dado ponto no tempo”¹⁴ (Grosjean, 2008, p. 39). Tendo-se em conta que a ativação é uma variável contínua, pode-se imaginar esse modo linguístico como um *continuum*, em que há: um extremo – o modo monolíngue, em que uma língua está ativada; outro extremo – o modo bilíngue, em que as duas línguas estão ativadas; além de pontos intermediários, com diferentes níveis de ativação de ambas as línguas. A posição do bilíngue nesse modo linguístico vai depender de uma série de fatores, tais como o interlocutor, o tema da interação, a situação etc. No caso do bilinguismo dos surdos, Grosjean (2008) afirma que muito raramente os surdos se encontram no modo monolíngue da LS.

Embora ocorra movimento ao longo do *continuum* do modo linguístico, os bilíngues Surdos raramente vão estar no extremo monolíngue dos sinais. Assim, a menos que estejam se comunicando com um membro monolíngue da língua majoritária (por meio da modalidade escrita, por exemplo), eles estarão mais frequentemente com outros bilíngues e, portanto, estarão em um modo linguístico bilíngue. (Grosjean, 2008, p. 225-6).¹⁵

13 “[...] the patterns of language knowledge and use appear to be somewhat different, and probably more complex, than in spoken language bilingualism. When a sign language bilingual uses sign language with one interlocutor, a form of signed spoken language with another, a mixture of the two with a third, a form of simultaneous communication (sign and speech) with a fourth, etc., the diverse behaviors are the result of a number of complex factors [...]” (GROSJEAN, 2008, p. 226).

14 “Language mode is the state of activation of the bilingual’s languages and language processing mechanisms at a given point in time.” (GROSJEAN, 2008, p. 39).

15 “Although movement takes place along the language mode continuum, Deaf bilinguals rarely find themselves at the monolingual signing end. Thus, unless they are communicating with a monolingual member of the majority language (via the written modality, for example), they will most often be with other bilinguals and will thus be in a bilingual language mode.” (GROSJEAN, 2008, p. 225-6).

A ativação das duas línguas dos bilíngues intermodais se manifesta de variadas formas, podendo ser visualizada, por exemplo, nas ocorrências de mesclas linguísticas, seja de forma sequencial ou de forma simultânea. O fenômeno de alternância de línguas (*code-switching*) ocorre também com bilíngues intermodais sendo que o bilíngue para de sinalizar (ou de falar) e começa a falar (ou sinalizar) (Sousa; Quadros, 2012). A alternância de línguas é um fenômeno de mescla que se manifesta linearmente. Porém, estudos vêm sendo conduzidos mostrando que, devido à não restrição articulatória, já que as duas línguas dos bilíngues intermodais dispõem de canais diferentes, esses bilíngues produzem sinais e palavras simultaneamente, o que foi chamado de sobreposição de línguas (*code-blending*). A sobreposição de línguas ocorre entre bilíngues intermodais surdos ou ouvintes, adultos ou crianças (Baker; Van Den Bogaerde, 2008; Emmorey et al., 2005; Emmorey et al., 2008; Quadros et al., 2016).

No caso dos bilíngues surdos, já que esses podem ter pouco ou nenhum acesso ao *input* auditivo da língua oral e desenvolver níveis de proficiência bastante diversificados, o uso da fala na produção de mesclas linguísticas pode variar bastante, o que também é influenciado por fatores sociolinguísticos e questões de identidade cultural (Berent, 2013). Por exemplo, num estudo comparativo de crianças surdas e ouvintes em interação com suas mães surdas, Baker e van den Bogaerde (2008) constataram um montante significativo de sobreposição na fala das mães e na fala das crianças. Porém, houve diferenças do tipo de sobreposição ocorrido na fala das mães conforme o *status* auditivo das crianças: com as crianças surdas, as mães surdas tendiam a usar mais sobreposição cuja língua base era a LS, e, com as crianças ouvintes, mais sobreposição cuja língua base era a língua oral. As crianças também produziam diferentes tipos de sobreposição, sendo que as crianças surdas tendiam a produzir mais enunciados sobrepostos com a LS como língua base.

4 Método

4.1 Participantes

Os participantes desta pesquisa são 100 pessoas surdas¹⁶, usuárias da Libras e do português, com escolaridade mínima de Ensino Fundamental, sendo 65 do sexo feminino e 35 do sexo masculino. A idade mínima observada foi de 17 anos, e a idade máxima de 71 anos. A maioria dos participantes tem entre 25 e 37 anos. Foram recebidas respostas de surdos residentes em 15 estados, sendo 50% dos participantes de Minas Gerais. Em relação à ocupação profissional, 60% dos participantes declararam atuar no ensino de Libras, seja como instrutor seja como professor de Libras. Além disso, no tocante à escolaridade, 33 pessoas declararam

16 Por meio da plataforma *Google Drive*, foram recebidas 117 respostas, e inicialmente foram eliminadas 17 devido a respostas repetidas e incoerentes.

ter ensino médio completo e 28, ensino superior completo. Houve também participação de 39 surdos com nível de pós-graduação.

É importante ressaltar que a auto-seleção em questionários on-line traz implicações para a amostragem no tocante ao perfil socioeconômico; mas também pode trazer outras vantagens como o alcance a um número maior de participantes de diferentes regiões geográficas (Wilson; Dewaele, 2010). Este foi o caso desta pesquisa, que contou com a participação de surdos de 15 diferentes estados, mas que teve a predominância de surdos com perfis de escolarização mais altos. Sabe-se que tal perfil não corresponde à realidade vivenciada pela comunidade surda que tem problemas no acesso à educação. Além disso, esse perfil pode ter-se delimitado devido às formas de divulgação do questionário, especialmente na comunidade acadêmica.

4.2 Procedimentos e instrumento de coleta de dados

Para a coleta de dados, foi desenvolvido o Questionário Linguístico para Surdos Bilíngues (QLSB), que é um questionário on-line, composto por 31 itens em versão bilíngue (Libras-português), distribuídos em quatro módulos – história, uso, proficiência e atitudes linguísticas, tal como a proposta de Birdsong et al. (2012). A proposta do questionário é avaliar os perfis linguísticos de surdos brasileiros, especialmente os perfis de dominância linguística¹⁷. O processo de elaboração seguiu as recomendações de Dörnyei (2003) e envolveu revisão bibliográfica, bem como a análise de questionários para bilíngues de línguas orais (por exemplo, LIM et al., 2008) e bilíngues surdos (por exemplo, Metz et al., 1997)¹⁸. O QLSB está disponível on-line e pode ser visualizado por meio do seguinte link <https://goo.gl/forms/XzyTBwrPb9MqNLIN2>. Para a descrição e análise dos perfis de uso das línguas pelos bilíngues surdos, foram elaborados itens voltados para 5 domínios do cotidiano: família de origem, família imediata, trabalho, amigos surdos e amigos ouvintes. Abaixo foram reproduzidos os itens 12 e 13 (Figuras 2a e 2b) do QLSB, em que se pergunta sobre a(s) forma(s) de comunicação usadas no domínio família de origem, sendo que, para cada domínio, foi questionado separadamente sobre o modo de comunicação do surdo e o de seus interlocutores.

O QLSB ficou disponível para acesso durante 3 meses no ano de 2017. Foi realizada a divulgação do *link* do questionário por meio da rede de contatos da autora, de redes sociais, de aplicativos de mensagens e de e-mails. Os participantes puderam acessar o questionário quando e onde desejassem, podendo assistir aos itens em Libras e/ ou ler em português.

17 A análise completa dos dados obtidos com a aplicação do QLSB é apresentada em Silva (2018a).

18 Para mais detalhes sobre a elaboração do questionário, ver Silva (2018a, 2018b).



12) Como você costuma se comunicar com sua família - pais e irmãos? Marcar a opção principal. *

- a) Você somente sinaliza.
- b) Você somente fala português.
- c) Você sinaliza e fala ao mesmo tempo.
- d) Outro: _____

Figura 2 a – Item 12 do QLSB
(Silva, 2018a)



13) Como as pessoas da sua família – pai, mãe e irmãos – costumam se comunicar com você? Marcar a opção principal. *

- a) Eles somente sinalizam.
- b) Eles somente falam português.
- c) Eles sinalizam e falam ao mesmo tempo.
- d) Outro: _____

Figura 2 b – Item 13 do QLSB
(Silva, 2018a)

5 Resultados

Nesta seção, descreve-se como os surdos e seus interlocutores se comunicam em 5 diferentes domínios do cotidiano. Para tanto, foram elaboradas tabelas em que se cruzam as informações relatadas no QLSB sobre o modo de comunicação usado pelo surdo, apresentado na primeira coluna, e o modo de comunicação usado por seu interlocutor, apresentado na segunda coluna.

No domínio família de origem, conforme mostra a Tabela 1, nota-se que 36 surdos relataram ser o português a língua dominante neste domínio; 26 relataram o uso simultâneo de sinais e fala (SF); 10 relataram o uso de LS. Logo, dentre os 100 participantes, 72 recorrem a formas de comunicação utilizadas também pela família. Os outros 19 surdos usam formas de comunicação diferentes de seus interlocutores. Por exemplo: 7 surdos relataram usar sinais e fala simultaneamente, enquanto a família usa português; e 4 surdos relataram usar LS, enquanto sua família usa simultaneamente sinais e fala. Além desses, 9 surdos marcaram a opção “outros” para o uso produtivo e o receptivo. De maneira geral, o português tende a ser a língua dominante neste domínio de uso, já que os surdos são em sua maioria provenientes de famílias ouvintes. Porém, o uso simultâneo de sinais e fala também é bastante utilizado.

Tabela 1 – Formas de comunicação entre o surdo e a família de origem

Surdo	Família de origem				Total geral
	LS	Port.	SF	Outros	
LS	10	2	4	1	17
Port.	0	36	1	0	37
SF	0	7	26	3	36
Outros	0	0	1	9	10
Total geral	10	45	32	13	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Para identificar a língua utilizada na família imediata, formada pelo surdo, seu companheiro e/ ou filhos, buscou-se identificar a condição auditiva e a fluência em Libras do(a) companheiro(a) do participante. Como mostra a Tabela 2, identificamos que 44 participantes não eram casados ou não tinham companheiros. Dentre os 56 participantes que afirmaram ser casados ou ter companheiros, 33 (58,9%) têm esposo/ companheiro surdo usuário de Libras. Mais de 50% dos participantes que têm companheiros ou esposos optaram por se unir também a pessoas surdas, o que indica uma tendência já conhecida de casamentos endógamos na comunidade surda¹⁹.

Tabela 2 – Condição auditiva e fluência em Libras do(a) companheiro(a)

Condição auditiva e fluência em Libras do(a) companheiro(a)	n
Seu(sua) esposo(a) ou companheiro(a) é uma pessoa ouvinte, que sabe Libras.	15
Seu(sua) esposo(a) ou companheiro(a) é uma pessoa que não sabe Libras.	8
Seu(sua) esposo(a) ou companheiro(a) é uma pessoa surda, que sabe Libras.	33
Você não é casado(a) nem tem companheiro(a).	44
Total geral	100

Fonte: Dados da pesquisa.

No domínio família imediata, conforme a Tabela 3, nota-se que 29 surdos relataram ser o uso simultâneo de sinais e fala a forma de comunicação mais usada neste domínio; 20 surdos relataram o uso predominante da LS; 12 relataram o uso de português. Logo, dentre os 67 participantes, 61 recorrem a formas de comunicação utilizadas também pelos interlocutores. Os outros 6 surdos usam formas de comunicação diferentes de seus interlocutores. Por exemplo: 4 surdos relataram usar sinais e fala simultaneamente, enquanto a família usa português.

19 Duffy (1987) afirma que cerca de 90% dos surdos americanos são casados com outros surdos, o que, conforme esse autor, pode ser explicado pela necessidade de comunicação e de conforto entre os surdos. Além disso, como explica Quadros (1997), isso se deve também a questões culturais da comunidade surda.

Tabela 3 – Formas de comunicação entre o surdo e a família imediata

Surdo	Família imediata			
	LS	Port.	SF	Total geral
LS	20	0	1	21
Port.	0	12	0	12
SF	1	4	29	34
Total geral	21	16	30	67

Fonte: Dados da pesquisa.

No domínio trabalho (Tabela 4), nota-se que 19 surdos relataram ser o uso simultâneo de sinais e fala o modo de comunicação mais usado; 11 surdos relataram o uso predominante do português oral; 8 relataram o uso de português escrito; e 7 o uso da LS. Logo, dentre os 87 participantes, 45 utilizam formas de comunicação utilizadas também pelos interlocutores. Os outros 42 surdos usam formas de comunicação diferentes de seus interlocutores. Interessante observar que, mesmo na área de ensino de Libras, onde atuam 60 respondentes do questionário, somente 13 respondentes (21% dos 60) indicaram usar LS como principal forma de comunicação. Como se identificou na análise das entrevistas em trabalho anterior (Silva, 2017), muitos professores de Libras lidam diretamente com alunos ou funcionários que não sabem Libras ou sabem pouco, o que demanda deles o uso do português ou, dependendo do interlocutor, o uso de sinais e fala simultaneamente.

Tabela 4 – Formas de comunicação entre o surdo e as pessoas do trabalho

Surdo	Pessoas do trabalho					Total geral
	LS	Port. oral	SF	Port. esc.	Outros	
LS	7	1	8	0	0	16
Port. oral	0	11	0	0	0	11
SF	3	6	19	4	0	32
Port. esc.	0	1	2	8	0	11
Outros	0	5	6	6	0	17
Total geral	10	24	35	18	0	87

Fonte: Dados da pesquisa.

No domínio amigos surdos, obtivemos 99 respostas. Na Tabela 5, observa-se que 72 surdos relataram usar somente LS de forma predominante; 7 relataram usar sinais e fala simultaneamente. Além desses 79 surdos que relataram usar a mesma forma de comunicação em termos produtivos e receptivos, 18 surdos relataram usar formas diferentes.

Tabela 5 – Formas de comunicação entre amigos surdos

Surdo	Amigos surdos				
	LS	Port.	SF	Outros	Total geral
LS	72	1	3	0	76
Port.	1	0	0	0	1
SF	12	0	7	1	20
Outros	0	0	0	2	2
Total geral	85	1	10	3	99

Fonte: Dados da pesquisa.

No domínio amigos ouvintes, como mostra a Tabela 6, 30 surdos relataram ser o português a língua predominante; 25 relataram fazer uso simultâneo de sinais e fala e 10 relataram uso predominante de LS. Além dos surdos que relataram se comunicar da mesma forma que seus interlocutores, 23 surdos informaram que seus interlocutores utilizam meios diferentes dos seus. Nota-se ainda que 12 participantes não enquadraram suas respostas nestas opções e marcaram “outros” para seu uso e de seus interlocutores.

Tabela 6 – Formas de comunicação entre o surdo e os amigos ouvintes

Surdo	Amigos ouvintes				
	LS	Port.	SF	Outros	Total geral
LS	10	5	2	0	17
Port.	0	30	1	1	
SF	0	9	25	1	
Outros	1	2	1	12	
Total geral					100

Fonte: Dados da pesquisa.

Acima, descrevemos os modos de comunicação mais utilizados em cada domínio considerando o conjunto de dados do QLSB. Em relação ao nível individual de análise – ou seja, quantos surdos usam mais Libras ou português em termos de número de domínios –, não tivemos um número suficiente de respostas para analisar os dados de todos os participantes, já que: (i) houve participantes sem companheiros ou sem filhos que não responderam o item sobre o modo de comunicação na família imediata; (ii) houve participantes sem trabalho no momento da pesquisa que não responderam o item sobre o modo de comunicação no domínio trabalho; (iii) houve também respondentes que não indicaram a língua mais usada, marcando a opção de uso simultâneo de sinais e fala ou a opção “outros”, em que havia a possibilidade de se descreverem detalhes sobre os modos de comunicação.

Porém, a fim de viabilizar a comparação no nível individual entre o número de domínios de uso da Libras e o número de domínios de uso do português, excluimos os seguintes participantes: (i) aqueles que indicaram o uso simultâneo de sinais e fala em 50% ou mais do total de domínios relatados; e (ii) aqueles que relataram o uso das línguas somente em dois domínios ou menos. Com a exclusão desses participantes, identificamos 47 para os quais foi possível comparar o uso das duas línguas em termos de número de domínios. Seguindo a proposta do PC, a língua foi considerada dominante em relação ao uso caso o surdo utilizasse essa língua em mais domínios comparativamente ao número de domínios em que usa a outra língua. Assim, dentre os 47 participantes, 24 (51,1%) são dominantes em Libras em termos de uso, usando essa língua em mais domínios comparativamente ao português; 21 (44,7%) são dominantes em português; e 2 (4,2%) participantes relataram o uso das duas línguas para um número igual de domínios.

5.1 Síntese e discussão dos resultados

Para se construir uma visão geral dos usos linguísticos pelos surdos, elaboramos a Tabela 7, em que se apresentam os domínios e os modos de comunicação mais usados pelos surdos em relação à produção da linguagem. De modo geral, pode-se dizer que a Libras é a língua dominante para 76,8% dos surdos no domínio amigos surdos, e o português é a língua dominante no domínio família de origem para 37% dos respondentes. Nos outros 3 domínios, o uso simultâneo de sinais e fala aparece como o modo de comunicação mais usado, o que discutiremos mais adiante. Para avaliar a língua dominante nesses 3 domínios, vamos desconsiderar (apenas inicialmente) o uso simultâneo de sinais e fala e contabilizar somente as línguas, como propõe o PC. Com isso, a LS é a língua dominante para 31,3% dos surdos no domínio família imediata; e o português é a língua dominante para 25,2% dos surdos no domínio trabalho, e 32% no domínio amigos ouvintes.

Tabela 7 – Domínios de uso e modos de comunicação usados pelos surdos

<i>Modo de comunicação</i>	<i>Família de origem</i>	<i>Família imediata</i>	<i>Trabalho</i>	<i>Amigos surdos</i>	<i>Amigos ouvintes</i>
LS	17%	31,3%	18,4%	76,8%	17%
Port.	37%	17,9%	25,2%	1%	32%
SF	36%	50,8%	36,8%	20,2%	35%
Outro	10%	-	19,6%	2%	16%

Fonte: Dados da pesquisa.

Como o PC propõe, a situação de bilinguismo vivida pelos bilíngues vai colocar diferentes necessidades de uso das línguas: estando os surdos em uma sociedade de maioria ouvinte, cuja língua oficial é o português, pode-se compreen-

der por que, em muitos relatos, o português aparece como a língua dominante (especialmente em domínios em que o surdo não tem escolha – família de origem, trabalho etc.). Porém, há que se considerar na tabela acima o número expressivo de relatos de uso simultâneo de sinais e fala, bem como o número de surdos que não marcaram as opções apresentadas nos itens do QLSB, optando por descrever outros modos de comunicação. Assim, para exemplificar a distribuição das línguas no caso do bilinguismo dos surdos, e, posteriormente, discutir algumas especificidades que apareceram nos dados, apresentamos abaixo o caso de 3 surdos. Para apresentar os dados, adaptamos uma ilustração comumente usada por Grosjean que foi apresentada na seção 2.

Com a Figura 3a, ilustramos o caso do participante 1, que nasceu surdo e iniciou o contato com a LS aos seis anos de idade, sendo que, no módulo sobre proficiência do QLSB, ele se deu boas notas na autoavaliação em Libras e em português escrito, e notas mais baixas em português oral, tendo frequentado por pouco tempo o tratamento fonoaudiológico. Esse participante não é casado e relatou seu uso linguístico para 4 domínios. No domínio família de origem, que indicamos na figura com o quadrilátero em branco, o surdo relatou usar diferentes estratégias comunicativas (gestos, apoio do celular, sinais etc.) – sendo assim, não contamos este domínio para nenhuma língua. Nos outros três domínios relatados – trabalho, amigos surdos e amigos ouvintes –, ele utiliza LS de forma predominante. Em termos de uso, este é um surdo tipicamente dominante em Libras.

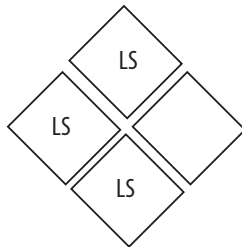


Figura 3a – Domínios de uso do participante 1

Fonte: Elaborada pela autora

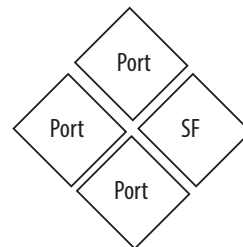


Figura 3b – Domínios de uso da participante 34

Fonte: Elaborada pela autora

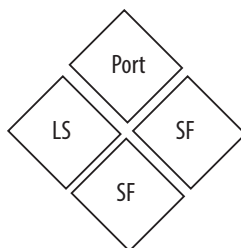
A fim de contrastar com o caso do participante 1, apresenta-se, com a Figura 3b, o caso da participante 34, que também relatou 4 domínios, pois não é casada. Essa participante, que ficou surda na idade adulta e aprendeu Libras tardiamente, relatou usar português com a família de origem, no trabalho e com os amigos ouvintes; já com os amigos surdos, usa sinais e fala simultaneamente (SF). Em termos de uso, esta é uma surda tipicamente dominante em português; e, em termos de proficiência, relatou níveis de proficiência em Libras (nota 5 para sinalizar e nota 7 para compreender) mais baixos em comparação com os níveis relatados em português (notas 10 para falar, ler e escrever e nota 6 para leitura labial).

No caso desses dois participantes, vê-se claramente que há uma língua mais utilizada em termos de número de domínios. Porém, observa-se também a dificuldade de se identificar uma língua predominantemente usada em alguns domínios, seja pela precariedade de algumas situações comunicativas ou pelo uso de mesclas. No caso do participante 1, vê-se a precariedade e a natureza sensível das interações entre surdos e ouvintes em alguns domínios. Este participante fez o seguinte relato sobre seu modo de comunicação com a família de origem: “eu escrevo traduzida pra falar áudio pelo celular com minha mãe, sinalizo e escrevo mostrar e gesto comunicação com meu pai e também primeira irmã. Sinalizo com minha segunda irmã”. Pelo relato, pode-se compreender que a comunicação com a mãe demanda o apoio do celular; com o pai e a irmã mais velha, além de sinalizar, usam-se gestos e escrita; somente com a irmã mais nova, o participante relatou poder usar Libras. Podemos aqui considerar que a situação comunicativa é complexa devido aos baixos níveis de proficiência dos interlocutores ouvintes em Libras, e aos baixos níveis de proficiência em português oral do surdo, sendo que as demandas de uso da oralidade esbarram na especificidade do surdo no que tange ao seu impedimento auditivo e às dificuldades encontradas nas interações, mesmo para aqueles com relativas habilidades de uso receptivo e produtivo da oralidade, tais como as limitações da leitura labial em proporcionar conforto aos surdos nas interações.

De modo geral, observa-se que, em todos os domínios, há diferenças em termos de uso produtivo e receptivo. Interessantemente observa-se que, em alguns domínios, há maior “coerência” entre produção e recepção. No domínio família de origem, 72% dos participantes indicaram usar a mesma forma de comunicação de seus interlocutores, já na família imediata, esse número sobe para 91%. No trabalho, apenas 41,7% dos surdos indicaram que eles e seus interlocutores usam a mesma forma de comunicação. No domínio amigos surdos, 79,8% usam a mesma forma de comunicação que seus interlocutores e, no caso do domínio amigos ouvintes, este número cai para 65%. Os domínios trabalho e amigos ouvintes são os domínios em que o uso receptivo e o produtivo mais se diferem, podendo indicar alguns “problemas” em termos comunicativos. Já no domínio amigos surdos e família imediata, os modos de comunicação são mais coerentes, o que pode estar relacionado ao fato de que, nesses dois domínios, há mais interlocutores com algum nível de conhecimento de LS.

Retomando a questão do uso de mesclas, identificado na Figura 3b, apresenta-se ainda o caso da participante 6 que relatou 4 domínios de uso. Na família de origem e na família imediata, ela utiliza sinais e fala simultaneamente; com os amigos surdos, Libras e com os amigos ouvintes, português. Essa participante, que ficou surda antes de 1 ano de idade, se autoavaliou com notas muito próximas em Libras e em português, com médias de 5 e 4 respectivamente. No caso desta participante, não podemos fazer afirmações sobre a existência de uma língua dominante em termos de uso.

Figura 4 – Domínios de uso da participante 6



Fonte: Elaborada pela autora

Como ilustrado com o caso da participante 6 (Figura 4), o uso simultâneo das duas línguas foi relatado com muita frequência pelos participantes deste estudo (ver Tabela 7). Juntamente com a (i) observação dos relatos sobre outros modos de comunicação usados pelos surdos e seus interlocutores (gestos, apoio de tecnologia, escrita na interação face a face etc.) e (ii) as diferenças entre usos produtivos e receptivos, o uso simultâneo de sinais e fala compõe uma descrição de uma situação comunicativa altamente complexa vivida pelos surdos no cotidiano.

Como apresentado na seção 3.1, Grosjean, ao buscar explicar a complexidade dos padrões de uso e de conhecimento das línguas no bilinguismo dos surdos, aponta que eles estão relacionados, dentre outros fatores, (i) ao modo linguístico ativado no momento e (ii) ao conhecimento real das línguas pelos surdos. A sobreposição de línguas, ou seja, o uso simultâneo de sinais e fala relatados, é um fenômeno que sugere que as duas línguas estão ativadas durante a interação dos bilíngues com outros bilíngues (ou mesmo com monolíngues). Já em relação ao conhecimento real das línguas pelos bilíngues, no intuito de buscar compreender quem são os surdos que relatam mais uso simultâneo de sinais e fala, dividimos a amostra de participantes em dois grupos. O grupo 0 que usa sinais e fala simultaneamente com mais frequência (em 50% ou mais dos domínios relatados); e o grupo 1, que usa menos sinais e fala simultaneamente com menos frequência (em menos de 50%). O primeiro grupo é formado por 36 participantes da amostra, e o segundo, por 64 participantes. Abaixo apresentamos a descrição dos níveis de proficiência em Libras e em português relatados pelos participantes no QLSB.

Tabela 8 – Estatística descritiva para as notas das habilidades em Libras

<i>Habilidade de sinalizar</i>							
Grupo	Média	DP	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo
0	9,3	1,2	5,0	9,0	10,0	10,0	10,0
1	9,0	1,5	4,0	8,2	10,0	10,0	10,0
<i>Habilidade de compreender a sinalização</i>							
0	9,3	1,2	5,0	9,0	10,0	10,0	10,0
1	9,1	1,3	4,0	9,0	10,0	10,0	10,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 9 – Estatística descritiva para as notas das habilidades em português

<i>Habilidade de falar</i>							
Grupo	Média	DP	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo
0	5,8	2,7	0	4,2	5,0	8,0	10
1	5,9	3,1	0	3,0	7,0	9,0	10
<i>Habilidade de fazer leitura labial</i>							
0	6,0	2,8	0	4,0	6,0	8,0	10
1	6,2	3,0	0	4,0	7,0	9,0	10

Fonte: Dados da pesquisa.

Como se pode observar nas Tabelas 8 e 9, as estatísticas descritivas para as habilidades em Libras praticamente não se diferenciam entre os dois grupos. O mesmo ocorreu em relação às habilidades em português. Ao que parece, tanto surdos com mais habilidades em Libras, como aqueles com mais habilidades em português, recorrem ao uso simultâneo de sinais e fala, a depender da situação comunicativa. Muito provavelmente, o que deve diferenciar o uso simultâneo de sinais e fala entre os surdos é a língua primária usada para prover o esquema sintático na sobreposição. Porém, sem estudos sobre esse fenômeno, não podemos fazer maiores afirmações sobre tal questão.

6 Conclusões

O presente trabalho teve como objetivos descrever e identificar os domínios de uso da Libras e do português e analisar se o PC se aplica à situação de bilinguismo dos surdos. Pela análise das respostas dos participantes ao QLSB, identificaram-se padrões de uso em que Libras e português se distribuem em diferentes domínios, bem como algumas especificidades do bilinguismo dos surdos. Observou-se que a Libras é a língua dominante nos domínios amigos surdos e família imediata; já o português é a língua dominante nos domínios família de origem, trabalho e amigos ouvintes. Porém, é digno de nota o número expressivo de relatos de uso simultâneo de sinais e fala, bem como a indicação de outras formas de comunicação (gestos, recursos tecnológicos etc.) que evidenciam a natureza complexa, sensível e precária das interações entre surdos e ouvintes. A esse respeito, é importante ressaltar as diferenças observadas em relação ao uso produtivo e receptivo: em alguns domínios, há maior coerência entre a língua usada pelo surdo e seus interlocutores (como no domínio amigos surdos), o que contrasta com domínios em que não há coerência na forma de comunicação usada (como no domínio trabalho). Tais evidências confirmam que a LS, por ser a única língua acessível plenamente para os surdos, é essencial para que eles tenham possibilidades de comunicação mais plenas e satisfatórias, podendo levar a certo nível de conforto linguístico.

Em relação ao objetivo proposto de avaliar se o PC se aplica à situação de bilinguismo vivenciada por surdos bilíngues do par linguístico Libras-português, de modo geral, pode-se dizer que a Libras e o português assumem diferentes funções para os surdos bilíngues, sendo utilizadas conforme diferentes objetivos, domínios e pessoas, como propõe o PC. Porém, conclui-se que há algumas especificidades a serem consideradas como já levantado em trabalhos anteriores (Grosjean, 1992; 2008). Inicialmente, ressalta-se que uma das premissas do PC é que o uso das línguas vai possibilitar o desenvolvimento de diferentes habilidades linguísticas, considerando-se inclusive que, se uma língua é mais utilizada, há mais chances de se desenvolverem as propriedades linguísticas para os propósitos necessários (Grosjean, 2008, 2013, 2016). Essa premissa considera que o uso implica no desenvolvimento de habilidades, o que não se confirma de forma plena no caso do uso da modalidade oral do português pelos surdos. A situação de bilinguismo vivida pelos surdos, imersos numa sociedade de maioria ouvinte, cuja língua oficial é o português, coloca demandas de uso da língua majoritária em alguns domínios, como família de origem e trabalho. Porém, devido ao impedimento auditivo, certas habilidades na língua oral não se desenvolvem em função do uso.

Soma-se a isso, como já dissemos antes, outra característica do bilinguismo dos surdos – a complexidade dos padrões de uso e de conhecimento das línguas. Ressalta-se, nesta pesquisa, o relato frequente do uso de sobreposição das línguas, o que, de alguma forma, evidencia a ativação simultânea das duas línguas e serve a propósitos comunicativos dos surdos, em determinadas situações e com determinados interlocutores. Juntamente com os relatos sobre outros modos de comunicação usados (gestos, uso de tecnologia etc.) e sobre as diferenças entre a forma de comunicação dos surdos e a forma usada por seus interlocutores, o uso simultâneo de sinais e fala compõe a pintura dessa complexidade dos padrões de uso. Outro aspecto importante a se considerar é a relação do uso de mesclas com os níveis de proficiência dos surdos. Pela análise realizada, não se observou evidência de diferenças de proficiência em Libras e português entre os surdos. Muito provavelmente, o que deve diferenciar o uso desse modo de comunicação entre surdos mais proficientes em Libras e surdos mais proficientes em português é a língua primária usada para prover o esquema sintático na sobreposição, o que não foi abordado neste trabalho.

Até onde vai nosso conhecimento, o PC não considera o uso massivo de mesclas linguísticas, tão presentes no bilinguismo intermodal no caso de surdos e de ouvintes (Baker; Van Den Bogaerde, 2008; Emmorey et al., 2005; Emmorey et al., 2008; Quadros et al., 2016; Sousa; Quadros, 2012). Nesse sentido, é importante considerar que, não tendo as mesmas restrições articulatórias como ocorre no uso de duas línguas orais, o bilinguismo intermodal permite o uso simultâneo das duas línguas em algum nível, o que pode levar a outra relação de “complementaridade” entre as duas línguas. Não obstante os resultados apresentados, também é importante considerar que, no QLSB, o participante poderia indicar apenas uma opção como a forma de comunicação mais usada (ver Figura 2), o que não permi-

tiu abordar, de forma comparativa, o montante de uso de uma língua e de outra num mesmo domínio, o que poderia lançar luz sobre outros aspectos dos padrões de uso das línguas no bilinguismo dos surdos.

Todas essas especificidades do bilinguismo dos surdos apontam para a necessidade de pesquisas mais aprofundadas sobre as funções das línguas para esses bilíngues (sejam funções internas, como pensar, sonhar, contar etc., sejam funções externas, como falar sobre determinados tópicos, realizar certas atividades etc.), assim como para a necessidade de pesquisas sociolinguísticas e psicolinguísticas no contexto brasileiro, inclusive sobre os padrões de uso de mesclas, como a sobreposição de línguas em bilíngues surdos.

Referências bibliográficas

ADAM, R. Language Contact and Borrowing. In: PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. (Eds.). **Sign Language: An International Handbook**. Berlin, Germany: De Gruyter Mouton, 2012, p. 841-862.

ANN, J. 2001. Bilingualism and Language Contact. In: LUCAS, C. (ed.) **The Sociolinguistics of Deaf Communities**. New York: Cambridge University Press, 2001. p. 33-60.

BAKER, A.; VAN DEN BOGAERDE, B. Code-mixing in signs and words in input to and output from children. In: PLAZA-PUST, C.; MORALES-LÓPEZ, E. (Eds.). **Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations**. Amsterdam: Benjamins, 2008, p. 1-27.

BERENT, G. P. Sign Language – Spoken Language Bilingualism and the Derivation of Bimodally Mixed Sentences. In: BHATIA, T.; RITCHIE, W. (Eds.). **The Handbook of Bilingualism**. 2. ed. Malden, MA: Willey-Blackwell, 2013, p. 351-374.

BIRDSONG, D.; GERTKEN, L.M.; AMENGUAL, M. **Bilingual Language Profile: An Easy-to-Use Instrument to Assess Bilingualism**. COERLL, University of Texas at Austin. Web. 20 Jan. 2012. <<https://sites.la.utexas.edu/bilingual/>>. Acesso em: 1 fev. 2017.

BOTELHO, P. Educação Inclusiva para Surdos: Desmistificando pressupostos. In: **I Seminário Internacional Sociedade Inclusiva**, 1999, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: PUC Minas Gerais, 1999. p. 1-5.

BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na Educação de Surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CARROLL, R.; LUNA, D. The other meaning of fluency: Content accessibility and language in advertising to bilinguals. **Journal of Advertising**, 40 (3), 73-84, 2011.

DÖRNYEI, Z. **Questionnaires in second language research**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003.

- DUFFY, J. T. **Dez razões para permitir que a criança surda seja exposta à ASL.** Trad. Carla Valentini. Revisão – Ronice M. de Quadros. Texto em português publicado em material didático da FENEIS. [1987 / s/d].
- EMMOREY K.; BORINSTEIN H. B.; THOMPSON R. Bimodal Bilingualism: Code-blending between Spoken English and American Sign Language. In: Cohen, J.; Kara T. MCALISTER, K. T.; ROLSTAD, K.; MACSWAN, J. (eds.). **ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism.** Somerville, MA: Cascadilla Press; p. 663-673, 2005.
- EMMOREY, K.; BORINSTEIN, H. B.; THOMPSON, R.; GOLLAN, T. H. Bimodal bilingualism. **Bilingualism: Language and Cognition**, vol. 11, n. 01, p. 43-61, mar. 2008.
- FELIPE, T. A. Bilinguismo e Surdez. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 14, p. 101-112, jul./dez. 1989.
- FERGUSON, C. A. Diglossia. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. **Sociolinguística.** Trad. Maria da Glória Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Eldorado, [1959] 1974, p. 99-117.
- FERREIRA-BRITO, L. F. **Integração social & educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- GROSJEAN, F. The bilingual and the bicultural person in the hearing and in the deaf world. **Sign Language Studies**, vol. 77, p. 307-320, 1992.
- GROSJEAN, F. The bilingual individual. **Interpreting**, vol. 2, n. 1/2, p. 163-187, 1997.
- GROSJEAN, F. Studying bilinguals: metodological and conceptual issues. **Bilingualism: Language and Cognition**, v.1, n. 2, p. 131-149, 1998.
- GROSJEAN, F. **Studying Bilinguals.** Oxford/ New York: Oxford University Press, 2008.
- GROSJEAN, F. Bilingualism: A Short Introduction. In: GROSJEAN, F.; LI, P. (eds). **The Psycholinguistics of Bilingualism.** Malden, MA: Willey-Blackwell, Inc., 2013. p. 5-25.
- GROSJEAN, F. The Complementarity Principle and its impact on processing, acquisition, and dominance. In: TREFFERS-DALLER, J.; SILVA CORVALAN, C. (Eds.). **Language dominance in bilinguals: Issues of measurement and operationalization.** Cambridge: Cambridge University Press, 2016. p. 66-84.
- HAMERS, J.F.; BLANC, M.H.A. **Bilinguality & Bilingualism.** 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- LEE, D. M. Are there really signs of diglossia? Reexamining the Situation. **Sign Language Studies**, v. 35, p. 127-152, 1982.
- LIM, V. P. C.; LIOW, S. J. R.; LINCOLN, M.; CHAN, Y. H; ONSLO, M. Determining language dominance in English–Mandarin bilinguals: Development of a self-report classification tool for clinical use. **Applied Psycholinguistics**, vol. 29, p. 389-412, 2008.

- MARQUES, R. R.; OLIVEIRA, J. S.A Normatização de artigos acadêmicos em Libras e sua relevância como instrumento de constituição de corpus de referência para tradutores. In: **III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução & Interpretação de Libras e Língua Portuguesa**, 2012, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2012.
- METZ, D. E.; CACCAMISE, F.; GUSTAFSON, M. S. Criterion Validity of the Language Background Questionnaire: a self-assessment instrument. **Journal of Communication Disorders**, vol. 30, p. 23-32, 1997.
- QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- QUADROS, R. M. de; LILLO-MARTIN, D.; EMMOREY, K. As línguas de bilíngues bimodais. **Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto**, vol. 11, p. 139-160, 2016.
- SILVA, G. M. Perfis Linguísticos de Surdos Bilíngues: um estudo exploratório. **Revista Organon**, v. 32, n. 62, 2017.
- SILVA, G. M. **Perfis Linguísticos de Surdos Bilíngues do Par Libras-Português**. 2018. 216 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018a.
- SILVA, G. M. Questionário Linguístico para Surdos Bilíngues (QLSB): uma proposta para a avaliação de perfis de bilíngues surdos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 12, n. 3. Vitória, 68-87, 2018b.
- SOUSA, A. N.; QUADROS, R. M. de. Uma análise do fenômeno “alternância de línguas” na fala de bilíngues intermodais (Libras e Português). **ReVEL**, v. 10, n. 19, p. 327-346, 2012.
- WILSON, R.; DEWAELE, J. M. The use of web questionnaires in second language acquisition and bilingualism research. **Second Language Research**, v. 26, n. 1, p. 103-123, 2010.

2

Política Educacional e Linguística e sua Interface na Educação dos e para os Surdos¹

Marisa Dias Lima

Universidade Federal de Uberlândia

Introdução

Ultimamente, tem havido diversas mobilizações, em praticamente todas as regiões do Brasil, que lutam em defesa de uma educação de qualidade² para as pessoas Surdas a ser promovida em sua língua, no caso em Libras. No entanto, a realidade se encontra na contramão, pois a escolarização das pessoas Surdas, por muitos anos, se configurou mais no âmbito da educação especial e menos no da educação bilíngue. Além disso, poucos professores se sentem preparados e capacitados para lecionar a elas e as escolas não possuem uma política que seja efetiva para os Surdos. Isso acaba por determinar a necessidade de se implementar uma Política Educacional e Linguística³ na Educação dos e para os Surdos a fim de promover a efetiva formação de Surdos e de ouvintes, tanto daqueles que são estudantes quanto dos profissionais.

1 Neste artigo, apresento parte das discussões realizadas na tese de Doutorado em Educação, intitulada “Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos”.

2 Neste trabalho, entende-se que **educação de qualidade** é aquela mediante a qual a escola, gestão, professores, pais promovem, para todos, o domínio dos conhecimentos e do desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino.

3 O termo “Política Educacional e Linguística” é utilizado como sinônimo de Política Educacional e Política Linguística, sendo neste texto sua forma abreviada. Entende-se, portanto, que quando se discute política educacional se atenta às ações pedagógicas e às estruturas promovidas na Educação dos e para os Surdos e a política linguística se volta à formação, ao ensino e ao uso da língua em uma perspectiva bilíngue ou da pedagogia Surda.

Portanto, neste estudo, o objeto principal é a análise da Política Educacional e Linguística na educação dos e para os Surdos, tendo como preocupação a oferta de cursos de formação para Surdos e ouvintes no que tange ao ensino de/em Libras e ao Português como segunda língua, uma vez que esta formação ainda está incipiente. Acreditamos que a ausência de certos debates na política educacional pode estar se refletindo na política linguística para as pessoas Surdas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, o que impacta o administrativo e o corpo docente responsável pelas atividades de pesquisa, ensino, extensão e administração.

Tendo em vista a carência desta temática, temos a necessidade de ampliarmos mais a sua compreensão, no que tange às atuais políticas educacionais e linguísticas de educação dos e para os Surdos. Buscaremos responder as seguintes perguntas: (i) no Brasil, de 2005 a 2017, está se configurando a construção de políticas das e para as pessoas Surdas, no campo educacional e linguístico?; (ii) como estas políticas estão sendo propostas e recebidas na sociedade brasileira?; e (iii) quais as tensões e correlações existentes entre o que está disposto na legislação brasileira deste período e a sua aplicabilidade na realidade educacional dos e para os Surdos?

Este artigo compõe-se de algumas seções. A primeira seção em que se promove uma discussão teórica acerca da Política Educacional e Linguística e seu paralelo com a Educação de pessoas Surdas, a fim de nos instigar a um caminho de estudo reflexivo em uma perspectiva de educação inclusiva e bilíngue nas práticas de escolarização. Na segunda seção, serão apresentados a metodologia de pesquisa adotada, o objeto de estudo, os participantes e os instrumentos da pesquisa. Assim, fundamentada em discursos documentais das legislações governamentais e institucionais através dos campos da legislação e a sua materialização nos trabalhos e/ou projetos promovidos nas instituições públicas, apresento uma reflexão correlacionando-os com o discurso da Política Educacional e Linguística obtidos por meio de entrevistas com os participantes que debatem sobre esse tema.

A partir dos apontamentos mostrados na análise, apresenta-se, na terceira seção, as novas propostas decorrentes deste estudo: a construção da Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos, tendo como o norte e ponto de partida a negociação como configuração que favorece o equilíbrio entre as questões existentes nas legislações governamentais, as estruturas e ações pedagógicas das instituições públicas e os desejos dos Surdos. Na parte final, retomo sucintamente de forma breve a discussão e aponto algumas questões que considero importantes porque entrecruzam os resultados da análise e das reflexões com os discursos empíricos atravessados pelos discursos sobre a Política Educacional e a Política Linguística na Educação dos e para os Surdos.

1 Fundamentação Teórica

Considerando a implementação da Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos, sob a ótica do Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda, abordaremos, brevemente, a política pública brasileira, os princípios da legislação, a prática de ensino que ocorre no processo de escolarização dos estudantes Surdos e o papel das IES e demais instituições de ensino frente à formação de Surdos e ouvintes.

1.1 Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos

Entende-se que, ao discutir o estabelecimento da Política Educacional e Linguística brasileira para a educação das pessoas Surdas, não é possível desvinculá-las como se fossem pertencentes a um só campo. Apesar de a política linguística não se apresentar muito delineada no campo educacional, em decorrência de, na maioria das vezes, no Brasil, ela se encontrar camuflada pelo panorama ideológico existente no país, de uma “língua única”, ela se relaciona diretamente à educação.

Embora, no Brasil, as políticas e os documentos venham orientando que a Educação dos e para os Surdos, também deve ser oferecida, preferencialmente, nas escolas e classes regulares com as ações pedagógicas e estruturas bilíngues e/ou Pedagogia Surda, percebemos que muitas escolas ainda não se encontram preparadas para possibilitar o ensino adequado que promova o aprendizado dos estudantes Surdos de forma eficiente. Assim, constatamos que as políticas públicas voltadas para a inclusão desses estudantes atingem parcialmente seus objetivos.

Atualmente, há posições contraditórias na formulação e implementação de Políticas Educacionais e Linguísticas na Educação dos Surdos, persistindo um entrave, bloqueios e embates existentes, devido a divisão binária na Educação dos Surdos por parte dos profissionais com seus discursos ora clínico-terapêuticos, ora socioantropológicos. Inconsequentemente, esses discursos colocam as pessoas Surdas na condição de “deficientes a serem normalizados” ou de “sujeitos culturais” sem dar conta da multiplicidade de identidades. Como é visto no Relatório do Grupo de Trabalho, GT, (2014), a política deve instaurar as decisões de uso de línguas, deve-se apresentar na política de Educação dos Surdos “um planejamento linguístico prevendo a educação bilíngue de Surdos” (Thoma; Campello et al., 2014, p. 8).

Para reverter esta realidade, as escolas necessitarão realizar as devidas modificações para atender à diferença e às particularidades dos estudantes Surdos que ingressaram na educação, no ensino regular. Essas modificações são caracterizadas pelos autores Dorziat (1999), Oliveira (2004) e Campello (2008) como

Adequações Curriculares (AC)⁴, com suas ações pedagógicas e estruturais. Entretanto, para outros autores, como Garcia (2007), as transformações realizadas são denominadas de flexibilização⁵.

As adequações curriculares são modificações realizadas para atender à especificidade dos estudantes dentro de sala de aula, com o objetivo de oportunizar a aprendizagem a todos por meio de ações pedagógicas e estruturais. Não significa, com isso, a construção de outro currículo, mas a flexibilização do conteúdo, da metodologia e das estratégias de ensino, no geral, para os estudantes que são público da educação especial. Oliveira (2004) corrobora essa premissa, destacando, que

[...] esclareça-se, desde já, que não se trata de elaborar um outro currículo e sim de trabalhar com o que for adotado, fazendo nele os ajustes necessários (flexibilizações nos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, temporalidade, e nas práticas de avaliação da aprendizagem) de modo a oferecer a todos a verdadeira igualdade de oportunidades de construir conhecimentos. (Oliveira, 2004, p. 105).

Neste sentido, a atuação do professor é de grande valia para os caminhos que as práticas do currículo tomam na Educação dos e para os Surdos. Como determina o Relatório do GT (2014), a formação de educadores deve ser ofertada e apropriada, com um currículo que atenda e reconheça as diferenças linguísticas e culturais dessas pessoas, no caso, dos estudantes Surdos, a fim de melhor qualificá-los para atuar com os mesmos na sala de aula (Thoma; Campello et al., 2014, p. 06). Além de estarem preparados, é preciso que estes profissionais tenham solicitude para inserir os estudantes Surdos, de modo a eliminar barreiras pedagógicas, conceituais, comunicacionais e atitudinais, que possam inviabilizar o fluxo e a permanência desses educandos.

Contudo, a efetiva formação dos professores, a adequação curricular e sua flexibilização na educação dos Surdos se encontra em embate. Este fato se deve ao conflito de hegemonia existente entre Surdos e ouvintes, denominado por Perlin (1998) e por Skliar (1998) como uma ação do ouvintismo. O ouvintismo corresponde aos processos ideológicos praticados pela escola e perpetuados ao longo dos anos, o que dificulta, e, até mesmo, impede a afirmação de uma proposta de educação de Surdos que seja efetivada em uma perspectiva de Ensino Bilíngue/ Pedagogia Surda, valorizando o canal visuo-espacial, a Cultura Surda e a língua de sinais. Como determina o Relatório do GT (2014), é preciso que a escola pos-

4 Neste estudo, opto pelo termo *Adequação Curricular* que pode ser entendida como uma estratégia didático-metodológica viável para que os estudantes Surdos acessem o currículo comum considerando o tipo de ações que são necessárias para implementar a adequação e os materiais necessários que efetive o ensino aprendizagem deles. Nesses moldes, estratégias de adequação curricular têm-se tornado uma alternativa pedagógica importante na condução de práticas educacionais inclusivas (STAINBACK et al., 1999, p. 12) diferentemente da *Adaptação Curricular* que tem o sentido de normalização e simplificação, em outras palavras, são definidas como respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais (ARANHA, 2000, p. 9)

5 Os termos de flexibilização e adequação neste estudo, estão sendo tomados como sinônimos.

sa estruturar-se física e pedagogicamente para oferecer a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua, em momentos específicos, buscando a valorização e o reconhecimento da língua, da história e da cultura da Comunidade Surda.

Cumprе ressaltar que não é apenas a inclusão da Libras que vai orientar uma nova abordagem curricular e a formação, mas a observação e o reconhecimento das demandas dos Surdos em sua totalidade, em suas especificidades, diferenças grupais e individuais e, ao mesmo tempo, os aspectos específicos de sua cognição (Franco, 1999). Esta colocação é pertinente, pois considera a realidade demonstrada nos dados, que revelam que os estudantes Surdos apresentam peculiaridades que ultrapassam as necessidades linguísticas.

Nessa perspectiva, a Educação dos Surdos só é possível de ser vislumbrada se forem consideradas as suas peculiaridades culturais na organização/elaboração das ações pedagógicas e estruturais do currículo escolar, de maneira que contemple o seu uso linguístico e traços culturais da comunidade Surda, utilizando-se de estratégias visuais e gestuais de apreensão e de expressão de mundo.

Outro embate diz respeito ao conflito existente entre a Libras e a Língua Portuguesa no Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda. Na educação dos Surdos, esses conflitos são frequentes, pois, por muitas vezes, os estudantes Surdos se sentem pressionados a aprender a Língua Portuguesa, passando a utilizar a Libras como um meio de apoio para a comunicação efetiva, sendo isso um dos reflexos de descaso das políticas educacionais e linguísticas para com a educação dos Surdos na atualidade. Isto acontece muito em decorrência de a Política Educacional e Linguística brasileira ainda ser pautada na crença de que o país é monolíngue, favorecendo a Língua Portuguesa em detrimento das tantas outras línguas existentes no nosso país (Quadros, 2005).

A política de Educação dos Surdos, mais especificamente a política linguística, acabou sendo instaurada por meio do Decreto 5.626/2005, que regulamentou a Lei 10.436/2002, incorrendo como consequência um planejamento linguístico de *status*, pois reconheceu a Libras como língua nacional usada pela comunidade surda brasileira e de *intervenção*, pois desdobra uma série de ações para efetivar a inserção da Libras no Brasil, corroborando a sua difusão e visibilização na Educação dos e para os Surdos, amparado por elementos sociais, acadêmicos e políticos.

Entretanto, os problemas ainda persistem, dado que algumas Secretarias de Educação, preocupadas em resolver a situação da Política Educacional e Linguística na inclusão do estudante Surdo, defrontam-se com a ausência de possibilidades imediatas para fazê-lo. Então, de pronto, resumem a política desse estudante à contratação de intérpretes de Libras-Português para cada sala e/ou espaço onde houver estudante Surdo, sem, no entanto, apresentar uma política definida do trabalho desse profissional, uma discussão ética e produtiva ou, até mesmo, um Projeto Político Pedagógico (PPP) que atenta às especificidades destes públicos no espaço escolar. Não é entendido pelo coletivo social que a inserção de intérpretes não soluciona todos os problemas educacionais dos Surdos, sendo necessário

pensar a educação inclusiva, em qualquer grau de ensino, de maneira ampla e consequente (Lodi, Harrison e Campos, 2002).

Diante dessa realidade, entende-se que a escola precisa assumir a função de proporcionar as oportunidades para o desenvolvimento e para o fortalecimento de identidades pessoais por meio da inclusão, pelo fato de ser um território em que ideologias e formas sociais heterogêneas se debatem num contexto de poder. O ensino é uma forma privilegiada de política cultural, em que se representam formas de vida social, no qual sempre estão implicadas relações de poder e se enfatizam conhecimentos que proporcionam uma visão determinada do passado, presente e futuro.

Partindo-se dos pontos e das discussões, no que tange à Educação dos e para os Surdos e à sua política, observamos que é necessário ampliar esses debates com novas propostas e soluções tendo em vista reestruturar o sistema de ensino, a fim de: (i) promover a qualidade de ensino na Educação dos e para Surdos, sob a ótica da Educação Bilíngue e/ou Inclusiva/ Pedagogia Surda; e (ii) legitimar a Libras e, também, objetivar o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. Nesse sentido, a Política Educacional e Linguística precisa apresentar a possibilidade de reconhecer, de fato, as duas línguas como parte da formação do Surdo e do ouvinte, e de promover uma educação com ensino significativo com a reestruturação do currículo, a partir do ponto de vista bilíngue, a fim de realizar a ruptura com a política educacional vigente baseada na formação de uma cultura monolíngue.

A educação de Surdos precisa, portanto, qualificar-se como uma educação que considera a diversidade linguística e cultural com vistas ao desenvolvimento natural do sujeito em seus diversos níveis e, por sua vez, à sua presença ativa nas mais variadas esferas sociais. Nesse sentido, a educação de Surdos precisa contar com “[...] a participação das pessoas Surdas na constituição de sua educação, não somente como alvo dessa educação, mas como intelectuais, professores e gestores, enfim, como seus agentes” (Rodrigues e Silvério, 2013, p. 98).

Conclui-se que, quando houver políticas públicas educacionais e linguísticas que respeitem o ser humano em suas diferenças, que possibilitem a eles estar na escola, interagir, socializar-se e aprender, podemos acreditar que as políticas estarão cumprindo o seu papel. Assim, todos os cursos das IES e das instituições de Surdos precisam ser ofertados buscando a formação dos professores bilíngues, Libras e Português, não basta criar cursos específicos pensando que isso por si só será a solução. A sociedade é composta por plurilinguismo, não vivemos num país monolíngue como muitos ainda insistem.

1.2 Papel das instituições de ensino frente à formação da Educação dos e para os Surdos

O papel dos legisladores e das instituições educacionais, nos seus diferentes espaços de atuação, com o destaque às IES e às instituições de Surdos, são pre-

ponderantes para a construção de uma Educação dos e para os Surdos que lhes permita perceber e construir diferentes possibilidades de ser e de se realizar pessoalmente e profissionalmente no mundo em que vivem.

Contudo, na maioria das instituições brasileiras, a Educação dos e para os Surdos é ofertada por meio do apoio de intérpretes de Libras-Português, para fazer a mediação comunicativa entre estudantes Surdos e estudantes/professores que não sabem Libras em todo o espaço escolar. Entretanto, isso não é garantia de um ensino aprendizagem eficiente. Além disso, a Libras é ofertada como disciplina obrigatória na formação docente inicial nas IES, mas sem um aporte eficiente no que tange à formação, em razão desse ensino ainda se encontrar de forma incipiente e quase nula, sendo que a realidade desta formação se agrava ainda mais na educação básica.

Partindo-se destes impasses, a educação dos Surdos precisa ser percebida e analisada pelas instituições de ensino, a fim de que as ações políticas e sociais sejam delineadas e aplicadas, no sentido de se buscar e/ou propor uma reorganização curricular para a formação dos ingressantes e dos docentes Surdos e ouvintes. Essas ações, antes baseadas na política de organização curricular construída pela IES, agora está permeada pela educação inclusiva e pela instituição de Surdos, ambas fomentadas pelos movimentos sociais com a elaboração de projetos e/ou propostas.

1.2.1 O Papel das IES na construção de uma Política Educacional e Linguística

A estrutura e o funcionamento das IES são definidos e regidos por um conjunto de normas e dispositivos legais estabelecidos pela Constituição Federal (CF) de 1988; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96; pela Lei nº 9.135/95, que criou o CNE, além de vários outros Decretos, Portarias e Resoluções.

A CF/88, art. 206 a 214, determina que é dever do Estado garantir o ingresso aos níveis mais elevados de ensino e pesquisa e estabelece que as universidades gozem de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, devendo, ainda, obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Também estabelece que o ensino deve basear-se nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, pluralismo de ideias, gestão democrática do ensino público e valorização dos profissionais do ensino através da formação.

No caso da inclusão e da permanência dos estudantes Surdos nas IES, é necessário propiciar igualdade de oportunidades e ensino de qualidade, conforme determina a LDB nº 9.394/1996, no capítulo IV, art. 43 a 57, que estabelece como finalidade do Ensino Superior (ES) propiciar e estimular o pensamento reflexivo, a criação cultural e o desenvolvimento científico, bem como formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento e afins (Brasil, 1996).

Além destes, há o documento aprovado em Paris no ano de 1998, a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, que traz em seu art. 1 algumas questões importantes, referindo-se à finalidade, aos papéis e às funções do ES, mais especificamente falando sobre a “necessidade de preservar, reforçar e fomentar ainda mais as missões fundamentais e os valores da educação superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o aperfeiçoamento da sociedade como um todo” (UNESCO, 1990, p. 4), entre outros. O mesmo documento destaca que, para as políticas públicas com as ações afirmativas e, para a cultura universitária, há duas grandes funções: a garantia do acesso e da permanência; e a promoção da aprendizagem e formação das pessoas.

Quanto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), estão atribuídas as funções de formular e avaliar a política nacional de educação, como, também, de zelar pelo cumprimento de suas leis e pela qualidade de acesso e de ensino aprendizagem no ensino superior. Além disso, ele deve também promover a formação dos professores para atuar na educação inclusiva, até mesmo com os estudantes Surdos. Em sua organização, as IES se vinculam ao sistema federal de ensino ou aos sistemas estaduais e municipais.

No entanto, quando se pensa em estudantes Surdos, surgem vários questionamentos que colocam em dúvida se essa experiência é inclusiva ou se é mais uma vivência que, mascaradamente, associa-se à exclusão. Esboça-se agora alguns questionamentos que, me parecem, pertinentes no atual contexto do ES: para que e para quem serve o conhecimento que criamos e reproduzimos na universidade? Como ocorre o ingresso e permanência de estudantes Surdos que ainda são considerados um grupo minoritário?

Para Skliar (2011), a mínima proporção de estudantes Surdos nas IES é resultado do fracasso do sistema escolar a eles oferecido, assim a falta de compreensão da língua oral acaba produzindo analfabetos sem condições para competir no mercado de trabalho. Complementando, Sá (2010), ao revelar que os Surdos têm sido impedidos de alcançar o ES, por estarem condenados ao analfabetismo, recebendo uma educação meramente profissional, na maioria das vezes, são treinados para serem inseridos no mercado de trabalho.

Ressalta-se que o acesso dos estudantes Surdos aos cursos de graduação depende do processo seletivo, geralmente, determinado por uma avaliação realizada na modalidade escrita da língua portuguesa. Diante desta situação, a LBI nº 13.146/2015, no seu capítulo IV, apresenta normas específicas à educação de Surdos no ES, destaco o inciso 8 do art. 28, que assegura o acesso ao ES profissional e tecnológico em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas. Em outras palavras, os estudantes Surdos têm direito de requerer correção e avaliação diferenciadas das produções escritas, quando estiverem em processo de formação universitária e/ou em processo de seleção em exame vestibular (Brasil, 2015, p. 17).

Quando se observa a formação de Surdos e de ouvintes para atuarem na Educação dos e para os Surdos vem a questão se e como as IES promovem o tra-

balho de ensino, conhecimento e conteúdo numa perspectiva bilíngue/Pedagogia Surda, pois na maioria dos casos a formação segue uma perspectiva de ensino única, em outras palavras, um ensino com formação monolíngue. Percebe-se, portanto, que, em termos normativos, encontram-se uma série de recomendações que buscam amparar o acesso do estudante Surdo ao ES. Porém, como visto anteriormente, a Educação Bilíngue de Surdos tende a se pautar sobre moldes subtrativos de ensino de línguas, os quais inibem o seu desenvolvimento na Libras, com o intuito de forçá-los a prosperar na Língua Portuguesa. Essa estratégia acaba repercutindo em insucesso escolar, e, o cenário não parece mudar, tendo em vista que pouco se investe na formação, bem como, em métodos e estratégias de ensino dessa língua minoritária, a Libras, assim como no da Língua Portuguesa como segunda língua.

Nesse caminho, o desafio contemporâneo é de descolonizar⁶ a universidade, saindo dos automatismos, das regras produzidas desde fora, indagando sobre as concepções e fazeres, trazendo a vida situada. Descolonizar fazendo desse um espaço plural, tanto no que diz respeito à composição de presenças diversas, quanto de epistemes múltiplas. Como afirma Lander (2000), é necessário despertar do sonambulismo que caracteriza a ação universitária.

Partindo-se deste, entende-se que não basta apenas produzir ciência no contexto acadêmico, mas há de fazê-la chegar ao ambiente da sala de aula na educação básica, ao fazer pedagógico, ao ensino especificamente da Língua Portuguesa, tornando-o produtivo e significativo para os sujeitos principais desse processo – o estudante e o professor.

1.2.2 O Papel das Instituições de Surdos na construção de uma Política Educacional e Linguística

Atualmente, observa-se que na implementação de políticas, estão sendo chamados a cooperar, muito em decorrência da burocracia pública – estado, as Organizações Não Governamentais (ONGs)⁷, fomentadas por movimento global composto pelas entidades de associações, congregações, federações, instituições filantrópicas e afins.

Baseando-se nas recomendações dos documentos oficiais, vemos que as instituições representadas por entidades do tipo ONG, podem contribuir, para fortalecer posicionamentos estatais frente às agências externas. Essa relação de cumplicidade garante benefícios para ambos os lados. Pois, as entidades colaboram sobremaneira para o avanço de políticas públicas. Como afirma Oliveira

6 Descolonizar, neste contexto, é entendido como neutralizar e/ou anular a dominação ouvintista sobre a Comunidade Surda no que tange à preservação da cultura, da identidade Surda, como também do seu uso linguístico em todo o âmbito social e de educação.

7 Neste texto, o termo Organizações Não Governamentais (ONGs) e Organizações Cívicas (OSCs) são empregados como sinônimos. Compreendem organizações formalmente independentes do Estado, de filiação não compulsória e que não tenham fins lucrativos.

(2000), essas instituições atendiam a localidades onde o Estado não supria a necessidade da população.

Porém, a visão romantizada acerca das OGNs, que consta nos documentos oficiais, não condiz com a realidade que, na prática, aos poucos, está tonando as ações educacionais subjugadas pela privatização da Educação Básica, sobrepondo-se numa política de perspectiva neoliberal, favorecendo a fragmentação da sociedade em grupos de interesses, formulação e implantação de políticas públicas seletivas e descentralizadas, transferência das responsabilidades sociais para as organizações filantrópicas do Terceiro Setor, conhecido como terceirização e/ou privatização, tornando complexa a busca efetiva dos direitos sociais.

Isso tudo se corrobora na articulação dos movimentos sociais que a Comunidade Surda promove, sendo descrita como uma força de luta por direitos muito presente e atuante no cenário social do país e organizadas em forma de entidades que alcançaram muitas conquistas, já constatadas na última década. Apesar de serem poucos e em passos lentos, houve alguns avanços e ganhos significativos na Política Educacional e Linguística, entre eles: o reconhecimento legal da Libras como língua, regulamentado em Decreto; a reformulação e implementação da Política Educacional e Linguística na Educação dos Surdos, por meio do Decreto que afirma o *status* linguístico da Libras, como também, a sua difusão; e a oferta de cursos de ES com o objetivo de promover a formação dos Surdos e ouvintes.

Correlacionando-se os movimentos sociais e o Movimento Surdo em uma perspectiva foucaultiana, é possível acreditar que ele encontrará na esfera pública o lugar no qual, por meio da pressão social exercida, as questões reivindicadas encontrem ressonância e encaminhamentos compatíveis, pois

[...] o objetivo do movimento surdo é rever as forças subjacentes nos estereótipos encontrados nas diversas instituições sociais, bem como, interpretações de surdos ou ouvintes isolados não constantes da cultura surda; questionar a natureza ideológica de suas experiências, ajudar os surdos a descobrirem interconexões entre a comunidade cultural e o contexto social em geral; em suma, engajar-se na dialética do sujeito surdo. (Skliar, 2011, p. 70).

Compreende-se, portanto, que o Movimento Surdo assume, diante da conjuntura atual, que sofre a influência dos diversos fluxos com a sua ideologia neoliberal: de fragmentação e de refluxo das lutas sociais, um papel importante de questionar a dinâmica social que se encontra desfavorável ao fortalecimento das lutas.

Frente a esta compreensão dos Movimentos Surdos na esfera pública, cabe agora compreender que papel é assumido pelo Movimento Surdo no Brasil, quando apresenta demandas a serem supridas e discussões a serem promovidas. Assim apresentado, pode-se afirmar que a sociedade civil, conforme abordado por Arato e Cohen (1995, p. 19), é capaz de delinear a constituição deste grupo social, no contexto em que está inserido, partindo-se na perspectiva de que o “cerne” da sociedade civil

[...] passa a ser constituído pelas associações voluntárias de natureza não governamental e não econômica que relacionam as estruturas comunicativas da esfera pública com o mundo da vida. A expressão “sociedade civil” já não se refere à sociedade burguesa de tradição liberal, conceptualizada por Hegel como “sistema de necessidades” e que dizia respeito ao sistema de circulação de mercadorias e de trabalho social. Passam antes, a ser encarada como composta pelas associações, organizações e movimentos que emergem de forma mais ou menos espontânea e que, sintonizadas com a forma como os problemas de natureza social ressoam nas esferas da vida privada, transmitem essas reações de forma amplificada à esfera pública.

Ao assumir a frente de uma manifestação permanente, buscando efetivar a Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos, no que tange à formação dos Surdos e ouvintes no ensino de/em Libras e do Português como segunda língua, neste caso, a instituição de Surdos, assume para si o lugar da sociedade civil organizada, partindo de uma forma estrutural atual, numa perspectiva de organização de ONGs atuantes, que tem por papel garantir e defender os interesses da Comunidade Surda acerca das políticas educacionais e linguísticas que se encontram ausentes, principalmente, na Educação dos Surdos, mais especificamente, na formação.

Enfim, o Movimento Surdo, ao apoiar-se em direitos fundamentais, incorpora, nas temáticas desta luta, questões de uma organização social própria, em que trata de temas de interesse geral da Comunidade Surda e representa, assim, esta parcela da população brasileira, por meio de reivindicações, elaborações de propostas com grupos de trabalhos e movimentos organizados. Representa, ainda, a especificidade de organização das questões envolvidas, visto que, o uso e a presença constante da Libras, nesta convivência de militância, é algo que não pode ser encontrado em outros grupos e organizações, conforme se observou no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa.

2 Desenvolvimento da Pesquisa

Ao conhecer, caracterizar, analisar um objeto de pesquisa científico, inicialmente, o pesquisador dispõe de diversos instrumentos metodológicos. Entretanto, os direcionamentos do tipo de pesquisa que serão adotados dependerão dos fatores que exigem as suas pesquisas, tais como a natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento que o guia. Conforme sintetizado por Goldenberg (2002, p. 14), “o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”.

Nesta pesquisa, utilizou-se dois campos para a coleta de dados: (a) fontes primárias, isto é, de documentos originais de estudo das políticas públicas para as pessoas Surdas, o que desvelou a forma de organização das IES e Instituições de Surdos na Política Educacional e Linguística; e (b) dados empíricos em IES e em Instituições de Surdos, que atuam com as políticas públicas para as pessoas Surdas, utilizando entrevistas como principal instrumento.

A investigação nestes dois campos teve por finalidade identificar e analisar como ocorrem e se estabelecem as políticas públicas sobre a Educação dos e para os Surdos, enfocando-se as noções de formação dos Surdos e ouvintes no ensino de/em Libras e de Português como segunda língua; o uso linguístico da Libras; as estruturas; e as ações pedagógicas e deliberações da gestão pública na garantia dos direitos dos Surdos, decorrentes da reivindicação de uma política de Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda.

Esta pesquisa subdividiu-se em dois recortes de dados de análise: (a) discursos de análise documental; e (b) discurso empírico discursivo da Política Educacional e Linguística debatida pelos participantes.

2.1 *Análise de Discurso Documental*

No estudo com foco no discurso documental, foram introduzidas uma análise descritiva e uma discussão de legislação – documentos internacionais e nacionais, e institucionais – sobre a Educação dos Surdos. Esse estudo teve a finalidade de investigar e, posteriormente, verificar e compreender a ação da política pública sobre o objeto deste estudo: a Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos.

No entanto, o trabalho desta análise foi estruturado em três grandes dimensões institucionais: legislação governamental, programa/proposta das IES e de Instituições de Surdos – agrupados no total de 22 documentos nacionais e internacionais; e, dos projetos e programas elaborados pelas Instituições, IES e Instituição de Surdos, agrupados em 23 documentos. Totalizando-se 45 documentos selecionados para a análise.

Dentro do *corpus* de estudos documentais, foram selecionadas as três IES: UFU, UFSC e DESU/INES⁸, que são vistas como importantes instituições que ofertam um curso de formação para atuar com a Educação de e para os Surdos e que tem envolvimento com a política pública através de trabalhos e/ou projetos que impactaram a política educacional e linguística na educação das pessoas Surdas. Além das IES, foram acrescentadas as instituições de Surdos no *corpus* de estudos, com as entidades renomeadas e referenciadas com os seus trabalhos sobre a Educação dos e para os Surdos constantemente requisitados para representar a política pública, sendo elas: FENEIS, INES e WFD⁹.

Ressalta-se que a análise de fontes primárias relacionadas às políticas educacionais em qualquer nível (federal, estadual ou municipal), utilizada nesta pesquisa, envolve a capacidade de entendimento dos contextos nos quais elas foram produzidas. Assim, entende-se que o contato inicial com um documento legal parte de uma reflexão sobre o tempo histórico de sua produção, os embates políticos

8 UFU – Universidade Federal de Uberlândia; UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina e DESU/INES – Departamento de Ensino Superior/INES.

9 FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos; INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos; WFD – World Federation Deaf (Federação Mundial de Surdos).

deste momento histórico e, conseqüentemente, as arenas de lutas que o envolvem, definindo-o (Garcia, 2007).

Diante deste envolvimento, foram organizados os dados. Para melhor realizar a análise com base em legislações referentes à política educacional, estabelecemos o agrupamento dos objetivos nas seguintes categorias: (i) detectar a Educação dos Surdos presente na esfera da política pública; (ii) verificar os tipos de formação que são destinadas aos Surdos e ouvintes em uma perspectiva de Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda; (iii) discutir sobre a implantação da oferta do ensino de/em Libras e de Língua Portuguesa como segunda língua aos Surdos e como primeira aos ouvintes. Com enfoque na política linguística, foram determinadas as categorias: (i) aceitação, garantia, uso e difusão linguística entre as pessoas Surdas no âmbito social e escolar; (ii) promoção da Libras nos projetos e/ou ações pedagógicas e estruturas de formação, avaliação, entre outros; e (iii) políticas que asseguram e possibilitam o uso da Libras como língua de instrução e do português como segunda língua.

Enfim, destaco que a realização das análises e discussão dos dados das legislações governamentais, dos projetos e dos programas das IES e Instituições de Surdos, foram explorados de forma articulada com o Relatório do GT (2014) sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa, tendo em vista que este relatório representa o documento mais atual contendo propostas inovadoras que se aproxima do ensino dito como ideal na Educação dos e para os Surdos.

Como resultados dos dados na análise documental, identificou-se que os principais embates encontrados na legislação, nos projetos e nos programas são elaborações acerca da formação dos Surdos e ouvintes que são baseados na perspectiva de Educação Especial e não na Educação dos e para os Surdos, o que desencadeia a efetiva ação pedagógica nas instituições de ensino e formação, retardando a oferta da educação por meio do Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda.

Outro ponto da análise, no que se refere à formação dos Surdos e ouvintes, nos permitiu inferir que não existe uma política regulamentada de formação dos Surdos e ouvintes para atuar na educação de e para Surdos, porque a sua formação não foi universalizada e continua escassa, sendo apenas debatidas e discutidas por alguns. Contudo, é preciso repensar a formação deles, a qual implica numa reorganização da política pública de forma a romper com o discurso da “normalidade” que ainda classifica, ordena, hierarquiza, seleciona e exclui aqueles que não atendem aos seus princípios.

Em relação às Políticas Institucionais, no Brasil, observa-se nas análises que não há uma legislação nacional para normatizar e orientar a garantia da formação dos Surdos e ouvintes voltadas ao contexto bilíngue e que contemplam a Política Educacional e Linguística. Portanto, é necessário um respaldo legal para balizar essas ações e uma política interna traduzida em medidas e orientações que afetem estruturas e práticas, construindo referenciais importantes para a ação.

Por outro lado, encontram-se as ações e os encaminhamentos das IES e das Instituições de Surdos para garantir a Política Educacional e Linguística com um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que tem por finalidade garantir o uso linguístico da Libras às pessoas Surdas, como também assegurar a formação dos Surdos e ouvintes no ensino de/em Libras e Português como segunda língua. Entretanto, infelizmente os seus discursos são permeados da contradição com a prática, pois não determina a ementa, carga horária ou ampliação da formação para com a Educação Básica em seus programas que acabam por limitar as ações e autonomia da Instituição.

Enfim, encerramos a análise documental, a qual nos possibilitou ter uma visão geral da legislação e dos documentos elaborados pelos órgãos e entidades governamentais e nos proporcionou impulsionar a problematização abordada neste estudo, verificando, esclarecendo e respondendo todas as questões apresentadas. Também, diante de todo o exposto no decorrer desta análise, ficou evidente, nos documentos apresentados, que ainda há muito a ser feito para articular as políticas públicas à sua implementação na prática, pois as políticas públicas ainda se apresentam desarticuladas para efetivar a Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos.

2.2 *Análise Empírica Discursiva*

Nesta seção, tem-se a continuidade do desenvolvimento da análise aplicada nesta pesquisa. Neste ponto, buscamos aprofundar o estudo com todo o movimento originário das relações provenientes das percepções dos profissionais e/ou representantes: o que eles pensam, observam e sabem sobre a Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos, relacionando-os com as ações em suas respectivas instituições. Diante disso, apresento a análise empírica discursiva de forma articulada, associando as falas orais e/ou sinalizadas dos profissionais e/ou representantes, na sua singularidade, aos sentidos e aos conceitos, bem como, às ações e programas desenvolvidos pelas IES e pelas Instituições de Surdos.

As entrevistas foram realizadas com os profissionais e/ou representantes das instituições de Surdos e das IES. Vale mencionar que tudo foi devidamente submetido ao CEP¹⁰. Tendo em vista que as instituições contam com grandes números de profissionais e/ou representantes, os agrupamos em dois grupos, a partir do seguinte critério de seleção: (a) 6 gestores, sendo um presidente, diretor e/ou coordenador, de cada instituição selecionada; e (b) 6 participantes, sendo um colaborador de cada instituição, que esteve a frente na elaboração de projetos e/ou documentos, tendo participado das discussões, das reuniões e de outros eventos promovidos pela instituição.

10 Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia – Regimento interno de Resolução nº 196/96/CNS sendo reestruturado para a Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012. Mais informações no link: <<http://www.comissoes.propp.ufu.br/CEP>>.

De acordo com Gil (1999, p. 42), o procedimento da entrevista deve favorecer a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, bem como, a observância dos objetivos. Nessa perspectiva, estimulou-se o uso da entrevista, de acordo com: (i) sua atribuição atual na instituição de Surdos ou IES com ações na formação de Surdos e ouvintes para atuar na Educação de Surdos; (ii) seu papel e colaboração frente à elaboração de documentos da Política Educacional e Linguística relacionados à formação para Surdos e ouvintes; e (iii) sua visão acerca da política pública atual.

Ao saber que as análises empíricas articulam-se entre si o tempo todo, fazendo emergir interpretações similares que podem ser registradas de diferentes formas, tornando o texto e o posicionamento enfático e radical, estabelecemos os seguintes eixos de discussão para análise: (i) discernimento dos discursos dos participantes acerca do conceito de Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação dos Surdos; (ii) compreensão do olhar teórico às construções da formação dos Surdos e ouvintes e os seus desdobramentos nas ações pedagógicas e estruturas; (iii) discussão da constituição do ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua na formação; (iv) assimilações dos participantes sobre a política educacional e a política linguística no processo de escolarização dos Surdos; e (v) identificação de suas percepções sobre as implantações, das ações e/ou reformulações a serem desenvolvidos pelas instituições no que tange à Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos.

Os dados coletados acerca da situação dos trabalhos e envolvimento dos participantes na Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos, como também, as atribuições, problemas e dificuldades enfrentadas por cada um, nas respectivas instituições que, de forma breve, foi fundamental para com esta pesquisa, apresentou-se a nós que o envolvimento dos participantes na elaboração de documentos nacionais ainda ocorre de forma simplista e ineficiente, através de reuniões e participações como “ouvintes” sem poder de implicações diretas e fortes e de influência e transformação na política de Educação dos Surdos. Consideramos isso um agravante, pois não conta prioritariamente com o olhar e a experiência dos participantes que estão mais envolvidos e próximos à realidade da Educação dos Surdos. Isso é um caso comum em todas as instituições, mas não deveria ocorrer, por simbolizar um papel importante na colaboração das políticas públicas de Educação, principalmente, na dos Surdos.

Se considerarmos os depoimentos emitidos pelos participantes, podemos considerar que esse fato se deve à falta de: (i) diálogo e espaço de negociação e abertura ativa à participação dos líderes representantes da Comunidade Surda nas reuniões e propostas das/com as secretarias de ensino; (ii) práticas e de ações pedagógicas que centralizem a Libras na formação dos Surdos e ouvintes; e (iii) formação adequada aos profissionais para atuar com a Educação dos Surdos.

Ressalta-se que os mesmos participantes que relataram a insatisfação e as poucas mudanças que a instituição realiza tem indicado, em seus relatos, a importância e o destaque deles na política da Educação dos Surdos, pois promoveram

uma nova discussão, no que concerne à Política Educacional e Linguística para com a Educação dos e para os Surdos, oferecendo em seus relatórios as reivindicações e explicitações de alguns determinados documentos que instigaram o norte de referência às demais legislações elaboradas.

Outro ponto observado com os participantes nesta análise de que é preciso se manter vigilante, pois o fato de haver algumas conquistas no campo das políticas afirmativas estas estão sempre em processo de ataque por aqueles grupos privilegiados que não estão propensos a ter profissionais para os questionar, portanto, não querem manter as conquistas ocorridas, frutos de concessões momentâneas, apesar de a natureza das políticas afirmativas terem tempo definido, poderão ser abortadas antes de seus objetivos e compromissos serem atingidos.

Enfim, os dados coletados nos documentos e nas entrevistas, confirmam o pouco avanço das políticas públicas direcionadas aos Surdos pelos governos federal, estadual e municipal, o mesmo se estende as IES e Instituições de Surdos, quando desconsideram a importância de se pensar melhor a inserção efetiva da Política Educacional e Linguística que contorna a formação dos Surdos e ouvintes.

Percebe-se que mesmo que possua as ações de implementação, a política ainda se encontra longe do ideal da Inclusão, que visa a uma educação de Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda, exigindo-nos uma discussão sobre a necessidade de se reestruturar a política pública na Educação dos e para os Surdos, em consonância com as propostas do Relatório do GT (2014) que determina que a instituição deve promover: (a) a oferta e difusão da Libras em todo o ambiente escolar a fim de viabilizar e assegurar a Política Educacional e Linguística aos estudantes Surdos; (b) formação e qualificação dos Surdos e ouvintes no ensino de/em Libras, com o uso de metodologias instrumentais para o ensino de Libras e Língua Portuguesa como segunda língua; (c) adequação e criação de ambientes linguísticos e do currículo escolar visando às especificidades da Política Educacional e Linguística destinada aos estudantes Surdos; e (d) definir a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa Surda.

Apesar de considerar o fato de as transformações do sistema educacional de ensino serem lentas e gradativas, na qual a formação dos Surdos e ouvintes, continua sendo submetida a um processo formal de ensino e de aprendizagem insuficientes sem quaisquer possibilidades de viabilização e obtenção de uma formação satisfatória a este grupo, vemos a necessidade de fomento de uma política pública que efetive a realização de educação de qualidade. Essa política precisa ser induzida pelos governos no exercício da governabilidade e promover ações que possibilitem as condições condizentes e adequadas à Política Educacional e Linguística, na Educação dos e para os Surdos, em todos os seus aspectos organizacionais, estruturais, pedagógicos, estratégicos, entre outras correlacionadas.

A partir disso, foram direcionadas as questões que generalizam impasses na Educação dos e para os Surdos com as discussões de suas configurações que a

mesma necessita para efetivar a promoção da Política Educacional e Política Linguística que melhor é proposta e descrita no texto a seguir.

3 Ponto de Negociação: possibilidade de relação entre a Inclusão Escolar e a Educação dos Surdos/Ensino Bilíngue

No decorrer da análise, observamos que a Educação dos e para os Surdos ainda se encontra revestida de uma perspectiva de ensino tradicional, em que se prevalece o ensino monolíngue, não inerente aos fundamentos que substanciam, as suas estruturas e ações pedagógicas, sob a ótica de Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda em todo o seu contexto e espaço relacionados à educação de e para Surdos que foram aos poucos sendo moldados para atender as especificidades e demandas impostos ao longo do tempo passando por várias transformações e ajustes para promover a educação com ensino de qualidade as pessoas Surdas transitados em três recortes de momentos.

Sublinha-se em um 1º momento: a Zona de Conforto com a democratização da educação brasileira, na qual as escolas se baseavam em uma escola igualitária de modelo único, com um ensino monolíngue, utilizando a Língua Portuguesa como língua única nas metodologias adotadas; anos depois foi generalizada as mesmas escolas os impasses com a entrada de estudantes vistos e ditos como “pessoas anormais” que acabou por originar-se o 2º momento da educação: a Zona de Conflito, internalizada nas escolas que precisou se atentar em adequar às especificidades dos estudantes, no caso, dos Surdos, o Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda que atenta às suas particularidades e que ainda se encontra equivocada e incipiente.

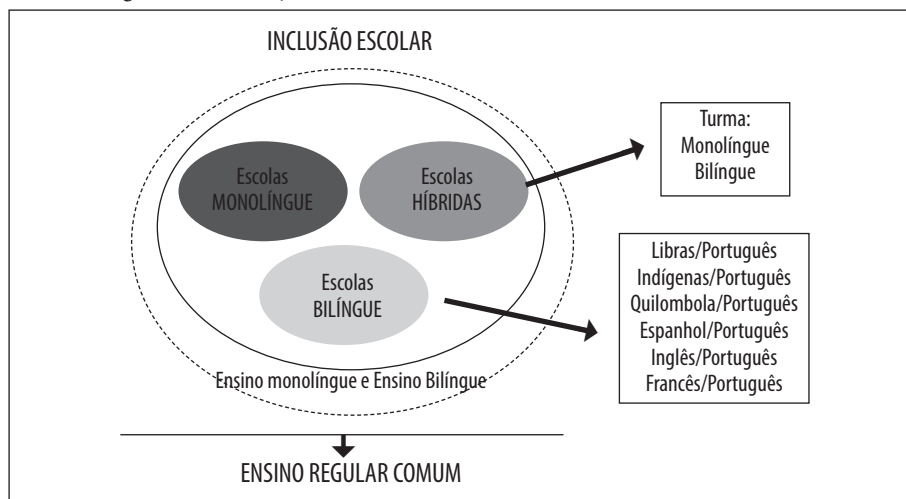
Um outro ponto que se observa na Zona de Conflito é que, para muitos, esta política da Inclusão, é vista, na maioria das vezes, em um discurso, posteriormente, fundamentado em estruturas e ações pedagógicas numa perspectiva de Educação Especial. Esta perspectiva vai na contramão da proposta vigente, reivindicada pelo Relatório do GT (2014), que tem a finalidade de romper o estigma existente sobre a Educação dos Surdos, que tem os surdos como rotulados e como pessoas com deficiência, vinculados à Educação Especial. Isso é observado pela WFD (2018, p. 4)¹¹:

A inclusão é o direito do aluno de participar e alcançar seu potencial em instituições públicas, como escolas. Em outras palavras, a inclusão é uma experiência, não uma colocação. No que diz respeito aos alunos surdos, os educadores devem prestar atenção especial à necessidade de apoiar a língua e desenvolvimento social, conforme descrito no Artigo 24 (3) e (4), e deve ter consciência dos marcos e avaliações da língua de sinais. Além disso, os educadores devem prestar atenção especial às necessidades de desenvolvimento socioemocional dos alunos surdos que são muitas vezes atendidas pelas oportunidades para participar com um grupo de pares e professores com uma língua de sinais compartilhada e identidade cultural.

11 Documento traduzido pela pesquisadora do documento original intitulado WFD *position paper on the Language Rights of Deaf Children* de 2018, disponível no site do WFD.

Os apontamentos apresentados pela WFD se encontram mais bem explicitados na figura abaixo, que apresenta a estrutura e a organização do sistema educacional inclusivo e sua modalidade, elaborados com base nas políticas públicas respaldadas nas legislações vigentes.

Figura 1 – Ilustração da Inclusão Escolar e sua modalidade educacional



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora deste estudo

Partindo-se desta ilustração, somos instigados a entender que a Inclusão Escolar é composta por diferentes propostas pedagógicas com níveis diferentes de modalidades educacionais, entre elas a escola monolíngue, a escola híbrida e a escola bilíngue, que são permitidas no sistema de ensino regular comum, na qual a escola monolíngue se baseia em um ensino monolíngue, que oferta a instrução de uma língua única, a Língua Portuguesa; na escola bilíngue é adotado o ensino bilíngue em que se promove o ensino de duas línguas, seja ele em Libras e Língua Portuguesa e/ou em Línguas Indígenas e/ou em outra língua estrangeira; e a Escola Híbrida que adota o ensino monolíngue e o ensino bilíngue, na qual os estudantes podem optar pela modalidade de ensino que se pretende estudar.

No entanto, o ensino monolíngue é inviável aos estudantes Surdos, pois desencadeia a sua exclusão, diferentemente do Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda, que lhes propicia o ensino e a aprendizagem. Conforme observa Quadros (2005), o ensino monolíngue não apresenta condições sociolinguísticas para a formação de comunidades de uso da Libras, e se efetiva o cerceamento das condições necessárias para que as crianças se tornem membros potenciais de uma comunidade linguística viva e autônoma.

Neste ponto, assinala-se a necessidade de aprimorar a atual concepção de Educação de e para Surdos em seu 3º momento: a Zona de Equilíbrio, que se encontra em forma sublinhada, superficial e gradativa com pouco impacto, pois, no

momento atual, não há um espaço de negociação coexistente na política entre os governantes, gestores, professores e demais profissionais. Contudo, a Zona de Equilíbrio tem a finalidade de redirecionar as contradições dos discursos e entraves das estruturas e ações pedagógicas que foram fundamentados de forma depurada com novos apontamentos, estratégias e medidas, interligando-os com as Políticas Educacionais e Linguísticas na Educação dos e para os Surdos.

Considerando esses momentos, este estudo propõe apresentar as novas propostas e reflexões que instiguem a construção da Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos, tendo como norte a **negociação** que, a nosso ver, pode contribuir com elementos que fundamentem o equilíbrio entre as questões existentes nas legislações governamentais com as estruturas e ações pedagógicas das instituições públicas de ensino de modo que fomente a construção da Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos. Entre as propostas, temos o objetivo de reestruturar: *o sistema educacional, a continuidade, os pontos de intersecção, os elementos de processualidade e a capacitação e/ou aperfeiçoamento.*

a) Proposta da configuração 1 – Hierarquia do sistema educacional: reformular o sistema educacional de ensino dentro da Inclusão Escolar em consonância com a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), ao propor e postular uma reestruturação do sistema educacional que promova o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, culturais, identitários, tendo por base a oferta de um princípio orientador de toda a ação educativa.

No caso dos estudantes Surdos, inseridos na sala de aula comum/molíngue, eles precisam ter seus direitos linguísticos respeitados, reconhecidos e valorizados, isso implica a presença na escola de professores bilíngues e/ou intérpretes de Libras, como expõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008), ao citar que para a inclusão dos estudantes Surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue é desenvolvida num ensino escolar, no caso, com a implementação das classes bilíngues e/ou escolas bilíngues, como também, incentiva os mesmos a estar com outros pares Surdos na escola.

Partindo-se deste, entende-se que a concepção vigente, enquanto “modalidade educacional”, é determinante para a estruturação de políticas de inclusão escolar, que compreendam todos os tipos de ensino direcionando-se aos demais públicos, independentemente, de estarem localizados na rede comum de ensino e/ou em escolas específicas, bilíngues em outras palavras. A Educação dos Surdos, no contexto da Inclusão Escolar, apenas será possível, se a escola e as instituições se mobilizarem na construção coletiva de um sistema cuja organização e estrutura, efetivem o Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda, tendo a Libras como a língua de instrução e a Língua Portuguesa como segunda língua, como propõe a Política Educacional e Linguística que determina que ambas as línguas coexistam, dialoguem, sejam partilhadas, vivenciadas plenamente e valorizadas igualmente.

Para tanto, é necessário implantar uma classe bilíngue nas pequenas cidades¹² e as escolas bilíngues em grandes cidades e capitais¹³. Além disso, coloca-se em evidência a formação dos profissionais, desde os gestores até os professores, a fim de destituir a formação universalizada, como afirma Glat (2007, p. 17) “a proposta de inclusão escolar implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais”.

b) Proposta da configuração 2 – continuidade: a promoção de continuidade na Educação dos Surdos tem por fim instigar o sistema de ensino à promoção de um exercício de sistematização de elementos para se contemplar nas atuais políticas de Inclusão Escolar, no sentido de incorporar a perspectiva de Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda na política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos.

Partindo-se disto, sugere-se a sequência de determinados conjuntos de elementos que permitam a apresentação de uma matriz cognitiva de construção de políticas de Inclusão Escolar que ofereça o Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda aos estudantes Surdos no ensino regular. Conforme explicitado no Relatório do GT (2014), ao definir que a continuidade de ensino precisa ser trabalhada com a promoção/oferta de metodologias, recursos e acessibilidades específicas aos estudantes Surdos, temos que a necessidade de “educadores graduados com currículo que atenda e respeite as diferenças linguísticas e culturais dessas pessoas” (Thoma e Campello et al., 2014, p. 5).

c) Proposta da configuração 3 – pontos de intersecção: propõe-se a implementação do ensino de/em Libras e Português como segunda língua como os pontos de intersecção na formação dos Surdos e ouvintes, pois os mesmos são caracterizados ainda por lacunas nas estruturas e ações pedagógicas em diferentes áreas de conhecimento curriculares, não podendo assegurar aos estudantes Surdos, o uso da Libras. Primeiro, porque não há uma política pública expressa nos PPP nas escolas; segundo, porque é na interação dialógica, colaborativa e repleta de situações de imersão no conhecimento, presentes no contexto de ensino de/em Libras e da Língua Portuguesa que é constituída nas condições de desenvolvimento e aprendizagem, situações estas inexistentes no contexto educacional atual desencadeando o desprestígio de uma língua sobre a outra.

Contudo, ressaltamos, nesta proposta, que a Libras e a Língua Portuguesa devem estar no mesmo patamar de uso em todo o ambiente escolar, com a mesma condição de empoderamento, sem quaisquer distinções de seu *status* e uso, de forma a não serem compreendidas e visualizadas como superiores em uma de-

12 Cidades pequenas que possuem números insuficientes de estudantes Surdos matriculados na rede pública de ensino em uma determinada região.

13 Cidades grandes e ou capitais que apresentam números satisfatórios de estudantes Surdos matriculados na rede pública de ensino.

terminada situação. Enfatizamos que ambas as línguas precisam possuir a mesma função, uso, sendo utilizadas em determinados momentos e contextos de ensino e formação, de forma equilibrada sem gerar quaisquer indícios de colonização de uma língua sobre a outra.

Desse modo, a Libras e a Língua Portuguesa como segunda língua deverão ser efetivadas na formação dos Surdos estendidas, também, à formação dos ouvintes que atuarão nestes espaços de ensino, a fim de preservar e promover o direito ao uso de línguas sinalizadas por estudantes Surdos para efetivar a comunicação e, ao mesmo tempo, promover o seu uso em todo o ambiente escolar.

d) Proposta da configuração 4 – elementos de processualidade: é necessário que, em espaços de educação inclusiva, o seu ensino seja ofertado como uma nova significação, sustentado em uma ótica de incluir a todos nas condições de ensino e aprendizado, atentando-se às suas particularidades linguísticas, pedagógicas e culturais. No caso dos estudantes Surdos, este processo será mais bem configurado com os cinco principais elementos de processualidade interligados com a perspectiva do Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda, entre eles: recursos específicos; adequação curricular; estruturas e ações pedagógicas adequadas; capacitação e/ou aperfeiçoamento de professores; e o formato da inclusão escolar promovido.

Ressaltamos que, a escolarização para as pessoas Surdas só será significativa se ele for amparado por uma abordagem de ensino e formação bilíngue/Pedagogia Surda, pois não adianta ser apenas inclusiva, “permitindo” o acesso e o uso da Libras no âmbito escolar. A Libras precisa ter centralidade, bem como, não se trata de se consentir seu uso, mas, sim, reconhecer um direito que precisa ser efetivado, como defende Quadros (2005). É preciso assegurar a educação dos Surdos a capacitação dos professores e de toda a comunidade escolar, aliada a um PPP que a contemple, que vise estruturar o ensino com adequação curricular, com metodologia de ensino e com sistemas de avaliação condizentes com as especificidades desses estudantes, no caso, a prática pedagógica precisa ser interligada a uma perspectiva bilíngue que instiga a possibilidade de relações de elementos de processualidade para com a Educação dos e para os Surdos.

e) Proposta da configuração 5 – capacitação e/ou aperfeiçoamento: a formação dos Surdos e ouvintes (professores de Surdos) é um tema constante nas rodas de conversas em diferentes momentos, tanto num bom restaurante, quanto num curso de formação. Um assunto que instiga pelo fato de compreender que, com as discussões atuais na educação de Surdos, com saberes sobre a Libras e o português sendo instituídos, são colocados em evidências diferentes percursos formativos para esses profissionais que vão constituindo, o que hoje chamamos de educação bilíngue/Pedagogia Surda.

Segundo Machado e Lunardi-Lazzarin (2010), a formação de professores de Surdos, no campo da inclusão, é um dispositivo de governamentalidade dos sujeitos-docentes, já que produz efeitos de verdades específicos nos discursos. Na

atual conjuntura, a formação docente vem com estratégia precisa na constituição de um corpo de sujeitos-professores interessados e sensibilizados nessa política. Por conseguinte, pensemos, então, que a formação dos Surdos e ouvintes para atuar em espaços de Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda, antes de tudo, precisa contemplar o saber da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua.

Diante disso, o saber da Libras, como um saber especializado, vai tomando espaço, abrindo caminhos e construindo outras possibilidades para a existência da Inclusão Escolar numa perspectiva de Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda aos estudantes Surdos, substituindo o especialista em surdez. Temos, pelo menos, quatro novos especialistas nesse quadro atual: os professores bilíngues, os intérpretes de Libras-Português, os instrutores de Libras e os professores de Língua Portuguesa como segunda língua.

Entretanto, estes novos “especialistas” precisam ser ampliados em outras áreas de formação, como também serem incorporados desde a escolarização básica ao ES, pois a ideia de Educação/Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda não vem como método fechado, com um percurso ou material formativo definitivo, e, sim, como constituída pelas as práticas discursivas e pelas experiências dos profissionais que se envolvem com a Educação dos e para os Surdos. Tanto as práticas e as experiências quanto os movimentos em favor dos Surdos desenvolvem a ideia de Educação dos Surdos no Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda discursivamente.

Enfim, concluo este norteamento com a ressalva de que esta negociação apenas procura defender uma educação eficaz para todos, sustentada numa prática escolar que deve satisfazer às necessidades de todos os estudantes Surdos: a prática a ser consolidada em Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda nas estruturas e ações pedagógicas. Partindo-se disso, entende-se que, para efetivar a inclusão dos Surdos, não basta que eles estejam integrados nas escolas comuns, eles precisam participar da vida escolar e social dessa comunidade escolar efetivamente em todas as suas possibilidades. Isso quer dizer que as escolas precisam estar preparadas para acolher e educar todos os estudantes Surdos como ocorre com os demais, e não se restringir a somente aos considerados “normais e educáveis”, criando uma reestruturação com as cinco propostas de configurações citadas acima.

Considerações finais

Esta pesquisa foi o fruto da crença de que é possível efetivar a Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos nos tempos atuais, que se encontram tumultuados de impasses, divergências existentes nos diferentes discursos, discordâncias, entraves, empecilhos e conquistas legais que implementam as ações públicas para a educação dos Surdos no Brasil, a qual está envolvida em tensões, que se manifestam pelo vínculo desta com uma política de educação inclusiva, numa perspectiva de Educação Especial, que tem por visão a busca pela normatização dos estudantes Surdos.

Diante disso, observa-se que não temos como não saber o que se veicula no discurso de uma sociedade vivida numa ótica inclusiva cujos indicadores e os elementos definidores caminham em sentidos opostos, com desigualdade, fragmentação, entre outros, o que torna tudo difícil para compreender: como a política de Inclusão Escolar poderia gerar equidade se as pessoas a perpetuam em um discurso e pensamento discordantes, que se difere ao da comunidade Surda? Para suprir isso, é preciso de uma educação que nos capacite a refletir e levantar as contradições entre o que se diz e o que realmente se quer, pois os jargões utilizados não precisam ser definidos em relação a quem estão servindo na política pública. Considerou-se as instruções do Relatório do GT (2014) sobre a Política Educacional e Linguística de Educação Bilíngue, ao citar-se que a Educação dos Surdos precisa se ater a: (a) implementação do ensino bilíngue e sua garantia na educação básica e profissional; (b) inserção dos princípios da Educação Bilíngue de Surdos no PPP, nas ações pedagógicas e currículos e no direito de terem na escola professores bilíngues qualificados; e (c) criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como língua materna, e a aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua.

Foi possível pensar em alguns modos que são constituídos na organização das políticas públicas, ao longo do período, pelas IES e instituições de Surdos sendo crucial a articulação de ações e poderes que conformaram a formação dos Surdos e ouvintes às necessidades da governamentalidade. A partir do entendimento desta articulação, foi possível abarcar nos nas dimensões da necessidade de mobilizar melhor as ações e estratégias que efetive a Educação dos Surdos em uma reforma a ser desenvolvido pela IES e Instituições de Surdos mediante às sugestões do Relatório do GT (2014), no que concerne às suas ações sobre a formação: (a) vincular o dever das instituições de ensino, da educação básica ao ES, de introduzirem a Libras em todas as licenciaturas, bem como, a apoiarem ações de formação de Surdos e ouvintes bilíngues; (b) garantir na formação dos Surdos e ouvintes, a presença de tradutores e intérpretes de Libras e Português, como também, que as avaliações sejam realizadas em Libras; (c) prever espaços e ações das políticas públicas de uso da Libras nas estruturas, pedagógicas, capacitação dos profissionais e comunicação, envolvendo o conhecimento, a informação e a formação.

Além deste, a mesma pesquisa, através da análise de documentos, nos trouxe uma ressalva de que a atual Política Pública na Educação dos Surdos, em instituições de ensino, apresenta problemas generalizados da Política Educacional e Linguística, pois apresentou os problemas relativos às suas ações de implementação da formação de Surdos e ouvintes, que se encontra em uma concepção de abordagem da educação especial, não o da Inclusão na qual a maioria das instituições oferecem os conteúdos e atividades, não direcionados de forma adequada ao Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda, restringindo-se na educação/formação monolíngue. O mesmo se agrava quando se verifica que as ações pedagógicas, também, não apresentam os mínimos requisitos que demandam a Política Educacional e Linguística, entre eles: a formação, o uso linguístico da Libras, o currículo

e as ações pedagógicas que tem por vista mediar a educação/formação centralizada em Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda.

No entanto, entende-se que para efetivar a inclusão, não cabe somente aos estudantes Surdos se adequarem às condições oferecidas. “É preciso que as instituições se preparem para receberem seus futuros acadêmicos e que, em conjunto, se construam as condições necessárias para se garantir o sucesso escolar de todos” (Silva, 2012, p. 16). Não há como negar que as exigências são muitas e que não basta apenas a boa vontade de alguns, pois a Inclusão exige rupturas e a busca de alternativas viáveis.

Observa-se que é necessário promover uma Política Educacional e Linguística que vise à formação de todos na educação, reestruturando o ensino e considerando as especificidades das pessoas Surdas e se atentando para as suas singularidades. Porém, nada se finda nestas considerações, ao contrário, muito ainda se tem a dizer, refletir e reformular quanto à Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos para novos questionamentos, reflexões e apontamentos da negociação, a Zona de Equilíbrio, que precisam ser perseguidos como norteadores.

Enfim, finalizo com um entendimento de que os questionamentos presentes no decorrer deste texto, foram pertinentes para continuarmos a pensar a Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos na expectativa de termos produzido conhecimentos que abram caminhos para a compreensão das inter-relações que existem entre saberes, poderes e discursos que as políticas públicas representam, repassam e constroem em relação aos estudantes Surdos. Tudo isso define a Política Educacional e Linguística com a expectativa de que o conhecimento produzido crie possibilidades de novos estudos, contribuindo com a Educação dos Surdos, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento das pessoas Surdas, pois acreditamos ser essencial que o diálogo e/ou negociação ofereça um outro olhar: o do Surdo.

Referências

ARATO, A.; COHEN, J. **Civil society and political theory**, Cambridge, MIT Press, 1995.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em ago. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em mai. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em mai. 2017.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em jun. 2017.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: SEESP, 2008.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24 abril 2017.

CAMPELLO, A. R. e S. Aspectos da visualidade na educação de Surdos. **Tese de Doutorado** (Educação). Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

DORZIAT, A. **Concepções de Surdez e de Escola: ponto de partida para um pensar pedagógico em uma escola pública para surdos**. São Carlos / SP: Tese Doutorado, UFSCar, 1999.

FRANCO, M. Currículo e emancipação. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: BAPTISTA, C. R., e Col. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Editora Mediação, Porto Alegre, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. de.; FARIA, L. C. M. de. **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**. Rio de Janeiro: DP& A, 2007.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LODI, A. C. B.; CAMPOS, K. M. P.; HARRISON, S. R. L. de. Letramento e surdez: Um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. B. et. al. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LUNARDI-LAZZARIN, M Os discursos da diferença no contexto das políticas de inclusão: a anormalidade no detalhe. In: TREVISAN, A L., TOMAZETTI, E. M., ROSSATO, N. D. **Diferença, cultura e educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

OLIVEIRA, A. A. S. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: Omote, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília, Fun-depe publicações, p. 77-112, 2004.

OLIVEIRA, J. R. G. de. **O Papel das ONGs na Formulação de Políticas Públicas**. Brasília: Instituto Rio Branco; Fundação Alexandre de Gusmão; Centro de Estudos Estratégicos, 2000.

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

QUADROS, R. M. de. **Desenvolvimento linguístico e educação de surdos**. (Material didático produzido para o Curso de Graduação a Distância de Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

REZENDE, D. A. Planejamento Estratégico Municipal e suas Relações com as Políticas de Gestão de Cidades e com a Teoria New Public Management. Rio de Janeiro: EnAPG, 2004.

RODRIGUES, C. H., SILVÉRIO, C. C. de S. Pensando a Educação Bilíngue de/com/para Surdos. In: RODRIGUES, C. H.; GONÇALVES, R. M. (Org.). **Educação e Diversidade: questões e diálogos**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SILVA, A. C. da. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. IN: LODI, A. C. B.; MÉLO, A.D. B.de; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

THOMA; CAMPELLO et. al. Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>>. Acesso em mai. 2016.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em jun. 2016.

WFD. The International Federation of Hard of Hearing People . 2013. Disponível em: <<https://wfdeaf.org/news/resources/international-federation-of-hard-of-hearing-people/>>. Acesso em abr. 2017.

3

A marcação gramatical de reciprocidade na Língua de Sinais Brasileira

Hely César Ferreira

Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Universidade de Brasília

Heloisa M. M. L. A. Salles

Universidade de Brasília

1 Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar a descrição morfosintática e a análise linguística para a voz verbal reflexiva recíproca na Língua de Sinais Brasileira (LSB), considerando a grade temática dos verbos e a presença de marcas gramaticais específicas na estrutura sintática. O predicado manifesta a voz reflexiva quando dois papéis temáticos diferentes, realizados na posição de sujeito e objeto direto ou indireto, são realizados por argumentos que têm o mesmo referente.

Nesse sentido, buscamos investigar os processos morfosintáticos na formação da voz verbal utilizados na LSB, considerando, em particular, os casos em que o verbo é marcado lexicalmente para a reciprocidade. Assim, consideramos as análises sintáticas que já foram propostas em pesquisas de vários autores para assumir as regras gramaticais da LSB. Para tanto, fazemos uma comparação com o português brasileiro (PB), em que a marcação gramatical da reciprocidade da ação verbal é bastante distinta se comparada com a LSB.

Nossa hipótese é a de que as línguas naturais têm estrutura gramatical determinada pela Gramática Universal (GU), conforme Chomsky (1986; 1995). Adotando a teoria de Princípios e Parâmetros, buscamos identificar as propriedades compartilhadas e os contrastes paramétricos entre as línguas investigadas. Para discutir o conceito de reciprocidade, partimos da abordagem da teoria da ligação na interpretação das anáforas reflexivas, conforme Chomsky (1986; 1995).

Diante disso, buscamos entender esse processo, investigando como os verbos atribuem as funções sintáticas e os papéis temáticos na presença da anáfora reflexiva. No que diz respeito aos elementos sintáticos e semânticos e a sua realização na estrutura da voz verbal, o objetivo é sistematizar as propriedades formais e o mapeamento dos traços da grade temática dos itens verbais na estrutura oracional da LSB. Passamos em seguida à análise dos verbos recíprocos. Para tanto, distinguimos os casos em que a voz verbal reflexiva é derivada na estrutura sintática e os casos em que o verbo é marcado lexicalmente para a reciprocidade.

De acordo com Quadros (1997) e Quadros e Karnopp (2004), há marcação de reciprocidade em LSB se o verbo é realizado com as duas mãos e o movimento é realizado com direção oposta. Citando Baker e Cokely (1980), as autoras observam que os verbos com concordância na Língua Americana de Sinais (*American Sign Language/ ASL*) podem indicar uma ação feita por dois indivíduos ou dois objetos ao mesmo tempo usando as duas mãos: “Na ASL, o exemplo citado por Baker e Cokely, do verbo LOOK, também apresenta na LSB de forma idêntica como o correspondente OLHAR”, e formalmente são recíprocos (Quadros, 1997 p. 63).

Ilustramos a seguir o uso do verbo OLHAR, em LSB, como recíproco:¹

(1) OLHAR

a. $\langle_{(me)3}\text{-OLHAR}_{-3(md)}\rangle$.
Eles se olharam.



(Quadros, 1997, p. 64 adaptado de Baker & Cokely, 1980, p. 249-250)

b. $\langle_{(me)1}\text{-OLHAR}_{-1(md)}\rangle$.
Nós nos olhamos.

Neste trabalho, investigamos a hipótese de que os verbos recíprocos em LSB podem ocorrer como formas simples ou descontínuas. Essa distinção é observada em português, conforme Godoy (2008) (cf. (2)).

(2) *Maria e João se encontraram no bar.* [simples]

(3) *Maria encontrou João no bar.* [descontínua]

1 Os dados de LSB são transcritos em caixa alta, com palavras do português, conforme Felipe (1998). Especificações gramaticais adicionais são apresentadas em fonte subscrita, conforme a seguir: 1s/p, 2s/p, 3s/p = 1ª, 2ª, 3ª pessoa do discurso, no singular e no plural; me = mão esquerda; md = mão direita; REFL₁ = sinal reflexivo 1; REFL₂ = sinal reflexivo 2; REC = recíproco; a-b = referentes em verbos de concordância e recíprocos; *do* = direção do olhar. Alguns dados são apresentados em imagens.

A análise será desenvolvida como a seguir: na seção 2, apresentamos a fundamentação teórica, considerando as propriedades da voz verbal reflexiva e recíproca em português e em LSB, considerando a abordagem tradicional e da gramática gerativa; na seção 3, discutimos a análise de Godoy, para verbos recíprocos na forma simples e descontínuas, em perspectiva comparada com a LSB; na seção 4, ampliamos a base de dados da LSB sobre a voz verbal reflexiva; na seção 5, apresentamos as considerações finais.

2 Fundamentação Teórica

2.1 Propriedades da voz reflexiva/recíproca

De acordo com Cunha (1970), na voz reflexiva, em português, o verbo ocorre com o pronome oblíquo, que tem a função de objeto direto ou indireto, e representa a mesma pessoa do sujeito, conforme o exemplo a seguir:

(4) Eu *me* visto.

O autor acrescenta que “o verbo recíproco pode indicar também a reciprocidade, isto é, uma ação mútua de dois ou mais sujeitos” (p. 390), conforme ilustrado a seguir:

(5) Eles ainda *se* amam muito. [= *mutuamente*]

Cunha (1970) observa ainda que os verbos reflexivos/ recíprocos se distinguem dos verbos pronominais. Nos verbos pronominais, os pronomes oblíquos são encontrados, mas esses pronomes apenas marcam gramaticalmente a pessoa do sujeito, mas não descrevem uma situação em que o objeto direto ou indireto é correferencial com o sujeito. Para justificar esse contraste, mostram que somente os verbos reflexivos/ recíprocos aceitam as expressões “a si mesmo/a”, “um ao outro”, que descrevem a situação orientada para o sujeito.

(6) Eles *se* cumprimentam *um ao outro*.

(7) Eles *se* preocupam (**um ao outro*).²

Exemplificamos, a seguir, a conjugação de um verbo na voz reflexiva/ recíproca, considerando a presença dos pronomes “você/ vocês”, de 2ª pessoa, e “a gente”, de 1ª pessoa do plural, encontrados no português brasileiro:

2 Na sentença, *Eles se preocupam um com o outro*, a sentença manifesta a voz reflexiva recíproca. No entanto, a voz reflexiva não é possível: *Ele(s) se preocupa(m) (*a si mesmo(s))*.

LAVAR		
1ª pessoa	Eu ME lavo	a mim mesmo/a
2ª pessoa	Tu TE lavas	a ti mesmo/a
2ª pessoa	Você SE lava	a si mesmo/a
3ª pessoa	Ele/a SE lava	a si mesmo/a
1ª pessoa	Nós NOS lavamos	a nós mesmos/as; uma(s)/um/uns à(s)/ao(s) o =utro/a(s)
1ª pessoa	A gente SE lava	a si mesmos/as; uma(s)/um/uns à(s)/ao(s) outro/a(s)
2ª pessoa	Vocês SE lavam	a si mesmos/as; uma(s)/um/uns à(s)/ao(s) outro/a(s)
3ª pessoa	Eles/as SE lavam	a si mesmos/as; uma(s)/um/uns à(s)/ao(s) outro/a(s)

Fonte: os autores.

O quadro da conjugação demonstra que, nas pessoas do plural, a voz verbal pode ser reflexiva ou reflexiva recíproca. No caso do predicado reflexivo, o DP³ sujeito e o DP objeto (realizado pelo pronome átono reflexivo/ clítico) realizam os papéis temáticos AGENTE/ EXPERIENCIADOR e PACIENTE/ TEMA, respectivamente, mas o mesmo referente pratica e sofre ou recebe a ação. No caso do predicado reflexivo recíproco, o DP sujeito e o pronome clítico realizam os papéis temáticos AGENTE[CAUSA]/ EXPERIENCIADOR e PACIENTE/ TEMA, mas o referente não é o mesmo, pois um referente pratica a ação sobre outro referente, e sofre a ação desse mesmo referente, e vice-versa. Esse contraste está ilustrado a seguir.

No exemplo (8), o predicado “feriu” seleciona dois argumentos, AGENTE[-CAUSA] e TEMA, que são realizados como sujeito e objeto na 3ª pessoa do singular, respectivamente o DP “o caçador” e o DP pronominal “se”, que possuem o mesmo referente, denotando uma relação reflexiva, conforme ilustração a seguir:

(8) O caçador *se* feriu.



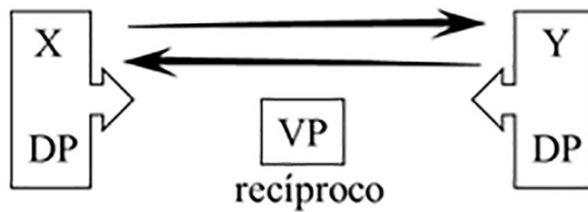
Identificação referencial: X feriu X.

Fonte: os autores.

3 Adotamos o sistema X-Barra de representação da estrutura arbórea, conforme Mioto et al. (2007), com adaptações, e abreviaturas para os rótulos com base no inglês: DP (*determiner phrase/* sintagma determinante); NP (*noun phrase/* sintagma nominal); PP (*prepositional phrase/* sintagma preposicional); TopP (*topic phrase/* sintagma tópico); PossP (*possession phrase/* sintagma de posse).

No exemplo (9), o predicado “amam” seleciona dois argumentos, EXPERIENCIADOR e PACIENTE, que são realizados como sujeito e objeto na terceira pessoa do singular, respectivamente o DP expresso pelo morfema flexional do verbo, na 3ª pessoa plural “-am”, e o DP pronominal “se”. Considerando a interpretação de reciprocidade, os DPs no plural descrevem a realização do evento de forma simultânea, em que o DP EXPERIENCIADOR é PACIENTE, e vice-versa, ou seja, o DP PACIENTE é EXPERIENCIADOR. Os verbos recíprocos quanto à presença do morfema reflexivo podem ser reforçados pela expressão “um ao outro”. Para tanto, essa reciprocidade é realizada com o verbo flexionado somente com argumentos no plural, conforme demonstrado na ilustração a seguir:

(9) Amam-se como irmãos. (Amam um ao outro.)



Fonte: os autores.

Dessa forma, o verbo na voz reflexiva recíproca (REC) seleciona argumentos com referentes distintos, e descreve ação oposta e simultânea: X ama Y e Y ama X.

Conforme mencionado na introdução, as línguas de sinais (LS) também apresentam estratégias de codificação da voz verbal reflexiva recíproca. Conforme Ferreira Brito (1995, p. 116-117), na LSB, a reflexividade é realizada com dois sinais:

- (i) o sinal reflexivo do tipo 1: palma da mão direita em [B]/[β] estabelece dois contatos nas costas da mão esquerda (me), realizada na configuração em [B]/[β], conforme ilustrado em (10):

IX₃ REFL₁ SUICIDAR.
Ele se suicidou.



Fonte: os autores.

- (ii) o sinal reflexivo do tipo 2: mão direita em [K]/[K] encosta o peito com a ponta do dedo médio, conforme ilustrado em (11):

(11) $_1$.AMAR REFL $_2$.

Eu me amo.



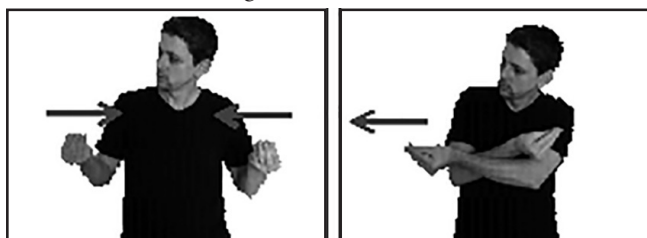
Fonte: os autores.

Por hipótese, em (11), o uso da configuração de mão (CM) em [K]/[K] ou [P]/[K] significa “mesmo/ próprio” e marca o predicado como reflexivo.

A voz recíproca é realizada por meio de movimentos opostos com as duas CM iguais e simultâneas, conforme ilustrado em (12), adaptado de Quadros e Karnopp (2004, p. 122).

(12) LIVRO $<_{(REC)3}$.ENTREGAR $_3$ >.

Eles entregaram o livro um ao outro.



Fonte: Ferreira (2016, p. 56)

Além da estratégia descrita para o exemplo (12), existe também o uso da marcação pronominal pela apontação. Nesse caso, é obrigatório o uso do sinal DUAL, TRIAL, QUATRIAL.

(iii)



DUAL (EL@-2)/ (CM ‘2’ ou ‘V’)

Fonte: os autores.

2.2 A voz reflexiva recíproca e a abordagem da gramática gerativa

A partir da década de 1980, Chomsky desenvolve a Teoria da Regência e Ligação (GB⁴). Essa teoria é uma abordagem formal das categorias das línguas naturais e de sua manifestação na estrutura sintática. A análise dessa estrutura é formulada por módulos, definidos como a seguir:

1. *Módulo da teoria X-Barra*: responsável pela projeção sintagmática das categorias sintáticas e por sua concatenação como objetos sintáticos.
2. *Módulo da teoria temática*: responsável pela seleção argumental dos predicados e pela atribuição de papéis temáticos aos argumentos, assim como por sua realização sintática.
3. *Módulo da teoria do Caso*: responsável pela distribuição dos sintagmas nominais na estrutura oracional.
4. *Módulo da teoria da ligação*: responsável pela interpretação das propriedades referenciais dos argumentos nominais.

Na presente análise, assumimos a hipótese de que a teoria GB, proposta por Chomsky (1981), poderá trazer as categorias para a análise da gramática da LSB. Em particular, o módulo da teoria da ligação será fundamental para a análise proposta. Em relação às características da reflexividade e reciprocidade, verificamos que, sintaticamente, o pronome reflexivo (e as marcas gramaticais da reflexividade/ reciprocidade na estrutura do verbo em LSB) e o sujeito (marcado no verbo flexionado no português e no verbo de concordância em LSB ou realizado por uma categoria pronominal independente) têm uma relação de referência anafórica.

Adotando a abordagem da gramática gerativa, Kenedy (2013, p. 160) caracteriza a referência anafórica a partir da observação de que “os papéis temáticos são significados atribuídos aos argumentos”. Nos verbos reflexivos, os papéis temáticos são realizados pelo mesmo referente; nos verbos recíprocos, os papéis temáticos são realizados por dois (ou mais) referentes, de forma oposta e simultânea. Do ponto de vista sintático, essa relação é expressa por meio dos pronomes anafóricos, que se caracterizam por exigir que seu antecedente esteja situado em um contexto sintático local, referido como *domínio de ligação* (Chomsky, 1995).

Adotando essa abordagem, Ferreira e Salles (2018) investigam as propriedades da categoria “anáfora”, em função de sua distribuição sintática, considerando o português, na comparação com a LSB:

A anáfora e o antecedente partilham traços de pessoa, de gênero e de número (13a). Além disso, o antecedente é obrigatório em (13b). O exemplo (13') mostra mesma sentença na LSB, em que ocorre o sinal REFL₂ (após o verbo). Essa marca indica que predicado é reflexivo, e é ligado referencialmente a M-A-R-I-A com o mesmo índice. Como em português, se o antecedente não está presente, a sentença é agramatical.

4 Do inglês *Government and Binding Theory* (GB).

- (13) a. A Maria_i se_i adora.
b. *se adora
- (13') a. M-A-R-I-A_i ADORAR REFL_{2i}
b. *ADORAR REFL_{2i}

II. A presença do antecedente na estrutura da oração não é suficiente, pois é preciso que o antecedente esteja em relação de c-comando com a anáfora, conforme ilustrado em (14a, em oposição a 14b), do português – em (14b), o pronome “se” não pode ser ligado com o antecedente “Pedro”, porque o sintagma “Pedro” é realizado na estrutura interna do DP (14c), portanto, o DP “Pedro” não pode ser antecedente do pronome “se” (ou seja, não pode ser ligado referencialmente ao DP “Pedro”).

- (13) a. A mãe_i do Pedro se_i adora.
b. *A mãe do Pedro_i se_i adora.
c. [_{DP} a [_{NP} mãe [_{PP} do Pedro]]]...

A comparação com a LSB mostra que existe a mesma restrição. Em (14'a), o pronome REFL₂ é realizado após o verbo “ADORAR”. Esse verbo tem dois argumentos: o interno e externo. No entanto, a categoria REFL₂ só pode ser ligada referencialmente ao DP “MÃE” ((14'a), não ao DP “PE-D-R-O” (14'b). Em (14'c), propomos que o DP “P-E-D-R-O” é realizado em uma posição do tipo TopP (*tópico*). O DP “P-E-D-R-O”, na posição TopP, está vinculado à posição “IX_{3s-POSS}”, que realiza o sintagma possuidor na estrutura do sintagma de posse.

- (14') a' P-E-D-R-O <MÃE_i IX_{3s-POSS} ADORAR REFL_{2i}>.
b'. *<P-E-D-R-O_i> MÃE IX_{3s-POSSi} <ADORAR REFL_{2i}>.
c'. [_{DP} [_{TopP} [_{DP} P-E-D-R-O]_i [_{DP} [_{NP} MÃE [_{PossP} IX_{3s-POSS}]_i]]]]...

Assumimos, portanto, a hipótese de que a LSB manifesta as mesmas restrições para a distribuição da anáfora pronominal observadas nas línguas orais (no caso, o português). Verificamos também que, na LSB, a anáfora reflexiva e recíproca é realizada na estrutura sintática por meio de marcas gramaticais específicas.

No entanto, verificamos que a reciprocidade pode ser marcada por meio de duas estratégias:

- A. pela alteração gramatical da voz verbal por meio de um sinal pronominal reflexivo ou por meio da realização do verbo com CM iguais e movimentos opostos e simultâneos, uma vez que o mesmo verbo admite a realização na voz ativa e na voz reflexiva e reflexiva recíproca – conforme ilustrado em (1), (11), (12);
- B. por uma propriedade lexical do verbo — a ser detalhada a seguir.

Passamos a apresentar a análise de Godoy (2008, 2009) em relação à reciprocidade do tipo B, no PB, que admite duas realizações sintáticas: as formas simples⁵ e formas descontínuas.

2.3 Verbos recíprocos: o estudo de Godoy (2008, 2009, 2010)

O estudo de Godoy (2008, 2009, 2010) investiga os verbos recíprocos (VR) como uma classe verbal que veicula lexicalmente a semântica da reciprocidade. Nesse sentido, os VR se distinguem dos verbos que exigem o uso de uma marca pronominal para expressar a reciprocidade, conforme ilustrado a seguir (com dados da autora).

- (18) a. João e Maria falaram. [verbo não recíproco]
 b. João e Maria se falaram. [voz reflexiva recíproca]

- (19) João e Maria conversaram. [verbo lexicalmente recíproco] (VR)

No dado em (18a), não há reciprocidade entre os participantes do evento em “João” e “Maria”, pois o verbo “falar” não é lexicalmente recíproco. Para tanto, é necessário incluir o pronome clítico *se*. Em (19), a reciprocidade é determinada pelas propriedades lexicais do verbo, e o pronome *se* não precisa ocorrer.

Seguindo uma tradição de estudos sobre VR em inglês, a autora propõe que esses verbos apresentam duas realizações sintáticas: a forma simples e a forma descontínua, conforme ilustrado a seguir.

- (20) a. João e Maria conversaram. [VR]
 b. João conversou com Maria. [VR]

Segundo Godoy, autores como Fillmore (1968), Lakoff e Peters (1969), Borillo (1971), Emonds (1976) e Kayne (1994) (citados pela autora) afirmam que as formas simples e descontínua no inglês são sinônimas. No entanto, Godoy (2010, p. 112) defende “a hipótese de que as formas simples e descontínua não são sinônimas, a fim de corroborar a hipótese de Dowty (2001) de que as alternâncias de diátese são também alternâncias de sentido”.

Neste trabalho, não vamos nos deter na discussão sobre a mudança de sentido, pois nosso interesse está na interpretação de reciprocidade, que está presente em ambas as formas. De acordo com Godoy (2008, 2009), a diferença de significado não está na interpretação de reciprocidade, pois esta interpretação é uma propriedade lexical do verbo.

Nesse sentido, assumimos a proposta de Godoy (2008) e adotamos a distinção sintática entre *formas simples* e *formas descontínuas*. Essas formas apresen-

5 A expressão formas “simples” é usada em oposição a forma descontínua. Não deve ser confundida com “verbos simples”, em oposição a “verbos de concordância”.

tam duas estruturas, dependendo da transitividade do verbo: verbos intransitivos ocorrem na estrutura [x V (P z)] e verbos transitivos ocorrem na estrutura [x V y (P z)], conforme o modelo de Godoy (2008, 2009). Em (20), acima, foi ilustrada a estrutura VR intransitiva, e em (21), a seguir, ilustramos a VR transitiva⁶:

- (21) a. João e Maria negociaram o carro.
b. João negociou o carro com a Maria.

Em (21a), os argumentos recíprocos “João e Maria” ocorrem na posição de sujeito e o argumento “o carro” é realizado na posição de objeto direto. Em (21b), os argumentos recíprocos são realizados separadamente: o argumento “João” ocorre na posição de sujeito, e o argumento “Maria” é marcado pela preposição *com* e ocorre na estrutura interna do predicado, assim como o objeto direto.

A seguir, passamos a aplicar a análise de Godoy (2008) aos dados da LSB.

2.3.1 Verbos recíprocos intransitivos [x V (P z)] na LSB

Nesta seção, apresentamos uma comparação entre os VR em línguas orais (PB), conforme apresentados por Godoy (2008), e em línguas de sinais, considerando, particularmente a LSB. Vejamos os exemplos a seguir, com o verbo *brindar* e seu correspondente em LSB, *BRINDAR*, abaixo:

- (22) a. João e Maria brindaram. [x V]
b. João brindou com Maria. [x V P z]
a'. JOÃO_a MARIA_b <_{(REC)(me)a} BRINDAR_{b(md)}> [x V]
b'. JOÃO_a <_{(DIR)(REC)a} BRINDAR_b MARIA_b>*do*. [x V (P) z]

As sentenças (22a e 22a'), respectivamente do português e de LSB, descrevem a estrutura [x V], em que x é o argumento externo “João e Maria” e “JOÃO MARIA”, realizado como sujeito composto, e V é o verbo recíproco “brindaram” e “BRINDAR”. Na sentença (22a'), o VR “BRINDAR” realiza movimento oposto e simultâneo com duas CMs similares para denotar a reciprocidade. Nesse caso, a sentença com o VR é realizada na forma *simples*.

As sentenças (22b e 22b'), respectivamente do português e de LSB, mostram a estrutura [x V (P) z], em que x e z são argumentos distintos, ou seja, dois participantes realizados separadamente na sintaxe. O elemento P é a preposição *com*, que ocorre sistematicamente no PB, mas não está presente na LSB. Em (22b'), o verbo intransitivo “BRINDAR” é realizado com as duas CM iguais, com movimento

6 Em (21a), a sentença admite uma interpretação recíproca e não recíproca. Ou seja, podemos interpretar: “João e Maria negociaram o carro *entre si*”, ou “João e Maria negociaram o carro *separadamente*”. Essa ambiguidade não interfere na análise, apenas é preciso assumir que existem dois itens no léxico, um marcado como VR e outro não.

oposto e simultâneo, mas existe também o movimento direcional (DIR), com uma trajetória orientada para o segundo referente “b” “MARIA”.⁷ Por hipótese, esse movimento corresponde à preposição *com* do PB, e marca a relação de reciprocidade. Nessa estrutura, o VR apresenta a forma *descontínua*.

2.3.2 Verbos recíprocos transitivos [x V y]/ [x V y (P) z]

Vimos anteriormente que Godoy (2008) mostrou como exemplo de verbo recíproco transitivo, o verbo “negociar” do PB, ilustrado em (21) e repetido a seguir como (23a) e (23b), na comparação com o verbo NEGOCIAR na LSB, ilustrado em (23a’) e (23b’). Nesse sentido, o verbo NEGOCIAR na LSB é um VR e também ocorre na forma simples e descontínua. Na forma simples, o argumento externo é realizado por um sujeito composto, conforme ilustrado em (23a) do PB, e (23a’) da LSB. Na forma descontínua, o verbo ‘negociar’ apresenta os dois participantes separados, um na posição de sujeito, e o outro na posição interna do predicado, por meio da preposição *com*, no PB, e sem preposição na LSB, conforme ilustrado em (23b e b’). Cabe observar que em (23b’), o argumento interno “CARRO” está topicalizado. Por hipótese, acontece o movimento a partir da posição interna do predicado para o início da sentença.

- (23) a. A Joana e o pai negociaram o carro. [x V y]
 b. A Joana negociou o carro com o pai. [x V y P z]
 a’. JOANA_a PAI_b <IX_{3p-REC-DUAL}>_{(REC)a} NEGOCIAR_b CARRO. [x V y]
 b’. <CARRO>_{1Top} JOANA_a <(REC)a NEGOCIAR_b [t]₁ PAI_b [y_(Top) x V (P) z]

Por hipótese, a preposição *com* no PB é uma manifestação do traço lexical de reciprocidade do verbo na estrutura sintática. Nesse sentido, assumimos que uma categoria equivalente está presente na estrutura do predicado na LSB, o que explica o licenciamento da relação de reciprocidade entre o argumento externo, na posição de sujeito, e o argumento recíproco na estrutura interna do predicado. Em alguns casos, essa categoria assume a forma de movimento direcional (DIR), em outros casos assume a forma explícita da categoria preposicional JUNTO/COM na LSB.⁸ Para verificar essas hipóteses, é necessário considerar com mais detalhes os dados da LSB.

Na próxima seção, ampliamos a base de dados, em função das propriedades dos verbos reflexivos citados.

7 Remetemos o leitor para o trabalho de Meir (2004), que postula o morfema DIR em verbos de concordância. Em Mesquita (2019), o morfema DIR é analisado como marca de caso dativo.

8 Mesquita e Salles (2010) propõem um estudo sobre o estatuto preposicional da categoria JUNTO/COM na LSB.

3 Tipos de marcação da reciprocidade na LSB: ampliando a base de dados

Nesta seção, ampliamos a base de dados, sistematizando as categorias gramaticais marcadoras de reciprocidade em LSB, conforme identificamos nos dados. Na pesquisa de campo, coletamos os verbos em publicações impressas, como o dicionário Capovilla, Raphael e Maurício (2009) e também por meio da rede virtual da internet. Na análise, investigamos a estrutura morfossintática da LSB, verificando se há marcação de reflexividade e reciprocidade.

Os quadros a seguir resumem as estratégias de realização da voz reflexiva recíproca em LSB, considerando a reciprocidade como (A) uma alteração da voz verbal, por meio de um processo gramatical, (B) uma propriedade lexical do verbo, e sua manifestação na forma simples e descontínua.

(A) Reciprocidade como alteração da voz verbal (V não reflexivo)

Quadro 1 – Marcação de reciprocidade por pronome independente/ categoria AUX

Verbo simples	
LAVAR; FERIR (...)	
Estrutura A $\langle IX_{1/2/3} (REC) (DUAL) \rangle V$	→ Marca pronominal: DUAL, TRIAL... → Espaço de sinalização → Referentes: 1-2, 1-3, 2-3, 3-3 pessoas
Estrutura B $(_{me)ab} AUX_{ba(md)}$	→ REC = parâmetro do movimento realizado de forma pendular, com mão dominante para a esquerda e para a direita → Sinal-morfema AUX recíproco de trajetória oposta

Fonte: os autores.

- (24) EDSON_a NEIDE_b $(_{me)ab} AUX_{ba(md)}$ LAVAR.
Edson e Neide se lavaram (um ao outro).
- (25) EDSON_a NEIDE_b $\langle IX_{3p-REC-DUAL} \rangle$ FERIR.
O Edson e a Neide se feriram (um ao outro).

Quadro 2 – Marcação de reciprocidade na estrutura do sinal

Verbo com concordância	
BEIJAR; BRIGAR; DAR/ ENTREGAR; VER/OLHAR (...)	
Estrutura $\langle (REC)_{1/2/3-a} V_{b-1/2/3} \rangle$	→ Sinal realizado com duas mãos (me=md)/(CM=CM) → Espaço de sinalização → Referentes: 1-2, 1-3, 2-3, 3-3 pessoas → REC = verbo com movimento oposto simultâneo

Fonte: os autores.

- (26) FRANK_a LUCILÉIA_b <_{(REC)3-a} BEIJAR_{b-3}>.
 Frank e Luciléia se beijaram.
- (27) B-A-R PEDRO_a JOSÉ_b <_{(REC)3-a} BRIGAR_{b-3}>.
 Pedro e José brigaram no bar.

(B) Reciprocidade como propriedade lexical do verbo (VR)

Quadro 3 – Marcação de reciprocidade por sinal independente do verbo

Verbos simples [ancorado no corpo]	
PASSEAR	
Verbo recíproco intransitivo (x V [P z])	
<p>Forma simples (x V) Estrutura <IX_{1/2/3} (REC) (DUAL)> <_(REC) V></p>	<p>→ Marca pronominal: DUAL, TRIAL... → Espaço de sinalização → Referentes: 1-2, 1-3, 2-3, 3-3 pessoas → REC = parâmetro do movimento realizado de forma pendular, com mão dominante para a esquerda e para a direita.</p>
<p>Forma descontínua (x V [(P) z]) Estrutura IX_a <_(REC) V> (JUNTO) IX_b (do)</p>	<p>→ Marca pronominal independente: apontação IX_{1/2/3} → Argumentos recíprocos: referente 'a' e referente 'b' → Espaço de sinalização → Movimento direcional (trajetória) marca argumentos recíprocos selecionados por VR → Sinal JUNTO marca o argumento recíproco na estrutura interna do sintagma verbal.</p>

Fonte: os autores.

- (28) a. <IX_{3p-REC-DUAL}> <_(REC) PASSEAR> PRAÇA. [Forma simples]
Eles passearam na praça (um com o outro).
- b. HELY_a <_(REC) PASSEAR> JUNTO FILHA_b PRAÇA. [Forma descontínua]
Hely passeou com a filha na praça.

Quadro 4 – Reciprocidade na estrutura do sinal/ *numeral* marcado como recíproco

Verbo simples [espaço neutro]	
ENCONTRAR; COMPETIR; COLIDIR; ESGRIMIR (...)	
Verbo recíproco intransitivo (x V [P Z])	
<p>Forma simples (x V)</p> <p>Estrutura $\langle IX_{1/2/3} \text{ (REC) (DUAL)} \rangle / \langle \text{ (REC) }_a V_b \rangle$</p>	<p>→ Marca pronominal: DUAL, TRIAL...</p> <p>→ Espaço de sinalização</p> <p>→ Referentes: 1-2, 1-3, 2-3, 3-3 pessoas</p> <p>→ REC = Parâmetro do movimento realizado pela mão dominante de forma pendular para a esquerda e para a direita.</p> <p>→ Sinal lexicalmente recíproco independente com uma mão e/ou duas mãos.</p> <p>→ $CM_{(me)} = CM_{(md)}$: classificador como pessoa, instrumento</p>
<p>Forma descontínua (x V [(P) z])</p> <p>Estrutura $IX_{a < (DIR) (REC) a} V_b \rangle \langle IX_b \rangle do$</p>	<p>→ Marca pronominal: apontação IX1/2/3</p> <p>→ Espaço de sinalização</p> <p>→ Referente 'a' e referente 'b'</p> <p>→ Argumento recíproco na estrutura interna do predicado marcado por movimento direcional (trajetória) [DIR]</p> <p>→ Movimento de direção do olhar (<i>do</i>)</p>

Fonte: os autores.

- (29) a. BAILE SUELI_a CL_a:G1 AILTON_b CL_b:G1 $\langle \text{ (REC) }_a \text{ ENCONTRAR}_b \rangle$.
Sueli e Ailton se encontraram no baile. [Forma simples]
- b. BAILE SUELI_a $\langle \text{ (DIR) (REC) }_a \text{ ENCONTRAR}_b \text{ AILTON}_b \rangle do$.
A Sueli encontrou (com) o Ailton no baile. [Forma descontínua]
- (30) a. DODÔ_a LUCAS_b $\langle IX_{3p-REC-DUAL} \rangle \langle \text{ (REC) }_a \text{ COMPETIR}_b \rangle$ JOGO SINUCA.
Dodô e Lucas competiram no jogo de sinuca. [Forma simples]
- b. IX_a DODÔ_a $\langle \text{ (REC) }_a \text{ COMPETIR}_b \text{ IX}_b \text{ LUCAS}_b \rangle do$. [Forma descontínua]
O Dodô competiu com o Lucas.
- (31) a. ÔNIBUS_a CAMINHÃO_b $\langle \text{ (REC) }_a \text{ COLIDIR}_b \rangle$ RODOVIA. [Forma simples]
O ônibus e o caminhão colidiram na rodovia um no outro.
- b. ÔNIBUS_a $\langle \text{ (REC) }_a \text{ COLIDIR}_b \rangle$ CAMINHÃO_b. [Forma descontínua]
O ônibus colidiu com o caminhão.
- (32) a. ALEMÃO_a RUSSO_b $\langle \text{ (REC) }_a \text{ ESGRIMIR}_b \rangle$ (ESPADA) FORTE.
Alemão e russo se esgrimiram fortemente. [Forma simples]
- b. IX_a ALEMÃO_a $\langle \text{ (DIR) (REC) }_a \text{ ESGRIMIR}_b \text{ IX}_b \text{ RUSSO}_b \rangle do$
O alemão esgrimiou com o russo. [Forma descontínua]

Quadro 5 – Reciprocidade marcada na estrutura do sinal/ numeral marcado como recíproco

Verbo simples	
CONCORDAR; DISCUTIR; CONVERSAR; COMBINAR (...)	
Verbo recíproco transitivo (x V y [P z])	
<p>Forma simples (x V y) Estrutura <IX_{1/2/3} (REC) (DUAL)> / <(REC)_a V_b></p>	<p>→ Marca pronominal: DUAL, TRIAL... → Espaço de sinalização → Referentes: 1-2, 1-3, 2-3, 3-3 pessoas → REC = parâmetro do movimento da mão dominante com realização pendular para a esquerda e para a direita. → Sinal lexicalmente recíproco independente com uma mão e/ou duas mãos.</p>
<p>Forma descontínua x V y [(P) z] Estrutura <OD_{Top}> IX_a <(REC)_a V_b IX_b> do</p>	<p>→ Marca pronominal: apontação IX1/2/3 → Espaço de sinalização → Referente 'a' e referente 'b' → Argumento recíproco na estrutura interna do predicado marcado por movimento direcional (trajetória) [DIR]/ sinal JUNTO → Movimento de direção do olhar (do)</p>

Fonte: os autores.

- (33) a. HELY_a GEYSE_b <IX_{3p-REC-DUAL}> <(REC)_a CONCORDAR_b PREÇO GELADEIRA. [Forma simples]
Hely e Geysel concordaram no preço da geladeira.
 b. <PREÇO GELADEIRA>_{Top} IX_a HELY_a <(REC)_a CONCORDAR_b IX_b GEYSE_b>do. [Forma descontínua]
O Hely concordou com a Geysel no preço da geladeira.
- (34) a. JOÃO_a MARIA_b <IX_{3p-REC-DUAL}> <(REC)_a COMBINAR_b> HORA CINEMA. [Forma simples]
João e Maria combinaram a hora do cinema.
 b. <HORA CINEMA>_{Top} IX_a JOÃO_a <(REC)_a COMBINAR_b IX_b MARIA_b>do. [Forma descontínua]
O João combinou com a Maria o horário do cinema.

4 Considerações finais

O estudo examinou a expressão gramatical da reciprocidade na LSB. Partimos de estudos prévios sobre a reflexividade e a reciprocidade em línguas orais e em línguas de sinais, considerando particularmente o português brasileiro e a

Língua de Sinais Brasileira. Constatamos que a reciprocidade em LSB é realizada por meio de duas estratégias básicas:

- A. pela alteração gramatical da voz verbal, uma vez que o verbo admite a voz ativa e a voz reflexiva e reflexiva recíproca;
- B. como uma propriedade lexical do verbo.

Na estratégia A, a reciprocidade é marcada por uma categoria pronominal reflexiva/ recíproca independente ou pela realização do verbo com CM iguais e movimentos opostos e simultâneos. Na estratégia B, a reciprocidade é determinada no nível lexical, ocorrendo em duas estruturas: a forma simples, em que os argumentos recíprocos ocorrem na posição de sujeito, no plural, e a forma descontínua, em que um argumento é realizado na posição de sujeito e o outro é realizado na estrutura interna do predicado. Na comparação entre a LSB e o PB, verificamos que o PB apresenta a estratégia A e a estratégia B. No entanto, existem diferenças. Na formação da voz verbal, o PB recorre somente a estratégia do pronome reflexivo, enquanto no caso em que o verbo é lexicalmente recíproco, a forma descontínua marca o argumento interno com a preposição *com*. Em relação aos verbos lexicalmente recíprocos, nossa conclusão preliminar é que o predicado manifesta uma categoria formal de reciprocidade, realizada por um movimento direcional (DIR) orientado para o *locus* que determina a referência do argumento recíproco interno, ou pela preposição *JUNTO/ COM*. Por hipótese, essa categoria é um correlato da preposição *com* no PB, responsável por marcar o caso comitativo. Deixamos para apresentar em estudo futuro os detalhes da estrutura sintática dessas construções.

Referências

BAKER, C.; COKELY, D. **American Sign Language: a teacher's resource text on grammar and culture**. [s.l.,s.n.], 1980.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURÍCIO, A. C. L. **Novo Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais – DEIT-LI-BRAS**. Volume 1: Sinais de A a H e volume 2: Sinais de I a Z São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2009a; b.

CUNHA, C. **Gramática do Português Brasileiro**. Belo Horizonte: Bernardo Alvares, 1970.

CHOMSKY, N. **O Conhecimento da língua – sua natureza, origem e uso**. Trad. Anabela Gonçalves e Ana Teresa Alves (1994). Lisboa: Caminho, 1986.

_____. **O programa minimalista** [tradução de Eduardo Raposo]. Lisboa: Caminho, [1995]2007.

FERREIRA, H. C; SALLES, H. M. M. L. A. A reflexividade/reciprocidade na Língua de Sinais Brasileira. **Anais do II Congresso Internacional Línguas, Culturas e Literaturas em Diálogo**: identidades silenciadas. Universidade de Brasília – Brasília/DF. Editora: IFB, 2018, p. 2077-2088. ISBN 978-85-64124-60-8. <https://

docs.wixstatic.com/ugd/fe526a_7fb417a698c4492888bd7768d363263d.pdf>.

Acesso em 10 abr. 2019.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GODOY, L. A. G. **Os verbos recíprocos no PB: interface sintaxe-semântica lexical**. 2008. 86f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

_____. Os verbos recíprocos no PB e a hipótese da determinação semântico-lexical sobre a sintaxe. **Alfa**, Araraquara, v. 53, n. 2, p. 283-299, 2009.

_____. A semântica da dupla realização argumental dos verbos recíprocos. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 95-115, 2010.

KLIMA, E. & BELLUGI, U. **The signs of language**. 1. ed. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979.

LILLO-MARTIN, D.; MEIR, R. On the Linguistic Status of ‘Agreement’ in Sign Languages. **Theoretical Linguistics** 37, p. 95-141. 2011.

MEIR, I. A Cross-Modality Perspective on Verb Agreement. **Natural language & Linguistic Theory** 20: 413-450, Kluwer academic publishers. Printed in the Netherlands, 2002.

MESQUITA, A.; SALLES, H. M. L. (2010) Preposições na língua de sinais brasileira e na interlíngua de surdos aprendizes de português L2. In: SALLES, H.; NAVES, R. **Estudos gerativos da Língua de Sinais Brasileira e de aquisição de português (L2) por surdos**. p. 157-188. Cãnone, Goiânia.

MESQUITA, A. **Estruturas dativas do português (L2) na interlíngua de surdos**. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, 2019.

SOUZA, G. L. de. **Concordância, caso e ergatividade em Língua de Sinais Brasileira: uma proposta minimalista**. Belo Horizonte. Faculdade de Letras – UFMG, 2014.

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

QUADROS, R. M. & KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

4

A marcação morfológica de telicidade em Libras

*Guilherme Lourenço*Lorena Mariano Borges de Figueiredo
Universidade Federal de Minas Gerais**1 Introdução**

O presente capítulo objetiva apresentar uma análise sobre a marcação morfológica de telicidade em verbos da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a partir de dois principais quadros teóricos. O primeiro deles diz respeito ao *layering* de informações visuais na estrutura interna dos verbos nas línguas de sinais (Lourenço, 2018a, b; Lourenço; Wilbur, 2019).

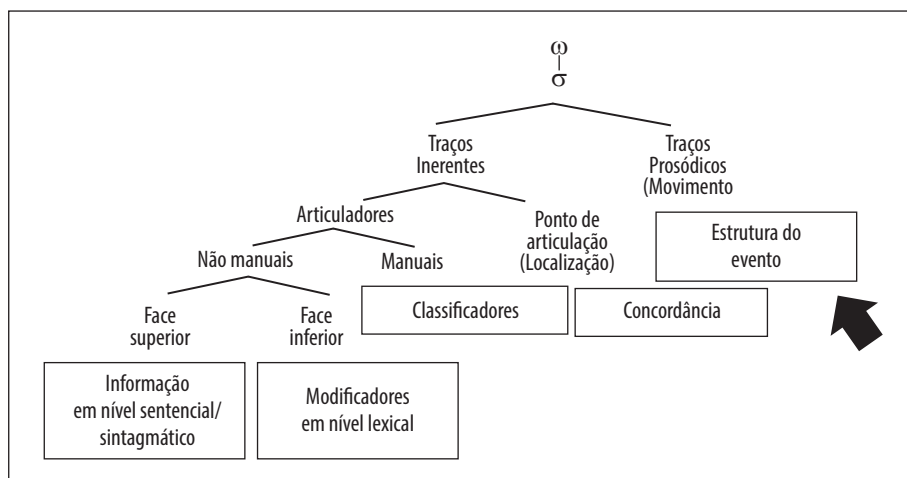
Temos proposto que diferentes operações morfológicas têm como alvo diferentes nós da estrutura fonológica do verbo. Sob essa perspectiva, é possível decompor a estrutura interna do verbo em estruturas menores e associarmos operações morfológicas específicas para cada uma delas. Em nossa proposta, assumimos, conforme Wilbur (2008, 2010), que informações relacionadas às propriedades eventivas do predicado são codificadas pelo tipo de movimento que o verbo possui que, por sua vez, no Modelo Prosódico de Brentari (1998) (ASL, é dado pelas especificações da Estrutura de Traços Prosódicos (ver Figura 1).

A segunda proposta teórica que adotamos em nossa análise é a chamada Hipótese de Visibilidade do Evento (HVE). Em síntese, a HVE prevê que há uma interface entre fonologia e semântica na estrutura interna dos verbos, de modo que a forma fonológica do verbo torna visível aspectos semânticos da estrutura eventiva do predicado (Wilbur, 2003, 2008, 2009, 2010). Uma apresentação mais detalhada da HVE será fornecida na próxima seção.

A partir dos conceitos de *layering* e da própria HVE, iremos, neste capítulo, discutir como se dá a marcação morfológica de telicidade nos verbos em Libras, a partir da descrição de um morfema chamado de {EstadoFinal}, já identificado em outras línguas de sinais – americana (Wilbur, 2003, 2008), israelense (Tkachman;

Sandler, 2015), croata (Malaia; Wilbur, 2012), italiana (Srickland et al., 2015), austríaca (Schalber, 2006), entre outras.

Figura 1 – Operações morfológicas e a estrutura interna do verbo.
A seta chama a atenção para a Estrutura de Traços Prosódicos (Movimento)



Fonte: do autor, a partir do Modelo Prosódico de Brentari (1998).

2 Hipótese de Visibilidade do Evento

Estrutura do evento pode ser entendida como as propriedades semânticas dos eventos que são relevantes para sua representação linguística (Rappaport Hovav; Doron; Sichel, 2010, p. 2). Eventos são, assim, entendidos como estruturas complexas que envolvem a codificação dos acontecimentos em relação às dimensões temporais, à ancoragem no tempo e às circunstâncias que o definem enquanto real ou irreal (Rappaport Hovav et al., 2012, p.1).

Dentre as propriedades mais salientes estudadas na literatura, destacam-se as diferentes dimensões temporais envolvidas nos eventos e que têm sido discutidas em termos de traços, tais como os traços de eventividade, duratividade e telicidade (Dowty, 1979; Vendler, 1957, 1967). Telicidade, o traço relevante para nossa discussão,

envolve a associação de um ponto final, ou telos, a um evento. Alguns verbos acarretam lexicalmente um telos para os eventos que eles exprimem. Além disso, um ponto final pode ser derivado através da interação entre as propriedades referenciais de alguns tipos de argumentos e a semântica lexical do verbo. [...] Telicidade também pode ser introduzida por elementos que não são selecionados pelo verbo, incluindo sintagmas resultativos e objetos cognatos. (Rappaport Hovav; Doron; Sichel, 2010, p. 2-3).

Essa distinção principal entre eventos télicos e atélicos é exemplificada nos exemplos a seguir (Vendler, 1957)

- | | |
|-----------------------------|-----------|
| (1) João corre. | (atélico) |
| (2) João constrói uma casa. | (télico) |
| (3) João morreu. | (télico) |

Perceba que em (1) não há nenhum ponto final associado ao evento. Esse tipo de sentença é atélica e, geralmente, denota um *processo* (Dowty, 1979; Vendler, 1957). Já em (2) e (3) são expressos predicados télicos, que apresentam um ponto final lógico associado – esses predicados culminam em mudança. A diferença entre eles é explicada pelo fato de que a mudança em (2) é gradual e em (3) é considerada instantânea. De acordo com Vendler (1957, 1967), esses verbos pertencem a classes aspectuais distintas, a saber: *atividades* (1), *accomplishments* (2) e *achievements* (3).

No modelo de Pustejovsky (1991, 1995, 2000), três principais tipos de eventos são identificados: Estados, Processos (*atividades*) e Transições (*accomplishments* e *achievements*). A diferença entre eles reside na natureza da dinamicidade do evento. (E)stados são estáticos, enquanto (P)rocessos são dinâmicos. Transições, por sua vez, são fruto da combinação entre esses dois sub-eventos, de modo que *achievements* são compostos por um estado inicial e um estado final ($\neg E \rightarrow E$) e *accomplishments* são compostos por um processo inicial que resulta em um estado final ($P \rightarrow E$). Uma vez que Transições (*achievements* e *accomplishments*) compreendem um estado final, elas expressam eventos télicos.

É preciso salientar que as línguas se diferenciam nas estratégias utilizadas para codificar telicidade em sua estrutura lexical e também em seus repertórios morfológicos (Rappaport Hovav; Doron; Sichel, 2010, p. 3). Contudo, línguas de sinais parecem apresentar comumente em suas gramáticas um tipo de “mapeamento de componentes semânticos e de formas fonológicas que indicam um recrutamento sistemático de características do mundo físico em suas estruturas conceituais e, conseqüentemente, morfológicas, semânticas e sintáticas” (Wilbur, 2008, p. 218). Wilbur chega até mesmo a aventar a hipótese de que essa é uma propriedade universal das línguas de sinais.

A partir dessa observação e da interface fonologia-semântica, é proposta a Hipótese de Visibilidade do Evento, descrita a seguir (Wilbur, 2008, p. 229):

(4) *Hipótese de Visibilidade do Evento (HVE):*

No sistema de predicação, aspectos semânticos da estrutura do evento são visíveis na forma fonológica do sinal predicador.

A ideia principal da HVE é a de que alguns primitivos semânticos são codificados morfológicamente em línguas de sinais, de modo que há morfemas específicos que refletem propriedades da estrutura do evento do predicado. Mais

especificamente, Wilbur propõe seis morfemas diferentes, sumarizados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Morfemas propostos pela HVE.

Morfema	Função	Forma Fonológica
EstadoFinal	Marcador de eventos télicos	Rápida desaceleração em direção a um ponto
EstadoInicial	Marcador do estado inicial	Rápida aceleração a partir de um ponto
Extensão	Duração do evento	Trajatória, [contorno]
Trajatória	Distância em eventos espaciais	Trajatória, [contorno]
Extra	Modificador adverbial	[arco]
USET ¹	Modificador adverbial temporal	Movimento Agitante [TM] ²

Fonte: Lourenço (2018b, p. 224), adaptado de Wilbur (2008, p. 220).

Uma vez que objetivamos investigar a marcação de telicidade em Libras a partir do inventário de morfemas proposto pela HVE, analisaremos a presença do morfema {EstadoFinal} nos verbos que lexicalmente acarretam um telos para os eventos que eles exprimem, nos termos de Rappaport Hovav et al. (2010, p. 2-3).

3. A marcação de telicidade em Libras

Wilbur define {EstadoFinal} como uma rápida desaceleração em direção a um ponto. Há quatro tipos de movimentos fonológicos que podem ser combinados com {EstadoFinal}:

- i. Traço de trajetória [direção].³
- ii. Mudança de configuração de mão;
- iii. Mudança de orientação;
- iv. Mudança de localização;

O sinal DAR (Figura 3) em Libras é um exemplo de verbo que exprime um evento logicamente télico e que possui o traço de trajetória [direção]. Já o verbo ADOTAR (Figura 4) possui mudança de configuração de mão e CONSEGUIR (Figura 5) apresenta mudança de orientação. Um exemplo de verbo que possui mudança de localização é o verbo MUDAR (Figura 2).

1 Do inglês, *Unchanging State in Elapsing Time* – Estado Imutável ao Longo do Tempo Decorrido.

2 Do inglês, Trilled Movement.

3 [direção]: um movimento de trajetória retilíneo, fonologicamente especificado, executado a um ângulo de 90° em direção a ([>|]) ou a partir de (|[>]) um ponto em um plano de articulação (BRENTARI, 1998, p.136).

Figura 2 – Verbo DAR em Libras.



Fonte: Lourenço (2018b, p. 230)

Figura 3 – Verbo ADOPTAR em Libras.



Fonte: Lourenço (2018b, p. 232)

Figura 4 – Verbo CONSEGUIR em Libras.



Fonte: Lourenço (2018b, p. 232)

Figura 5 – Verbo MUDAR em Libras.

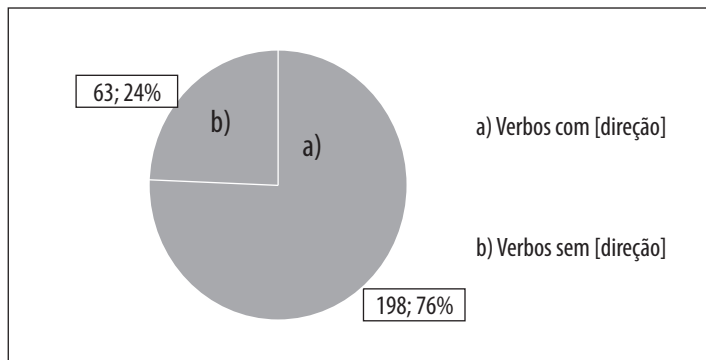


Fonte: Lourenço (2018b, p. 232)

De modo a verificar a presença do morfema {EstadoFinal} em Libras, 583 verbos foram analisados (Lourenço, 2018b). Destes, 260 verbos que exprimem eventos télicos foram selecionados e verificamos o tipo de movimento apresentado por eles.

Primeiramente, verificamos se os verbos télicos⁴ levantados possuem o traço [direção]. Os resultados são fornecidos no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Verbos télicos com e sem [direção].



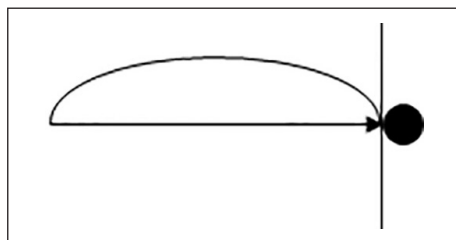
Fonte: Lourenço (2018b, p. 229).

Note que 76% desses verbos possui [direção]. Isso parece indicar que [direção] é a realização canônica de {EstadoFinal} em Libras. Essa observação é interessante, pois a própria definição de [direção] compreende um movimento em

4 Ao empregarmos a expressão ‘verbos télicos’ não queremos sugerir que verbos são lexicalmente, inerentemente télicos ou atélicos. Conforme exposto na introdução deste texto, eventos são estruturas complexas, conforme lemos a seguir: “na proposta de trabalho da semântica do evento, verbos são tomados como predicados de eventos, contudo, a unidade linguística que descreve eventos específicos inclui o verbo, seus argumentos e vários tipos de modificadores de VP. As propriedades semânticas resultantes da descrição de um determinado evento codificado em uma sentença específica são determinadas por uma complexa interação entre a semântica do verbo, as propriedades referenciais dos argumentos e suas características morfosintáticas, e as propriedades de adjuntos temporais e locativos” (RAPPAPORT HOVAV; DORON; SICHEL, 2010, p. 2).

direção a, ou a partir de, um ponto (Figura 6). Em termos da HVE, nada mais visível para codificar um ponto final (TELOS) do que um ponto em um determinado plano de articulação.

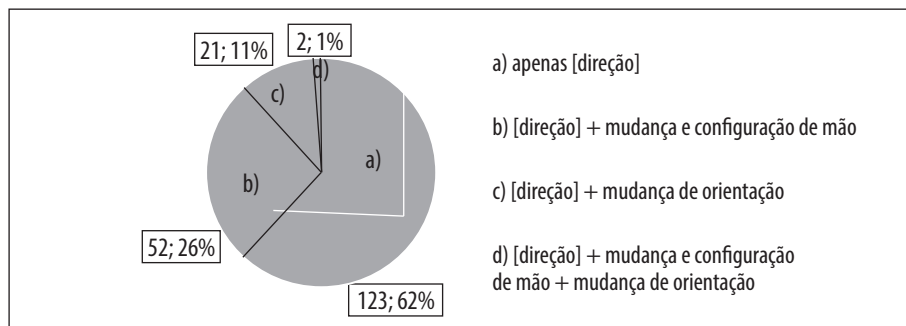
Figura 6 – Esquema do movimento de trajetória [direção] do tipo [>].



Fonte: Adaptado de Brentari (1998, p. 137).

Adicionalmente, observamos que nem todos os verbos que apresentam [direção] possuem apenas [direção]. 38% desses verbos possuem outros tipos de movimento associados (Gráfico 2). Exemplos são fornecidos nas Figuras 7, 8 e 9.

Gráfico 2 – Verbos télicos com [direção] associado a outros tipos de movimento.



Fonte: Lourenço (2018b, p. 229).

Figura 7 – O verbo OFENDER possui [direção] e mudança de configuração de mão



Fonte: Lourenço (2018b, p. 230)

Figura 8 – O verbo ENVIAR-EMAIL possui [direção] e mudança de orientação.



Fonte: Lourenço (2018b, p. 230)

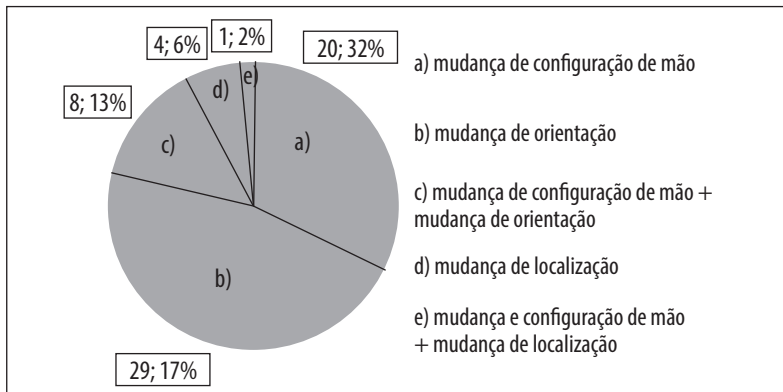
Figura 9 – O verbo ABANDONAR possui [direção], mudança de configuração de mão e mudança de orientação.



Fonte: Lourenço (2018b, p. 230)

Por fim, os verbos télicos que não possuem [direção] apresentam um dos outros tipos de movimento previstos em Wilbur (2008), conforme é apresentado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Verbos télicos sem [direção].



Fonte: Lourenço (2018b, p. 231).

Exemplos de verbos com mudança de configuração, com mudança de orientação e com mudança de localização já foram fornecidos anteriormente neste texto (ver Figuras 3, 4 e 5, respectivamente). Assim como observado no caso dos verbos com [direção], encontramos exemplos que possuem mais de um tipo de movimento. O verbo DORMIR (Figura 10), por exemplo, possui mudança de configuração de mão e mudança de orientação. Já o verbo SALVAR.REDIMIR (Figura 11) possui mudança de configuração de mão e mudança de localização.

Figura 10 – O verbo DORMIR possui mudança de configuração de mão e mudança de orientação.



Fonte: Lourenço (2018b, p. 232)

Figura 11 – O verbo SALVAR.REDIMIR possui mudança de configuração de mão e mudança de localização.



Fonte: Lourenço (2018b, p. 232)

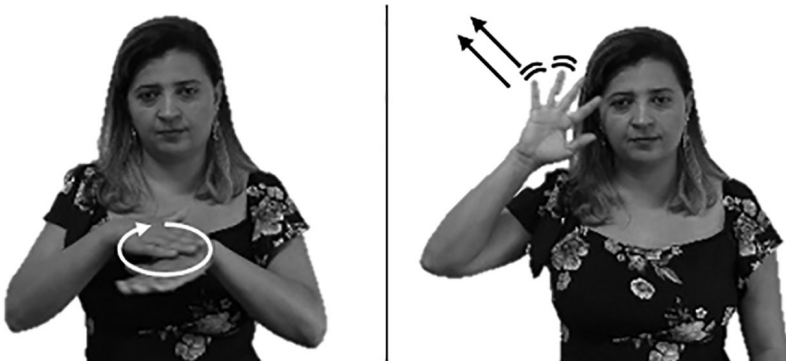
Em resumo, os dados da Libras parecem indicar que há, realmente, um morfema {EstadoFinal} na gramática da língua, assim como previsto pela HVE. Adicionalmente, essa marcação parece ser bastante sistemática e produtiva na lín-

gua, já que todos os verbos levantados nesse estudo que acarretam um ponto final lógico (telicidade) apresentam um dos tipos de movimento descritos como possíveis realizações desse morfema, conforme Wilbur (2008).

É possível ainda chamarmos a atenção para o fato de que a ideia central da visibilidade do evento é a existência de um mapeamento entre fonologia e semântica, de tal modo que “aspectos semânticos da estrutura do evento são visíveis na forma fonológica do sinal predicador”. Nesse sentido, é interessante observarmos que o movimento [direcional] torna visível por meio do ponto final do movimento uma das propriedades semânticas de predicados télicos: a culminação do evento, o TELOS. Já os movimentos que envolvem mudança, seja de configuração de mão, de orientação ou de localização, tornam visível a propriedade de MUDANÇA (*CHANGE*) desses predicados télicos.

Além disso, é possível observarmos que os verbos que não acarretam um ponto final lógico não apresentam {EstadoFinal} e, por isso, apresentam um tipo de movimento diferente dos vistos anteriormente. Por exemplo, o verbo *CONVERSAR* apresenta movimento de trajetória do tipo [contorno]⁵, uma realização do morfema {Extensão} e que está associado aos traços de duratividade do evento. Já o verbo *SONHAR*, além de apresentar movimento de [contorno], possui também Movimento Agitante [TM] interno de dedos. Esse movimento é descrito como uma realização do morfema {USET}, que indica um Estado Imutável ao Longo do Tempo Decorrido. Em outras palavras, esse movimento agitante parece refletir a homogeneidade interna do(s) (sub-)evento(s). Esses sinais são ilustrados na Figura 12.

Figura 12 – O verbo *SALVAR.REDIMIR* possui mudança de configuração de mão e mudança de localização.



Fonte: Lourenço (2018b, p. 318–319)

5 [contorno]: o movimento forma uma linha retilínea, ou circular, ou em formato de arco, articulada em relação a um único ponto em um determinado plano (BRENTARI, 1998, p. 136-137).

4 Considerações finais

Neste trabalho, abordamos a marcação de telicidade em Libras, de modo a verificar se essa língua apresenta o mesmo tipo de morfologia de marcação de telicidade descrito em outras línguas sinalizadas. Adicionalmente, esperamos contribuir para as discussões sobre a Hipótese de Visibilidade do Evento e seu caráter universalista (Wilbur, 2008, 2010; e também Schlenker, 2018).

Mostramos que o morfema {EstadoFinal} em Libras apresenta a distribuição descrita na literatura, marcando verbos que expressam predicados que possuem um ponto final lógico associado e que culminam em mudança – predicados télicos. Além disso, nossos dados indicam que a maior parte desses verbos em Libras apresenta o traço de movimento [direção]. Contudo, outros tipos de movimento também são identificados em verbos télicos, tais como mudança de configuração de mão, mudança de orientação e mudança de localização.

Referências

BRENTARI, Diane. **A prosodic model of sign language phonology**. Cambridge MA: MIT Press, 1998.

DOWTY, David R. **Word meaning and Montague grammar: the semantics of verbs and times in generative semantics and in Montague's PTQ**. Dordrecht: Reidel, 1979.

LOURENÇO, Guilherme. **Layering de informações visuais e a estrutura morfofonológica dos verbos em Libras**. 2018a, Florianópolis: UFSC, 2018.

LOURENÇO, Guilherme. **Verb agreement in Brazilian Sign Language: Morphophonology, Syntax & Semantics**. 2018b. Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

LOURENÇO, Guilherme; WILBUR, Ronnie B. Are plain verbs really plain?: Co-localization as the agreement marker in sign languages. **FEAST. Formal and Experimental Advances in Sign language Theory**, v. 2, n. 0, 2019.

MALAIÁ, Evie; WILBUR, Ronnie B. Telicity expression in the visual modality. In: DEMONTE, VIOLETA; MCNALLY, LOUISE (Org.). **Telicity, Change, and State**. New York: Oxford University Press, 2012. p. 122-138.

PUSTEJOVSKY, James. Events and the semantics of opposition. In: TENNY, C. (Org.). **Events as Grammatical Objects**. Stanford, CA: Center for the Study of Language and Information (CSLI) Publications, 2000. p. 445-482.

PUSTEJOVSKY, James. **The Generative Lexicon**. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

PUSTEJOVSKY, James. The syntax of event structure. **Cognition**, v. 41, n. 1-3, p. 47-81, 1991.

RAPPAPORT HOVAV, Malka; DORON, Edit; SICHEL, Ivy. Introduction. In: RAPPAPORT-HOVAV, MALKÁ; DORON, EDIT; SICHEL, IVY (Org.). **Lexical**

Semantics, Syntax, and Event Structure. New York: Oxford University Press, 2010. p. 1-20.

SCHALBER, Katharina. Event visibility in Austrian Sign Language (ÖGS). **Sign Language & Linguistics**, v. 9, n. 1, p. 207-231, 2006.

SCHLENKER, Philippe. Visible Meaning: Sign language and the foundations of semantics. **Theoretical Linguistics**, v. 44, n. 3-4, p. 123-208, 2018.

STRICKLAND, Brent *et al.* Event representations constrain the structure of language: Sign language as a window into universally accessible linguistic biases. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 112, n. 19, p. 5968-5973, 2015. Disponível em: <<http://www.pnas.org/lookup/doi/10.1073/pnas.1423080112>>.

TKACHMAN, Oksana; SANDLER, Wendy. The noun–verb distinction in two young sign languages. In: HAVILAND, JOHN B. (Org.). **Where do nouns come from?** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2015. v. 13. p. 253-286.

VENDLER, Zeno. **Linguistics and Philosophy.** Ithaca: Cornell University Press, 1967.

VENDLER, Zeno. Verbs and Times. **The Philosophical Review**, v. 66, n. 2, p. 143, 1957.

WILBUR, Ronnie B. Complex predicates involving events, time, and aspect: Is this why sign languages look so similar? In: QUER, JOSEP (Org.). **Signs of the time: Selected papers from TISLR 2004.** Hamburg: Signum-Verlag, 2008. p. 217-250.

WILBUR, Ronnie B. Productive reduplication in a fundamentally monosyllabic language. **Language Sciences**, v. 31, n. 2-3, p. 325-342, 2009.

WILBUR, Ronnie B. Representation of telicity in ASL. **Chicago Linguistic Society**, v. 39, n. 1992, p. 354-368, 2003.

WILBUR, Ronnie B. The semantics-phonology interface. In: BRENTARI, DIANE (Org.). **Sign languages: A Cambridge language survey.** Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 355-380.

5

Ideologia e sinais terminológicos na área de literatura em línguas de sinais

Jaqueline Boldo
Rachel Sutton-Spence
Saulo Zulmar Vieira

Universidade Federal de Santa Catarina

1 Introdução

A área da literatura surda é um campo de rápida ampliação e divulgação, criando uma necessidade de termos literários em Libras (Língua Brasileira de Sinais). Vemos uma demanda pela criação de vocabulário especializado de termos literários em Libras, o qual seja direcionado aos professores, aos pesquisadores, aos alunos de graduação e de pós-graduação e aos profissionais de áreas afins, que estejam unidos em torno de projetos de pesquisa e de atividades acadêmicas, de forma interdisciplinar, objetivando à investigação e ao desenvolvimento de estudos focados em glossários em Libras.

Para a criação de um vocabulário especializado, é importante selecionar sinais-termos¹ já existentes e adequados e, se for o caso, criar sinais-termos ainda inexistentes. Nosso objetivo, na pesquisa descrita neste capítulo, é entender as origens de alguns sinais-termos na área da literatura em línguas de sinais e pensar na ideologia por detrás desses sinais para que possamos orientar nossa escolha e, por sua vez, criação de sinais-termos em Libras, considerando-se uma ideologia que promova a cultura visual da comunidade surda e que reconheça os elementos gestuais-visuais-espaciais que caracterizam as línguas de sinais.

A partir dessa perspectiva e com os objetivos citados, neste trabalho, analisaram-se sinais correspondentes a seis conceitos, a saber: (i) *literatura*; (ii) *poesia*; (iii) *poeta*; (iv) *poema*; (v) *conto*; e (vi) *piada*. Esses sinais foram coletados em

1 Costa criou a denominação sinal-termo para “designar um sinal que compõe um termo específico da LSB [Língua de Sinais Brasileira]” (COSTA, 2012, p. 33).

línguas de sinais de 26 países a partir do glossário internacional *Spread the Sign*², onde estão disponibilizados. Consideramos que esse glossário é relevante como base de *corpus* de nossa pesquisa, já que dele fazem parte línguas de sinais das comunidades surdas de diferentes países, as quais o tornam relevante para o campo de estudos sobre a literatura surda.

2 Ideologia, sinais-termos e literatura surda

Como dizem Nathan Lerner e Feigel (2009),

com a poesia, esperamos forjar uma conexão [...] para evocar um aceno de compreensão – esse relato de reconhecimento reconfortante que nos diz que não estamos sozinhos. Mas o que acontece se as pessoas não acreditam que sua língua é uma língua verdadeira, e a poesia é uma forma de arte que nunca será delas?³. (vídeo. 00:24-00:54, tradução nossa).

Os autores supracitados fornecem depoimentos de poetas surdos que pensaram por muitos anos que a poesia não podia ser feita em línguas de sinais. É muito comum que surdos pensem que a literatura e a poesia são “dos ouvintes”. Isso é um erro, pois já sabemos que a literatura surda existe nas comunidades surdas de todo o mundo (Bauman; Nelson; Rose, 2006, Sutton-Spence; Kaneko, 2016), inclusive no Brasil (Karnopp; Klein; Lunardi-Lazzarin, 2011).

Entretanto, muitas pessoas surdas não conhecem a literatura surda ou a conhecem apenas após a infância. Muitos entendem literatura como “uma arte estética da linguagem escrita” que se centra no texto escrito, com foco nas atividades de ler e escrever. Essa definição, todavia, é muito limitada e já exclui muitos exemplos de uso da língua estética, mesmo em português, porque estão na forma não-escrita. Produções de literatura surdas são

aquelas que são contadas em língua de sinais, sejam frutos de tradução ou não, podendo ter um tema relacionado com surdos ou não. Ela não precisa ser contada exclusivamente em língua de sinais, ou seja, ela também pode ser escrita, porém, o tema deve ser relacionado aos surdos. (Morgado, 2011, p. 21).

No entanto, a literatura dos surdos criada em Libras é raramente escrita. Karnopp (2008, p. 15) defende que “utilizamos a expressão ‘literatura surda’ para as produções literárias que têm a língua de sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes nos textos e/ou nas imagens”.

Na escola, os surdos conhecem a literatura produzida na língua majoritária, em formas escritas ou faladas. E muitos adultos surdos continuam não sabendo

2 “*Spread the Sign*”, em inglês, pode ser traduzido para português como “Espalhar o sinal”. O glossário pode ser acessado em: www.spreadthesign.com

3 “With poetry we hope to forge a connection... to elicit a nod of understanding – that reassuring flash of recognition that tells us we are not alone. But what happens if people do not believe their language is a true language, and poetry is an art form that will never be theirs?”

nada da cultura e da arte de sua língua que é sua herança. Além disso, desconhecem quais são as riquezas da literatura sinalizada. Por causa disso, a literatura surda é, muitas vezes, um assunto polêmico e importante na área de políticas linguísticas e, por isso, os sinais utilizados para falar da literatura surda devem refletir a realidade da literatura na própria língua dos surdos.

Nossa proposta é entender a ideologia por detrás dos sinais criados para referir-se à arte sinalizada, os quais valorizam a experiência visual e gestual e corporal dos surdos e da língua de sinais. Percebemos que as metáforas e as metonímias por trás dos sinais, muitas vezes, são relacionadas às línguas faladas vocalmente. Nesse texto, entende-se as questões ideológicas como sendo as “que orientam a atribuição de sentidos aos textos, o que se dá com base no conhecimento de mundo, na visão de mundo, na representação da *realidade* daqueles envolvidos nesses processos” (Meurer e Dellangelo, 2008, p. 48).

Na antiguidade, o discurso da sociedade influenciava as falas e os textos no que se refere aos termos criados e empregados na língua portuguesa. E o poder que a estrutura social gerava impactou a sociedade e suas escolhas linguísticas e comunicativas. Atualmente, entendemos que os sinais que compõem as línguas de sinais dos surdos têm uma estrutura própria, a qual é fundamentada na modalidade gestual-visual que permite aos sinais serem construídos pelos movimentos do corpo no espaço e percebidos visualmente.

Nesse sentido, a produção da literatura surda, assim como as formas de defini-la e de refletir sobre ela, exige uma terminologia específica que represente à comunidade surda em termos linguísticos e culturais, ou seja, faz-se necessário um conjunto de sinais-termos específicos do campo da literatura em Libras. Esse é um dos desejos que a comunidade surda vem manifestando em sua luta e em movimento em prol do direito e da liberdade de utilizar sua língua de sinais sem as imposições da língua majoritária e da sociedade ouvinte.

O ensino de literatura surda na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por exemplo, aborda em seu currículo conteúdos de Literatura Surda, os quais são tratados em disciplinas da graduação e da pós-graduação tendo como língua de instrução a Libras. No entanto, não há registros dos sinais-termos que têm sido empregados para diversos conceitos centrais da literatura. Assim, esse fato confirma a importância de registrar e, inclusive, de disponibilizar na forma de glossários os sinais-termos que têm sido utilizados no estudo da Literatura Surda nas Universidades Federais, por exemplo.

Considerando isso, em nossa pesquisa, analisaremos as origens de alguns sinais a partir do campo semântico da literatura de cada país, por meio da categoria ideologia que está na base dos sinais, pois, entendemos que, cada um dos sinais-termos, estabelece uma relação com textos, imagens, emoções, oralização, entre outros, evidenciando (ou não) a ideologia marcante da língua falada vocalmente, da literatura das sociedades ouvintes e/ou surdas, a opressão a que as línguas de sinais foram submetidas, as bases metonímicas e icônicas que constituem os sinais etc.

Atualmente, esse tipo de estudo, discussão e reflexão apresenta-se como uma necessidade, visto que é urgente a proposição — a partir da identificação e registro dos sinais já existentes — de sinais em Libras para termos da área da literatura surda e para sua abordagem acadêmica no Brasil. Além disso, a escolha desses sinais-termos precisa se fundamentar na busca por sinais em Libras que valorizem a língua de sinais e a cultura surda. Portanto, quais seriam os sinais-termos nas línguas de sinais de outros países empregados no campo da literatura surda? Qual seria a relação desses sinais-termos com os seus correspondentes nas línguas faladas vocalmente? E como podemos nos desvincular dessa ideologia ouvinte que sustenta esses termos nas línguas faladas vocalmente em prol de sinais-termos que representem as comunidades surdas, sua língua de sinais e sua cultura?

3 Fundamentação Teórica

3.1 *Análise de Discurso Crítica*

As línguas de sinais fazem parte da experiência vivida pelas comunidades surdas, e, como artefato cultural, também é submetida à significação social. Nesta dependência de critérios socialmente valorizados, a pesquisa linguística tem comprovado que as línguas de sinais são sistemas ricos e independentes das línguas faladas vocalmente. Conforme Meurer e Dellagnelo (2008),

significados ideacionais tem função de codificar – ou expressar – nossa representação da realidade, o que cria, reflete, reforça e/ou desafia nossos sistemas de conhecimentos e crenças. Significados interpessoais manifestam a forma como estabelecemos identidades e relações sociais. Por fim, os significados textuais, relativos à organização do texto (oral ou escrito), revelam o que os (as) falantes ou escritores(as) salientam – ou não – em seus textos. (Meurer e Dellagnelo, 2008, p. 49).

Existe uma relação importante entre a linguagem, o corpo e a identidade. A pesquisadora e tradutora literária surda Ruth Anna Spooner cita Gloria Anzaldúa falando sobre essa relação: “Então, se você realmente quiser me machucar, fale mal sobre a minha língua. A identidade étnica é a pele gêmea para a identidade linguística – eu sou a minha língua. Até que eu possa ter orgulho na minha língua, não posso me orgulhar”⁴ (Spooner, 2016, p. 47, tradução nossa).

Spooner, uma pesquisadora surda, explica que ela é a sua língua e que sua língua tem suas próprias práticas e normas. Assim, vemos que a língua de sinais e a literatura em língua de sinais criam a identidade surda, a qual pode ser fragilizada por meio do desrespeito de outros a sua língua.

A fim de destacar este ponto fundamental, nossa pesquisa tem suas bases na linguística funcionalista, visto que entendemos que a linguagem é um com-

4 “So if you want to really hurt me, talk badly about my language. Ethnic identity is twin skin to linguistic identity – I am my language. Until I can take pride in my language, I cannot take pride in myself”

portamento (Meurer e Dellangnelo, 2008). Neste sentido, “o objetivo primeiro da Análise Crítica do Discurso (ACD) é desconstruir, em diferentes manifestações discursivas, questões de dominação, opressão, manipulação, discriminação, abuso de poder, enfim questões que geram desigualdade social” (Meurer e Dellangnelo, 2008, p. 39-40).

Conforme Magalhães (2005), a análise do discurso tem como foco a linguagem como prática social, sendo que a análise de discurso crítica possui um interesse na relação entre o estudo do texto, o poder e a ideologia, onde podemos desenvolver um estudo da linguagem para investigar mudanças na vida social. O poder neste sentido pode ser uma dominação “simbólica”⁵, presente no uso de uma linguagem discriminatória, por exemplo. Magalhães observa que “tais atos de poder [físico] geralmente co-ocorrem em uma sociedade particular com a dominação simbólica, como, por exemplo, na linguagem discriminatória (sexista ou racista) e na representação visual” (2005, p. 6).

Embora Magalhães (2005, p. 3) fale das contribuições feitas pela Análise Crítica do Discurso (ADC) para se abordarem “questões ligadas ao racismo, à discriminação baseada no sexo, ao controle e à manipulação institucional, à violência, à identidade nacional, à autoidentidade e à identidade de gênero, à exclusão social”, ela nada cita, especificamente, em relação aos surdos. No entanto, a ADC é uma abordagem linguística muito importante para os estudos de línguas de sinais, assim como para os estudos surdos. Ainda que a ADC não seja capaz de criar um mundo social sem discriminação, ela chama nossa atenção aos elementos textuais, discursivos e sociais, que criam e sustentam determinadas interpretações e perspectivas ideológicas.

Entendemos, a partir dos estudos do Fairclough (2001 apud Meurer e Dellangnelo, 2008), que as práticas sociais, tais como a discriminação, são legitimadas por meio do discurso e que, por outro lado, o discurso também pode desafiar essas mesmas práticas discriminatórias. Com base nessa exposição, vemos que a ACD também compõe e orienta os estudos sobre as línguas de sinais, em que os membros da comunidade surda, muitas vezes, sofrem discriminação social legitimada no modo por meio do qual a linguagem é usada.

3.2 *Linguística de línguas de sinais: a iconicidade e os empréstimos*

O primeiro aspecto a ser considerado na caracterização das línguas de sinais é sua modalidade gestual-visual, ou seja, para a comunicação, entre os sujeitos sinalizantes de línguas de sinais, o canal utilizado não é o oral-auditivo, mas, sim, o corpo na produção da língua e a visão em sua recepção (Rose, 2006).

Uma característica das línguas de sinais é que, diferentemente das línguas orais – aquelas faladas vocalmente e percebidas por meio da audição –, as representações icônicas dos sinais é bem mais produtiva e, por sua vez, explorada.

5 Usamos o termo “símbolo” conforme o dicionário informal de português, como “tudo o que representa, sugere ou substitui alguma coisa” (<https://www.dicio.com.br/simbolo/>).

Cuxac e Sallandre (2007) destacam que, embora muitos sinais tenham sua origem na iconicidade, a iconicidade pode “degenerar” (ou ser reduzida) até que o sinalizante não seja capaz de identificar a motivação icônica do sinal, que se torna mais um item de vocabulário.

Salientamos que é possível que a iconicidade seja reativada para que o sinalizante perceba a origem icônica de sinais. Nesse sentido, um aspecto fundamental para a pesquisa é o conceito de “morfema-base”. O conceito de morfema-base é definido por Faria-do-Nascimento (2009 p. 95) como sendo “a mão-passiva, que em muitos estudos sobre as LS é analisada simplesmente como mão de apoio [...] quando em função de morfema base, carrega uma informação semântica fundamental à expansão lexical e terminológica da LSB, especialmente no que diz respeito à constituição dessas unidades que partilham campos semânticos idênticos ou semelhantes”

Faria-do-Nascimento (2009) destaca que na criação de novos sinais, a mão passiva muitas vezes mostra a informação semântica, uma iconicidade, que serve para derivar novos sinais e aumentar o vocabulário. Por exemplo, a mão passiva tem configuração com carga semântica de “tela de televisão” nos sinais [VIDEOCONFERÊNCIA], [HIPERTEXTO], [INSTALAÇÃO-DE-PROGRAMA], [LEGENDA] e [E-MAIL]. Em outro exemplo, encontramos a mão passiva aberta na forma da letra B, com significado da base {texto impresso ou escrito a mão} nos sinais [ESCREVER], [LER], [PAPEL], [CADERNO] e [REVISTA], mas também nos sinais mais abstratos, tais como [LEI], [DECRETO], [DICIONÁRIO], [CONTEÚDO], [DECLARAÇÃO], [METODOLOGIA], [CURRÍCULO], [REGRAS], [TEXTO] e [SIGNWRITING] (Faria-do-Nascimento, 2009, p. 136).

Muitas desses morfemas-base são fundamentados nos classificadores, em que a configuração de mão mostra iconicamente a forma do referente. A criação de novos sinais por meio de morfemas-base exige a seleção de uma categoria semântica antes de o sinal visual ser criado. Assim, temos uma relação entre a iconicidade dos morfemas na mão-passiva, a escolha semântica do morfema. Por exemplo, usar o morfema-base relacionado ao {texto impresso ou escrito a mão} para CONTEÚDO cria um sinal icônico com a sugestão de que o conteúdo é de um texto e não de um discurso sinalizado ou de um filme. Na nossa pesquisa, perguntamos qual a ideologia que motiva a seleção desses sinais com morfemas-base icônicos.

Stumpf, Oliveira e Miranda (2015, p. 171) pesquisaram a origem de sinais terminológicos em Libras. Eles observaram que os sinais surgem de três perspectivas: (i) criação de sinais novos sem serem empréstimo; (ii) empréstimos linguísticos de outras línguas de sinais; e (iii) empréstimos linguísticos de línguas orais. Nessa direção, os sinais podem ser classificados como “nativos” e “não nativos” (Schembri; Johnston 2007, Sutton-Spence 2017), sendo que na categoria “não nativos” temos empréstimos que vem de outras línguas de sinais, assim como das línguas orais.

Conforme Faria-do-Nascimento (2009), empréstimos da língua portuguesa para a Libras podem ser feitos por meio da transliteração que pode se realizar de

forma datilológica, pragmática, lexicalizada e da letra inicial. Além da transliteração, os empréstimos podem vir da configuração visual dos lábios da palavra falada em língua portuguesa, ou ser um empréstimo semântico, estereotipado e cruzado.

A transliteração datilológica significa que as letras escritas de uma palavra são reproduzidas por meio do alfabeto manual. Oliveira, Stumpf e Miranda (2014), na construção do glossário do Letras Libras, observaram que “a soletração era um recurso utilizado como espécie de empréstimo enquanto não existisse um sinal considerado adequado para representar o conceito estudado” (Oliveira, Stumpf, Miranda, 2014, p. 76). Isso também foi observado por Souza (2012) que demonstrou que a maioria dos topônimos em Libras usaram empréstimos de diversos tipos.

Muitas vezes, a aceitação de uma ideologia cunhada em uma perspectiva cultural-visual da comunidade surda pode tentar evitar a soletração. Sutton-Spence (1995), em seu estudo sobre datilologia em BSL⁶, observou que o empréstimo é comum, mas, os resultados, assim como observa Faria-do-Nascimento (2009), é que a transliteração se encontra “na periferia do léxico”, pois é, inclusive, temporária (mais relacionada ao processo de “*code-switching*” ou “*code-mixing*”).

Os empréstimos pragmáticos de termos da língua portuguesa raramente continuam, já que são descartados depois de um sinal adequado surgir dentro da comunidade de sinalizantes. Os empréstimos lexicalizados, são modificados. Faria-do-Nascimento (2009) notou que os empréstimos podem ser de palavras inteiras, abreviados com letras iniciais (ela cita [B-O] usado para “boletim de ocorrência”) ou a primeira letra da palavra com um movimento.

O uso de empréstimos é fortemente vinculado às relações de poder entre as duas línguas. Existem duas restrições sobre os empréstimos entre duas línguas, a primeira é estrutural e depende da semelhança estrutural entre as duas. A segunda é social e depende do grau de proficiência das pessoas bilíngues pertencentes à comunidade linguística, do número de pessoas bilíngues e do *status* dessas pessoas no grupo. Contudo, dependerá, principalmente, do *status* das duas línguas na comunidade (Maravcsik, 1978). Mundialmente, as línguas de sinais têm *status* e poder institucional inferior às línguas faladas vocalmente. Por causa disso, os empréstimos se dão, principalmente, na direção: línguas faladas às línguas de sinais; e muito poucos são os empréstimos em direção contrária.

Bauer (1983) descreveu os fatores sociais não estruturais que influenciam o uso e a disseminação de um empréstimo; estes são: o *status* da pessoa que usa o empréstimo; a atitude da comunidade linguística para a palavra emprestada; a atitude da comunidade em relação à necessidade da forma; o prestígio obtido ao se usar o empréstimo; e a conveniência de usar tal empréstimo. Ele também observa que os empréstimos podem ser rejeitados com base na estética, na etimologia, na vulgaridade percebida, na gramática ou na semântica. Todos esses fatores podem influenciar o uso de um empréstimo em Libras.

6 British Sign Language – Língua de sinais Britânica

Os tipos de empréstimos e as categorias gramaticais dos empréstimos são limitados principalmente pelas restrições estruturais das línguas. No entanto, a quantidade de empréstimos entre línguas é, principalmente, ditada pelas restrições sociais não estruturais, as quais são descritas por Maravcsik (1978) e Bauer (1983). Faria-do-Nascimento observa que

conscientizar estudantes surdos, de cursos de graduação, a respeito dos processos de construção terminológica permitirá o enriquecimento ainda mais acelerado da LSB [Língua de Sinais Brasileira], e a rápida sistematização e divulgação dos neologismos terminológicos acarretará o acesso e o domínio mais rápido, também, dos intérpretes para adequarem sua tradução ao contexto emergente. (Faria-do-Nascimento, 2009, p. 58).

De acordo com Oliveira, Stumpf e Miranda (2014), os novos sinais propostos pela equipe de tradutores da UFSC foram aceitos rapidamente pela comunidade surda acadêmica do curso de Letras-Libras EaD e serviram como base para outros grupos de pesquisa, contribuindo para ampliação do léxico da Libras. Os sinais oferecidos pela comunidade surda acadêmica podem ser aceitos rapidamente pela comunidade surda por causa do *status* das pessoas que criam e usam os sinais-termos. Por causa disso, é importante pensar sobre a ideologia que sustenta a inclusão de empréstimos da língua portuguesa no léxico da Libras e, por sua vez, em vocabulários ou glossários de sinais-termos literários.

A partir da discussão acima, podemos ver que, para entender o poder simbólico das línguas e das ideologias das sociedades dominantes, e não surdos, sobre o campo linguístico da literatura surda, que é culturalmente central para as comunidades surdas minoritárias, precisamos entender a fonte dos termos para assim falar sobre. As comunidades majoritárias frequentemente ameaçam a existência de literatura em língua de sinais (deliberadamente ou não). Empréstimos que se baseiam em formas que se referem à literatura em línguas não-sinalizadas podem levar consigo esse poder simbólico. Nossa investigação sobre a terminologia da literatura em língua de sinais e da literatura surda pode revelar ideologias ocultas para membros de comunidades surdas que desejam resistir a esse domínio simbólico das línguas faladas sobre sua forma de arte.

4. Metodologia

4.1 Coleta de Dados

O nosso *corpus* foi formado a partir do material disponibilizado pelo *Spread the Sign*, como já mencionado na introdução. O *Spread the Sign* é um glossário de línguas de sinais on-line, onde sinais de diversas línguas de sinais são compartilhados, permitindo que se conheçam outras línguas e que se façam comparações e, até mesmo, certas traduções interlinguais sinalizadas. É um projeto internacional que tem por objetivo divulgar, na *internet*, línguas de sinais de diferentes países (Hilzensauer e Krammer, 2015).

Escolhemos *Spread the Sign*, pois ele nos permite localizar em um mesmo banco de dados linguísticos os sinais terminológicos de línguas de sinais de diferentes países, permitindo-nos compará-los e analisá-los em relação à aspectos fonológicos, linguísticos e sociais. Elencamos seis (06) conceitos da literatura recorrentemente empregados para então selecionar os sinais e definir o *corpus* de nossa análise: (i) *literatura*; (ii) *poesia*; (iii) *poeta*; (iv) *poema*; (v) *conto*; e (vi) *piada*.

Consideramos que esses conceitos são alguns dos mais utilizados nas disciplinas acadêmicas, assim é importante verificar suas características icônicas ou derivadas das línguas faladas vocalmente, bem como suas possíveis influências ideológicas. Nesse sentido, analisamos se os sinais-termos para tais conceitos, que não são foram selecionados a partir de termos especializados do campo acadêmico, são empréstimos e qual seria a referência que fazem à literatura das comunidades ouvintes. Vale destacar que o *Spread the Sign* não tem o objetivo de disponibilizar sinais terminológicos de áreas e/ou contextos específicos.

Em janeiro de 2018, o *Spread the Sign* contava com contribuições 34 países (mais o sistema de Sinais Internacionais). Selecionamos, 26 países que ofereciam sinais para conceitos relacionados à literatura em suas respectivas línguas de sinais – por ordem alfabética na língua portuguesa –, a saber: alemã; americana; austríaca; brasileira; britânica; búlgara; espanhola; estoniana; finlandesa; francesa; grega; indiana; islandesa; italiana; japonesa; letônia; lituânica; polaca; portuguesa; romena; russa; sueca; tcheca; turca; e ucraniana. Destes 26 países, nem todos disponibilizavam todos os seis conceitos pré-selecionados para a pesquisa. Por exemplo, todos disponibilizam um sinal para o conceito “literatura”⁷, mas nem todos para “piada” ou “conto”.

Analisamos um total de 146 sinais originários de diversos países, os quais detalhamos abaixo (Tabela 1).

Tabela 1 – Conceitos e sinais de diversos países

Conceito	Nº de sinais	Vindo dos Países
Literatura Infantil	N=24	Alemanha, Áustria, Bielorrússia, China, Croácia, Espanha, Estônia, EUA, França, Inglaterra, Islândia, Itália, Letônia, Lituânia, Paquistão, Polônia, Portugal, República Checa, Romênia, Rússia, Suécia, Turquia, Ucrânia.
Poesia	N=24	Alemanha, Áustria, Bielorrússia, China, Croácia, Espanha, Estônia, EUA, França, Inglaterra, Islândia, Itália, Japão, Letônia, Lituânia, Polônia, Portugal, República Checa, Romênia, Rússia, Sinal Internacional, Ucrânia, Suécia, Turquia.
Poeta	N=24	Alemanha, Áustria, Bielorrússia, China, Croácia, Espanha, Estônia, EUA, França, Grécia, Inglaterra, Islândia, Itália, Letônia, Lituânia, Paquistão, Polônia, Portugal, República Checa, Romênia, Rússia, Suécia, Turquia, Ucrânia.

7 Alguns países não ofereceram um sinal para “literatura”, mas, sim, para “literatura infantil” e foi isso que coletamos. Se esses sinais para literatura infantil têm origem no conceito de literatura escrita em livros, e não na literatura original em sinais, por exemplo, isso já mostra uma ideologia em que a literatura surda infantil não é de origem sinalizada.

Poema	N=24	Alemanha, Áustria, Bielorrússia, China, Croácia, Espanha, Estônia, EUA, França, Grécia, Índia, Inglaterra, Islândia, Itália, Letônia, Lituânia, Paquistão, Polônia, Portugal, República Checa, Romênia, Rússia, Suécia, Ucrânia.
Conto	N=24	Alemanha, Áustria, Bielorrússia, Bulgária, China, Croácia, Espanha, Estônia, EUA, França, Inglaterra, Islândia, Itália, Japão, Letônia, Lituânia, Paquistão, Polônia, Portugal, República Checa, Romênia, Rússia, Suécia, Ucrânia.
Piada	N=26	Alemanha, Áustria, Bielorrússia, China, Croácia, Espanha, Estônia, EUA, França, Grécia, Inglaterra, Índia, Islândia, Itália, Japão, Letônia, Lituânia, Paquistão, Polônia, Portugal, República Checa, Romênia, Rússia, Suécia, Turquia, Ucrânia.

Fonte: os autores

Desafios e dificuldades nos dados

Enfrentamos algumas dificuldades para a coleta de dados no *site* do *Spread the Sign*. Embora houvéssimos definido previamente o conceito “literatura” empregando-o na busca dos sinais em cada país, não encontramos o conceito isolado. Era comum que “literatura” estivesse adjetivado, como, por exemplo: literatura antiga, literatura inglesa, literatura infantil, literatura jovem e literatura infanto-juvenil; sendo que, às vezes, vimos mais do que um sinal-termo usado para referir-se ao conceito “literatura”.

Numa tentativa de solucionar a questão, optamos por usar o sinal referente ao conceito “literatura” que estivesse sendo empregado para o conceito “Literatura Infantil”, já que este é um conceito muito importante para a comunidade surda e muito relacionado à educação dos surdos. Outro desafio foi saber qual era a motivação para a escolha do sinal que se referia ao conceito “literatura”. Observamos a existência de várias interpretações da cultura de um país vinculadas ao sinal referente ao conceito “literatura”.

Por exemplo, no Brasil o conceito é “literatura” de modo geral, o qual abarca contos, músicas, piadas, poesias etc. Todavia, em outros países o conceito “literatura” está sendo concebido a partir de questões culturais ou campos específicos, como é o caso de “literatura inglesa” ou mesmo “literatura infantil”. Geralmente, esses sinais-termos são apresentados de modo mais restrito à um determinado aspecto da cultura. De qualquer maneira, podemos considerar que essas diferentes acepções de “literatura” fazem parte da educação, indicando que o sinal-termo para o conceito “literatura” possa ter mais influência da ideologia vinculada à literatura escrita em contraposição à oral.

Buscamos verificar os sinais com origem na soletração da palavra relacionada ao conceito e, por sua vez, o uso do alfabeto manual. Na maioria dos idiomas, foi possível perceber que as letras “P” e “L” foram usadas, respectivamente, nos sinais relacionados aos conceitos “Poesia”, “Poema” e “Poeta” e “Literatura”. Por desconhecermos todos os alfabetos manuais dos países elencados, e não saber as palavras empregadas nessas línguas, não conseguimos sanar todas as dúvidas a respeito da origem dos sinais. Assim, diante da dúvida, optamos por não categorizar os sinais-termos como sendo empréstimos que empregavam o alfabeto manual.

Vale destacar diante da dificuldade de se encontrarem os sinais fora de um banco de dados como o glossário em questão e que optamos por manter a coleta dos sinais e formar nosso *corpus* de análise a partir do *Spread the Sign*. Assim, com o *corpus* definido buscamos entender se os conceitos combinavam com o uso dos sinais no contexto da literatura surda, além de verificar se suas origens eram advindas da cultura ouvinte que influenciaria a linguagem visual, não correspondendo aos sinais com origem na língua visual própria da cultura surda.

Não conhecemos todas línguas de sinais incluídas no *Spread the Sign*, e, portanto, às vezes, não podíamos sanar todas as dúvidas sobre a origem e a motivação icônica dos sinais investigados. Baseados em nossa experiência com línguas de sinais, foi possível perceber quais seriam as configurações de mão que se originaram do alfabeto manual e quais seriam os pontos de articulação dos sinais relacionados aos morfemas com a carga semântica {papel} ou {boca}.

Podemos afirmar que as variações geográficas influenciam, sim, as diferenças entre os sinais e que foi possível observar também a existência de variações referentes à proximidade geográfica existente entre sinais iguais. Desta forma, entendemos que algumas variações linguísticas estão correlacionadas e que, provavelmente, sua relação está no fato de uma língua de sinais realizar o empréstimo de sinais de outros países, passando a utilizá-los na língua de sua comunidade surda. Percebemos ainda que existem alguns países que não possuem determinado sinal pelo fato de diferentes conceitos não possuírem uma distinção, como é o caso dos conceitos: “poesia” e “poema”.

4.2 Categorias de análise

A partir da identificação e coleta dos sinais referentes aos seis conceitos, anteriormente apresentados – Conto, Literatura Infantil, Piada, Poema, Poesia e Poeta –, nos 26 países apresentados no *site* do *Spread the Sign*, seguimos para a fase de identificação das diferenças entre os sinais que compõem o glossário em relação a Libras. Deste modo, seguindo o objetivo de refletir sobre a possível motivação ideológica presente na origem dos sinais, realizamos uma reflexão sobre as seguintes possíveis categorias de análise decorrentes da origem dos sinais-termos.

1) Empréstimos – origem em outra língua:

1.1 Empréstimos linguísticos com origem na língua oral.

Em Libras, os empréstimos linguísticos com origem no Português podem ser: (a) Transliteração – por exemplo: P.O.E.M.A.; (b) Transliteração da letra inicial, com movimento adicional – por exemplo: P com movimento ziguezague; (c) Transliteração da letra inicial com morfema base – por exemplo: P. + morfema base {texto escrito}; (d) Empréstimo semântico – por exemplo: [ROMANCE] (sinal com sentido de amor para o gênero literário de narrativa longa);

1.2 *Empréstimos linguísticos com origem em dialetos da língua de sinais.*

Em Libras, temos, por exemplo, o sinal: [ROMANCE] (sinal do sul do Brasil emprestado pelos sinalizantes do sudeste);

1.3 *Empréstimos linguísticos com origem em outras línguas de sinais.*

Em Libras, temos, por exemplo, o sinal: [POEMA] emprestado da ASL⁸.

2) **Iconicidade – origem em relações icônicas da literatura falada vocalmente:**

Sinais icônicos são aqueles advindos de perspectivas características de ações que envolvem a relação com a literatura de línguas escritas e faladas vocalmente, mas que não são parte da literatura sinalizada:

2.1 *Ações que envolvem o ato da escrita/leitura.*

Por exemplo, um morfema que compõe os sinais e que se refere à ação de escrever ou de ler um texto escrito em uma língua falada vocalmente.

2.2 *Aspectos que envolvem a materialidade do texto.*

Por exemplo, um morfema que compõe os sinais e que se refere ao substrato do texto, ao seu suporte, à sua materialidade: morfema-base {papel}

2.3 *Elementos característicos da oralidade vocal.*

Por exemplo, sinais que se referem à boca, tendo-a como localização para sua realização e, portanto, remetendo a ideia de que a literatura é falada vocalmente.

Visto que as subcategorias 2.1 e 2.2 são relacionadas, optamos por usar considerar de modo geral a relação com as seguintes ações/aspectos: “Livro, texto, papel ou leitura”

3) **Visualidade – origem em relações icônicas/visuais na literatura sinalizada.**

Com base numa perspectiva visual da literatura é possível considerar aspectos vinculados a estética, as emoções e as ações corporificadas e manifestas visualmente de forma sinalizada. Nesse sentido, é importante explicar que alguns itens lexicais icônicos em Libras podem incluir o seguinte:

- Iconicidade – por exemplo, o sinal [ESTROFE] em Libras, em que as linhas dos versos são traçadas no espaço neutro na frente do corpo, motivado pela forma visual de versos na página;

- Metonímica – por exemplo, o sinal [ARTISTA] em Libras motivado pela forma visual de usar uma câmera de filme antiga, vindo da ideia de que um ator de cinema é prototípico de artista;

- Metafórica – por exemplo, o sinal [CONTO] em Libras que tem forma relacionada ao sinal [LEMBRAR] [HISTÓRIA], com mapeamento metafórico que um conto é uma história, uma lembrança;

- Morfemas-bases – por exemplo, o morfema-base da mão-passiva com carga semântica {pessoa} no sinal [POETA].

8 American Sign Language – Língua de Sinais Americana.

Os termos incorporados na língua de sinais por meio de empréstimos linguísticos das línguas orais carregam alguns elementos de uma língua para outra, ou seja, quando um grupo de falantes nativos de determinada língua de sinais incorpora novos termos à sua língua por meio de empréstimos de línguas orais, muitas vezes, esses empréstimos trazem consigo aspectos da modalidade oral-auditiva, por exemplo. Ao pesquisar essa questão, Faria-do-Nascimento (2009) explica que os empréstimos feitos pelas línguas de sinais de alguns termos de línguas de modalidade oral-auditiva recebem características específicas da modalidade da língua de sinais.

Embora tenhamos apresentado três subcategorias na categoria empréstimos, é importante destacar que não foi possível aplicá-las, durante a pesquisa, por não termos informações suficientes que nos permitissem definir a origem de um sinal em cada um dos países. Entretanto, é importante também destacar que alguns sinais são parecidos em diversos desses países, o que evidencia, certamente, que alguns desses sinais são possivelmente empréstimos.

Diante disso, definimos que para a pesquisa empregaríamos as seguintes categorias de análise em relação à motivação/origem: (i) *empréstimo* (língua oral, a partir de letras); (ii) *materialidade* (ações de leitura/escrita e/ou realização do texto: livro, papel); (iii) *fala vocal* (foco na boca como produção de literatura falada vocalmente); e (iv) *visual* (aspectos estéticos, emocionais e corporais da produção de literatura sinalizada).

5 Análise e resultados

Percebemos o fenômeno da motivação ideológica dos sinais para alguns conceitos, mesmo porque nas línguas de sinais muitos aspectos da literatura ainda são pertencentes ao mundo “ouvinte” e não ao surdo, ainda que surdos criem sua literatura visual em língua de sinais. Vimos, inclusive, diversos exemplos de empréstimos por transliteração da letra inicial, como já citado antes (por exemplo, nas letras #P e #L relacionada à poesia e literatura).

Podemos perceber na sinalização dos surdos, que apresentam os sinais no *Spread the Sign* (inclusive quando fazem os sinais soletrados), que é necessário considerar a contextualização para melhor compreensão e assimilação das diferenças entre os sinais produzidos naturalmente na língua e aqueles que são empréstimos soletrados. É possível identificar o contraste entre a soletração, realizada com base numa sequência de configurações das mãos, e imagem visual do sinal, quando os surdos sinalizam o que se originou por meio da criatividade e imaginação. Vejamos uma primeira categorização dos 146 sinais, segundo sua motivação/origem.

Tabela 2 – Motivação dos sinais (146 sinais / 100%)

Categoria	N	% de sinais
(i) empréstimo (língua oral, a partir de letras)	16	11%
(ii) materialidade (ações de leitura/escrita e/ou substrato do texto: livro, papel)	62	43%
(iii) fala vocal (foco na boca como produção de literatura falada vocalmente)	15	10%
(iv) visual (aspectos estéticos, emocionais e corporais da produção de literatura sinalizada)	50	34%
Impossibilidade de categorização	3	02%

Fonte: os autores.

Para os seis conceitos previamente selecionados, podemos ver que 64% de todos os sinais identificados, no campo da literatura, nas línguas de sinais dos 26 países de nosso levantamento, parecem ser motivados por influência da língua falada vocalmente ou da ideologia que compreende a literatura a partir dos conceitos de texto escrito ou falado (categorias i, ii e iii, respectivamente, *empréstimo*, *materialidade* e *fala vocal*). Portanto, fica evidente que alguns sinais referentes ao conceito “literatura” pertencem ao universo “ouvinte” e não correspondem a uma produção lexical própria ao surdo, ainda que ele seja quem cria literatura visual em línguas de sinais – apenas 34% dos sinais seriam motivados/originados por meios de elementos basicamente visuais).

5.1 Categorias da motivação/origem dos sinais

(i) Empréstimos – base na palavra escrita e uso de letras soletradas

Nesta categoria, o foco são os sinais-termos decorrentes de empréstimo por letras do alfabeto manual, apresentamos abaixo alguns exemplos encontrados com o uso de soletração mais morfema base ou sem morfema-base (Figura 1).

Figura 1 – Exemplos de uso de soletração.

BASE	TEXTO	FOTO
Significado da base: SOLETRAÇÃO/ TRANSLITERAÇÃO DA LETRA INICIAL + MORFEMA BASE	LITERATURA=	
	POESIA=	

Fonte: os autores.

A seguir apresentamos alguns sinais identificados como baseados em uma ideologia de empréstimo das línguas faladas vocalmente por meio do uso da datilologia (Tabela 3), além disso, possuem também uma letra inicial utilizando morfema-base.

Tabela 3 – Empréstimo de soletração

Tipo de transliteração	Conceito	Quantidade (total = 2)	País
Transliteração, por exemplo, P.O.E.M.A (Soletração)	Literatura Infantil	1	EUA
	Poesia	1	Roménia
Transliteração da letra inicial, com movimento adicional – por exemplo, P. com movimento ziguezague	Conceito	Quantidade (total = 10)	País
	Conto	1	China
	Poema	4	Bielorrússia, Estônia, Letônia, Lituânia
	Poesia	1	Lituânia
Transliteração da letra inicial com morfema base - por exemplo, P. + morfema base {texto escrito}	Conceito	Quantidade (total = 4)	País
	Literatura	4	Itália, Turquia, Espanha, Letônia

Fonte: os autores.

Em cada exemplo, vemos o uso de um sinal com elementos de origem não nativa na língua sinalizada para descrever uma forma de arte linguística e visual em língua de sinais. Observamos que essa ideologia de usar uma forma de transliteração para a constituição do sinal carrega o sentido de conceitos próprios da língua falada vocalmente para os conceitos em língua sinalizada. Entendemos que um sinal nativo para o conceito, sem relação direta com a língua falada vocalmente, pode valorizar melhor não somente a língua de sinais, mas, principalmente, essa forma de arte sinalizada.

(ii) *materialidade – sinais icônicos usando morfemas-base {papel} e {livro}*

Nesta categoria, focamos especialmente nos elementos *livro* e *papel*, sendo a ideologia das línguas faladas vocalmente que a literatura se encontra nos livros (diferentemente do que ocorre nas línguas de sinais). Observamos os exemplos de morfema: {livro} ou {papel} e, também, o uso da configuração da mão em “L” para identificar a palavra literatura que inicia com a letra L, ou mesmo P para identificar o poema, o poeta ou a poesia que iniciam com essa letra. Assim temos o significado do morfema-base com motivações icônicas para os sinais vinculado ao

elemento *papel*, do livro e da ideia de leitura, sendo a ideia da ideologia das línguas escritas em que a literatura é um artefato basicamente escrito

Figura 2 – Exemplos de Morfema-base: {Papel}

BASE	TEXTO	FOTO
<p>SIGNIFICADO DA BASE: PAPEL/MORFEMA</p> <p>TRANSLITERAÇÃO DA LETRA INICIAL + PAPEL + MORFEMA BASE</p>	LITERATURA=	
	POETA=	
	POEMA=	
	POESIA=	
	CONTO=	

Fonte: os autores.

Figura 3 – Exemplos de Morfema-base: {Livro}

BASE	TEXTO	FOTO
<p>Significado da base: LIVRO/MORFEMA</p> <p>TRANSLITERAÇÃO DA LETRA INICIAL + PAPEL + MORFEMA BASE</p>	LITERATURA=	
		
		

Fonte: os autores.

A seguir mostramos alguns os sinais motivados pela ideologia de que a literatura é um fenômeno escrito baseado num texto – um morfema dos sinais refere à ação de escrever ou de ler um texto com o morfema-base {papel} ou {livro} (Tabela 4).

Tabela 4 – Sinais relacionados à ideologia da literatura escrita (62 sinais)

Conceito	Quantidade (Total = 63)	Países
Conto	5	Inglaterra, Itália, Japão, Romênia, Suécia
Literatura	17	Alemanha, Áustria, Bielorrusso, China, Croácia, Estônia, França, Inglaterra, Islândia, Japão, Polônia, Portugal, República Checa, Romênia, Rússia, Suécia, Ucrânia
Poesia	15	Bielorrússia, China, Croácia, Espanha, Estoniano, Inglaterra Paquistão, Islândia, Letônia, República Checa, Rússia, Sinais Internacionais, Suécia, Turquia, Ucrânia
Poema	9	Áustria, Espanha, França, Índia, Islândia, Polônia, Rússia, Suécia, Ucrânia
Poeta	17	Áustria, Bielorrússia, China, Espanha, Estônia, EUA, França, Inglaterra, Paquistão, Islândia, Letônia, Polônia, Portugal, Rússia, Suécia, Turquia, Ucrânia
Piada	0	

Fonte: os autores.

Observamos que a maioria dos países usam para a constituição dos sinais essa ideologia fundamentada na literatura como texto escrito que, por sua vez, demanda leitura. O *corpus* mostra que isso acontece, especialmente, para os conceitos relacionados à poesia e à literatura. Essa perspectiva para ignorar o fato de a literatura e a poesia serem também um fenômeno sinalizado que é produzido em língua de sinais, visualmente.

(iii) fala vocal – sinais icônicos usando morfemas-base relacionados à “boca”:

Nesta categoria, o foco está, especialmente, na boca como produção de literatura falada vocalmente, ou seja, na ideologia de que nas línguas orais a literatura é um artefato vocal ou mesmo um processo falado vocalmente. É interessante notar que alguns sinais também parecem se valer da letra inicial da palavra⁹.

Vemos alguns sinais que utilizam a BOCA como base para a construção dos sinais referentes aos conceitos investigados. Isso corrobora o fato de que nas línguas faladas vocalmente a literatura é vista como um produto vocal, falado (Figura 4).

9 Vale lembrar que não é de conhecimento dos autores as línguas estrangeiras citadas impossibilitando a precisão na afirmação de suas motivações para elencar as configurações.

Figura 4 – Exemplos de uso da BOCA como base

BASE	TEXTO/SINAL CM-O-M-L	FOTO
<p>Significado da base: BOCA</p> 	<p>LITERATURA= CONTO= POEMA= POETA=</p>	

Fonte: os autores.

Tabela 5 – Sinais relacionados à ideologia da fala vocal – BOCA (15 sinais)

Conceito	Quantidade (total = 15)	Países
Conto	7	Alemanha, Bulgária, Croácia, Espanha, Estônia, Paquistão, Polônia
Literatura	2	Paquistão, Lituânia
Poema	4	Alemanha, Grécia, Paquistão, Roménia
Poeta	2	Grécia, Roménia
Poesia	0	–
Piada	0	–

Fonte: os autores.

Lembramos que a localização do sinal na região próxima a boca pode se referir às outras funções da boca e não apenas a fala vocal. Muitos sinais referindo ao conceito “Piada” são articulados na boca por causa dos risos que despertam, e não necessariamente da ideia de uma piada ser contada vocalmente. De qualquer maneira, vimos alguns sinais motivados pela imagem de que a produção da literatura teria como base a língua falada. Esses sinais corroboram a ideia de que esses conceitos literários são falados vocalmente, e não sinalizados.

(iv) visual – sinais vindos de aspectos estéticos, emocionais e corporais

Nesta categoria, focamos nos sinais que parecem não ser influenciados pelas ideologias vinculadas à concepção de que a literatura seria escrita ou falada vocalmente. Esses sinais mostram emoções, incorporação ou outras imagens icônicas (sendo eles metafóricas ou metonímicas)

Figura 5 – Exemplos de sinais visuais (aspectos estéticos, emocionais e corporais)

Base	Texto/Sinal CM-O-M-L	Foto
Significado da base: BRAÇO TRONCO BOCA 	POEMA= POESIA= PIADA	

Fonte: os autores.

Observamos acima alguns exemplos de incorporação de personagem, mostrando por ação construída conceitos relacionados a sentimento, emoção e ações nos braços, dedos e tronco, (Figura 5). Os sinais [POEMA] e [POESIA] que usam o braço mostram a locação metonímica das emoções. E o sinal [PIADA] no tronco mostra a incorporação de uma pessoa rindo.

Tabela 6 – Exemplos de sinais com ideologia estética, emoções e ações corporificadas

Conceito	Quant. (Total = 50)	Países
Conto	10	Áustria, Bielorrússia, EUA, França, Islândia, Letônia, Lituânia, República Tcheca, Rússia, Ucrânia
Piada	25	Alemanha, Áustria, Bielorrússia, Croácia, Espanha, Estônia, EUA, França, Grécia, Índia, Inglaterra, Paquistão, Islândia, Itália, Japão, Letônia, Lituânia, Polônia, Portugal, República Tcheca, Romênia, Rússia, Suécia, Turquia, Ucrânia
Poema	6	Croácia, EUA, Inglaterra, Itália, Portugal, República Tcheca
Poesia	6	Alemanha, Áustria, França, Itália, Polônia, Portugal
Poeta	3	Alemanha, Croácia, Itália
Literatura	0	–

Fonte: os autores.

Vimos que em nossos estudos e análise da terminologia de sinais do campo da literatura usados em diferentes partes do mundo, também encontramos constituídos com base em uma ideologia que considera a visualidade e demais aspectos específicos da língua de sinais permitindo assim a criação de sinais nativos.

5.2 Conceitos e ideologia

Apesar de verificar que as motivações dos sinais variam, é possível perceber que os seis conceitos abordados diferem entre si em relação às suas motivações ideológicas. Vejamos.

Tabela 7– Conceitos e sinais organizados nas categorias

Conceito	Motivação: soletração (N=16)	Motivação: materialidade (N=62)	Motivação: fala vocal (N=15)	Motivação: visual (N=50)	Motivação não definida (N=3)
Conto (N=24)	1	5	7	10	1
Literatura (N=24)	5	17	2	0	0
Piada (N=26)	0	0	0	25	1
Poema (N=24)	5	9	4	6	0
Poesia (N=24)	4	14	0	6	0
Poeta (N=24)	1	17	2	3	1

Fonte: os autores.

Nesta tabela, vemos que a maioria dos sinais motivados visualmente, isto é, por estética, emoções e ações corporificadas encontram-se principalmente no conceito *piada*, uma forma de criatividade linguística menos valorizada pelos estudos literários, mas bem mais tradicional, inclusive na comunidade surda. Vemos também que a motivação relacionada à leitura/escrita se encontra em muitos sinais de literatura, poesia e poeta, que são mais valorizados nos estudos acadêmicos.

5.3 Motivações ideológicas nos diversos países

Será que alguma motivação ideológica pode ser relacionada aos países específicos? Em geral, não vimos padrões fortes de preferência de motivação nos sinais de nenhum país específico.

Na maioria das línguas de sinais, o empréstimo da palavra escrita ou alguma motivação de materialidade de um livro escrito foi evidente. Isso nos sugere que a ideologia da relação entre literatura e a arte escrita se mostra claramente nas línguas de sinais. Sabemos que poucos membros da comunidade surda aprendem a literatura da sua própria língua de sinais na escola, mas a maioria encontra a literatura escrita. Esses conceitos são frequentemente transferidos para a literatura surda e sinalizada. Com o acréscimo de literatura surda sinalizada, talvez possamos esperar que outros sinais surjam que reconhece a forma não escrita na línguas gestuais-visuais-espaciais.

Tabela 8: Motivações por países

País	Motivação: soletração (N=16)	Motivação: materialidade (N=62)	Motivação: fala vocal (N=15)	Motivação: visual (N=50)	Motivação: não definida (N=3)
Alemanha	0	1	2	3	0
Áustria	0	3	0	3	0
Bielorrússia	1	3	0	3	0
Bulgária	0	0	1	0	0
China	1	3	0	0	2
Croácia	0	2	1	3	0
Espanha	1	3	1	1	0
Estônia	1	3	1	1	0
EUA	1	1	0	3	0
França	0	3	0	3	0
Grécia	0	0	2	1	0
Índia	0	1	0	1	0
Inglaterra	0	4	0	2	0
Paquistão	0	2	3	1	0
Islândia	0	4	0	3	0
Itália	1	1	0	4	0
Japão	0	0	0	3	0
Letônia	2	2	0	2	0
Lituânia	3	0	1	2	0
Polônia	0	3	1	2	0
Portugal	0	2	0	3	1
República Tcheca	0	2	0	3	1
Roménia	1	2	2	1	0
Rússia	0	4	0	2	0
Sinais Internacionais	0	1	0	0	0
Suécia	0	5	0	1	0
Turquia	1	2	0	1	0
Ucrânia	0	4	0	2	0

Fonte: os autores.

Considerações finais

Nossos resultados evidenciam que as ideologias advindas das comunidades ouvintes e de sua literatura escrita estão presentes em muitos dos sinais escolhidos nas línguas de sinais dos 26 países que compõem nosso *corpus*. Uma parcela

significativa desses sinais não parte de uma ideologia visual vinculada a literatura surda das comunidades surdas. Nesse sentido, cabe um questionamento: a escolha de sinais para compor um glossário de literatura surda em Libras deve se basear em sinais-termos decorrentes das ideologias das comunidades ouvintes e de sua literatura escrita?

Independente da resposta ao nosso questionamento, é importante destacar que não é papel dos criadores de glossários interferirem nos sinais usados na comunidade surda, mas, sim, coletar, organizar e divulgar os sinais em uso que circulam nessa comunidade. Por outro lado, conforme a perspectiva da ADC, temos a responsabilidade de estar atentos às ideologias por trás dos sinais-termos e questionarmos a aceitabilidade social desses sinais em meio a comunidade surda. Continuaremos com a pesquisa em busca de mais dados capazes de evidenciar aqueles sinais-termos que foram constituídos com base em a ideologia visual, já que isso é uma maneira de valorizar a literatura surda em Libras e de oferecer mais opções para que à comunidade possa escolher seus sinais.

Referências

- BAUER, L. **English Word Formation**. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- BAUMAN, H-D.; NELSON, J.; ROSE, H. (org.). **Signing the Body Poetic**. California: University of California Press, 2006.
- COSTA, M. R. **Proposta de modelo de enciclopédia visual bilíngue juvenil**: enciclolibras. Brasília, Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2012.
- CUXAC, C.; SALLANDRE M. **Iconicity and arbitrariness in French sign language** – highly iconic structures, degenerated iconicity and diagrammatic iconicity. Elena PIZZUTO, P.; PIETRANDREA, R.; SIMONE. **Verbal and Signed Languages** (Editors.) Comparing Structures, Constructs and Methodologies, Mouton de Gruyter, pp. 13-33. 2007.
- JOHNSTON, T.; SCHEMBRI, A. **Australian Sign Language (Auslan): an introduction to sign language linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- HILZENSAUER M., KRAMMER K. **A Multilingual Dictionary for Sign Languages**: “Spreadthesign”. Alpen-Adria-Universität. Klagenfurt, Austria, 2015.
- KARNOPP, L. B.; **Literatura Surda**. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade de a Distância. UFSC: Florianópolis, 2008.
- KARNOPP, L. B.; KLEIN, M. LUNARDI-LAZZARIN, M. L. **Produção, circulação e consume da cultura surda brasileira**. KARNOPP, L. B.; KLEIN, M. LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). *Cultura Surda na Contemporaneidade: Negociações, Intercorrências e Provocações*. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

- MAGALHÃES, I. Introdução: A análise de discurso crítica. **DELTA**, 21: Especial 2005 (1-9)
- MARAVCSIK, E.; **Universals of language contact**. In: J. Greenberg (ed) *Universals of Human Language*, Vol 1. Stanford, Ca: Stanford University Press, 1978.
- MEURER, J. L., DELLANGELO, A. K. **Análise do Discurso**. Apostila de Letras Libras, CCE, UFSC, Florianópolis. 2008.
- MORGADO, M. **Literatura das Línguas Gestuais**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011.
- MOURÃO, C. H. N.; **Literatura Surda: experiência das mãos literárias**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2016.
- NASCIMENTO, S. P. **Representações Lexicais da Língua de Sinais Brasileira**. Uma Proposta Lexicográfica. Universidade de Brasília. 2009.
- NATHAN LERNER, M.; FEIGEL, D.; **The Heart of the Hydrogen Jukebox**. (DVD). New York: Rochester Institute of Technology, 2009.
- ROSE, Heidi. **The poet in the poem in the performance: the relation of body, self, and text in ASL literature**. In: BAUMAN, H-Dirksen; NELSON, Jennifer; ROSE, Heidi (org.). *Signing the Body Poetic*. California: University of California Press, 2006.
- SOUZA, J. E. G. de J. **Nomeação de lugares na língua de sinais brasileira**. Uma perspectiva de toponímia por sinais. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Dissertação de Mestre em Linguística. Universidade de Brasília, 2012.
- SPOONER, R. A. **Languages, Literacies, and Translations: Examining Deaf Students' Language Ideologies Through English-to-ASL**. Translations of Literature Tese de doutorado. Ann Arbor, MI, University of Michigan, 2016.
- SPREADTHESIGN, European Sign Language Center, <<http://www.spreadthesign.com>>. Acesso: junho, 2017.
- SUTTON-SPENCE, R. **The role of the manual alphabet and fingerspelling in British Sign Language**. Unpublished PhD dissertation, University of Bristol, 1995.
- SUTTON-SPENCE, R.; KANEKO, M. **Introducing Sign Language Literature: Creativity and Folklore**. Basingstoke: Palgrave Press, 2016.
- SUTTON-SPENCE, R. **“Como se diz esta palavra em Libras?”**: Uma introdução ao vocabulário da Língua de Sinais Brasileira. *Letras em ação: semana acadêmica de letras da UFSC (Portuguese Edition)* by Silvana de Gaspari (Author, Editor), Jair Zandoná (Editor), 2017.
- STUMPF, M. R., OLIVEIRA, J. S., MIRANDA, R. D. **O Glossário Letras-Libras como instrumento para estudo de unidades terminológicas em Libras**. Editora Insular. Estudos da Língua Brasileira de Sinais. Vol. II. Florianópolis. UFSC. 2014.

6

Redefinindo o Conceito de Concordância Verbal em Língua Brasileira de Sinais

Guilherme Lourenço

Universidade Federal de Minas Gerais

1 Introdução

O fenômeno da concordância verbal em línguas de sinais tem sido tradicionalmente descrito como uma mudança na orientação e no movimento de trajetória do verbo (Mathur; Rathmann, 2012, p. 137). Neste capítulo, proponho uma descrição alternativa para esse fenômeno, considerando que a concordância verbal em Língua Brasileira de Sinais (Libras) é marcada pelo compartilhamento de traços de localização (*loci*) entre o elemento controle (o nominal) e o elemento alvo (o verbo) da concordância. A esse processo tenho dado o nome de co-localização (Lourenço, 2018b; Lourenço; Wilbur, 2018).

Ao alterarmos a forma como a concordância é descrita nas línguas sinalizadas, acabamos por alterar também as propostas atuais que classificam os verbos dessas línguas em, principalmente, duas grandes classes, a saber: verbos com concordância e verbos sem concordância (também chamados de verbos simples). Mostrarei que, se considerarmos que a mudança na localização do verbo é o verdadeiro marcador da concordância verbal, os chamados verbos simples podem sim ter sua localização alterada de modo a coincidir com a localização de um controle, apresentando, portanto, concordância verbal. Argumentarei também que há um grupo de verbos que não apresentam concordância em Libras, que são os verbos ancorados ao corpo (*body-anchored verbs*), propondo, assim, que há uma restrição fonológica – e não semântica (Meir, 1998b, 2002) – que barra a realização da concordância nesses verbos. Por fim, apresentarei a proposta que temos desenvolvido de que há uma especialização morfológica das estruturas internas do verbo, resultando em um *layering* de informações morfofonológicas na estrutura verbal (Lourenço, 2018b, a; Lourenço; Wilbur, 2018).

2 Concordância verbal nas línguas de sinais

Línguas de sinais “são realizadas pelas mãos que se movem no espaço, e são as dimensões de espaço e movimento que essas línguas utilizam em seus processos gramaticais” (Klima; Bellugi, 1979, p. 274, *tradução minha*). Esse fato faz com que o uso do espaço seja um conceito importante para a maioria, quicá todas, as análises linguísticas de línguas sinalizadas. Perniss (2012, p. 413) chama a atenção para o fato de que o espaço possui funções gramaticais relevantes nos níveis fonológico, morfossintático, semântico e pragmático. Além disso, o uso gramatical do espaço de sinalização acaba sendo uma especificidade da modalidade viso-manual já que “ao contrário das línguas orais, em que o espaço pode ser apenas referido, nas línguas de sinais o espaço está fisicamente disponível para ser representado” (Padden, 1990, p. 118, *tradução minha*).

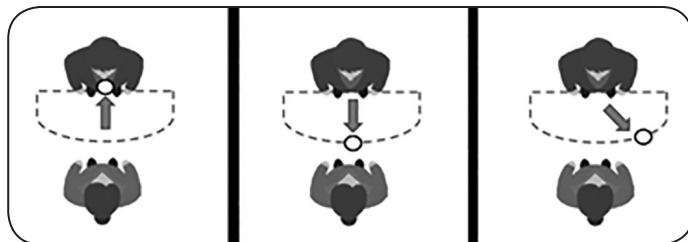
Uma das funções centrais do espaço de sinalização e que é a mais relevante para a nossa discussão é a possibilidade de associar diferentes localizações (*loci*) a diferentes referentes no discurso. A primeira descrição do uso pronominal do espaço em uma língua de sinais, até onde sabemos, foi feita por Friedman (1975, p. 946) que identificou dois principais mecanismos de referência (ou de indexação, nas palavras da autora):

- i) o apontamento pode ser feito em direção à localização real do referente (associando-se a uma pessoa, objeto ou local) presente no ambiente em que se encontra o sinalizador;
- ii) o apontamento pode ser feito em direção a um ponto no espaço específico e arbitrário, de modo que esse ponto passa a ser associado a esse referente que não necessariamente está presente no ambiente em que se encontra o sinalizador.

Além dessa distinção entre referentes presentes e ausentes – veja também Cormier (2012) –, diferentes autores têm discutido sobre os sistemas pronominais encontrados nas línguas de sinais. As descrições mais amplamente discutidas na literatura, identificam sistemas pronominais de 3-pessoas, em que há distinção entre 1ª pessoa (marcada pelo apontamento em direção ao peito do sinalizador), 2ª pessoa (marcada pelo apontamento em direção ao interlocutor) e 3ª pessoa (marcada pelo apontamento a um ponto específico no espaço, que se difere da localização da 1ª e da 2ª pessoa).¹ Esse sistema pronominal de 3-pessoas tem sido defendido para a Língua de Sinais Americana (ASL) (Friedman, 1975; Klima; Bellugi, 1979; Padden, 1988), para a Língua de Sinais Croata (HZJ) (Alibašić Ciciliani; Wilbur, 2006) e para outras línguas de sinais. Esse também é o sistema pronominal tradicionalmente utilizado nas descrições da Libras (Berenz, 1996, 2002; Quadros, 1999; Quadros; Karnopp, 2004). Esse sistema é ilustrado na Figura 13.

1 Há também propostas que afirmam que as línguas de sinais fazem distinção apenas entre primeira pessoa e não-primeira pessoa, assumindo-se assim um sistema pronominal de 2-pessoas (EMMOREY, 2002; ENGBERG-PEDERSEN, 1993; LILLO-MARTIN, 2002; MEIER, 1990; PADDEN, 1990; RATHMANN; MATHUR, 2002).

Figura 1 – Apontamento para a 1ª pessoa, 2ª pessoa e 3ª pessoa, respectivamente.

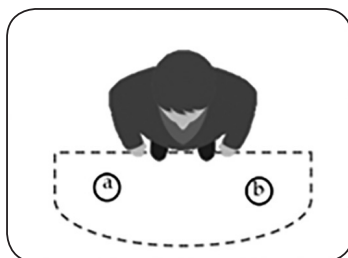


Fonte: Lourenço (2018b, p. 62).

Uma vez que as línguas de sinais fazem uso explícito de “pontos” no espaço para o estabelecimento de referentes e em seu sistema pronominal, uma descrição fina desses “pontos” é, certamente, desejável. Contudo, Wilbur (2013) e Quer (2011) argumentam que o “ponto” no espaço “que é linguisticamente relevante não é o ponto físico em si, mas, sim, um *ponto geométrico* que pode ser percebido categoricamente” (Quer, 2011, p. 190, *grifo e tradução meus*). Nesse sentido, para que um ponto se torne relevante para o sistema linguístico das línguas de sinais, este deve possuir **distintividade**, ser capaz de ser percebido categoricamente e ser fruto de um **mapeamento semântico** entre um ponto geométrico no espaço (p) e um indivíduo (x) (Wilbur, 2008, 2013).

Tendo em mente a noção de ponto geométrico, chamarei, a partir de então, a associação entre $(p) \rightarrow (x)$ de uma **localização** (*location*), de modo a deixar claro que não estou me referindo apenas a um ponto no espaço de sinalização, mas, sim, a esse mapeamento semântico específico. Adicionalmente, de modo a identificar diferentes localizações, índices subscritos serão utilizados nas glosas apresentadas aqui, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Localizações associadas a nominais. Se a localização a está associada ao nominal X e a localização b está associada ao nominal Y, então as glosas serão X_a e Y_b , respectivamente.



Fonte: Lourenço (2018b, p. 67).

A partir do momento em que há localizações (pontos geométricos no espaço (p)) associados a entidades referenciais específicas (x) associadas a nominais,

um grupo de verbos nas línguas de sinais podem ser modificados, de modo que o ponto inicial e o ponto final de seu movimento de trajetória irão coincidir com as localizações de seus argumentos. Essa modificação sistemática dos verbos tem sido chamada de **concordância verbal** nas línguas de sinais. Esse é o caso, por exemplo, do verbo AJUDAR em Libras:

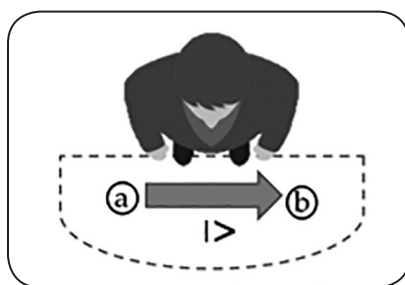
Figura 2 – JOÃO_a AJUDAR_b MARIA_b.



Fonte: Lourenço (2018b, p. 68).

AJUDAR é um verbo de concordância canônico, uma vez que apresenta as três principais marcas associadas aos verbos de concordância nas línguas de sinais: i) um movimento de trajetória; ii) seu ponto-inicial corresponde à localização do sujeito e o ponto-final corresponde à localização do objeto; e iii) a palma da mão está voltada para a localização do objeto sintático (veja a Figura 16).

Figura 16. Representação visual da concordância verbal canônica nas línguas de sinais. O verbo apresenta um movimento de trajetória entre a localização (a) e a localização (b) e a palma da mão dominante (|>) está voltada para a localização (b).



Fonte: Lourenço (2018b, p. 70).

Apesar de esses três componentes serem identificados na descrição da concordância verbal, o marcador que parece ser o mais comumente referido na literatura é o movimento de trajetória, conforme mostra o seguinte quadro:

Quadro 2. A descrição da concordância nas línguas de sinais

Movimento de	Localização	Orientação da	palma da mão
	de trajetória	(pontos no espaço)	
Padden (1988, p. 27)	✓	✓	
Meir (1998, p. 15)	✓		✓
Neidle et al. (2000, p. 33)	✓	✓	
Fischer & van der Hulst (2003, p. 320)	✓		✓
Sandler & Lillo-Martin (2006, p. 27)	✓	✓	✓
Quadros & Quer (2008, p. 531)	✓	✓	
Mathur & Rathmann (2010, p. 173)	✓		✓

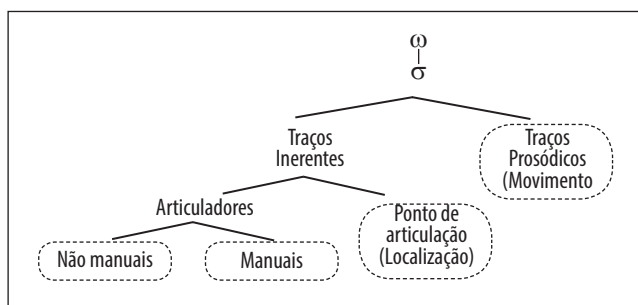
Fonte: Lourenço e Wilbur (2018, p. 70).

Apesar de haver um certo consenso acerca do movimento de trajetória como um marcador de concordância, as funções da localização e da orientação da palma da mão ainda são questionáveis. Há até mesmo propostas que consideram que a orientação da palma da mão funciona como um segundo mecanismo de concordância verbal (Meir, 1998b; Pfay; Salzmann; Steinbach, 2011).

Além das discussões acerca das marcas de concordância verbal no domínio manual, Bahan (1996) afirmam que também há a participação de expressões não-manuais, de modo que a direção do olhar marca a concordância com o objeto e a inclinação da cabeça estaria relacionada à concordância com o sujeito. Neidle et al. (2000, p. 75) vão além e afirmam que a concordância por meio das expressões não-manuais pode ocorrer até mesmo em sentenças com verbos simples e que não apresentam concordância no domínio manual – mas veja Thompson, Emmorey e Kluender (2006) para evidência empírica contrária.

Considerando essas descrições sobre quais seriam as possíveis realizações morfológicas da concordância verbal nas línguas de sinais, chama a atenção o fato de que a concordância parece ser um fenômeno que altera toda a estrutura interna do verbo. Assumindo-se uma versão bastante simplificada do Modelo Prosódico (Brentari, 1998), podemos identificar quatro estruturas principais nas especificações fonológicas de um sinal, a saber: os articuladores manuais, os articuladores não-manuais, o ponto de articulação (localização) e os traços prosódicos (movimento). Essas quatro estruturas principais parecem ser modificadas quando há concordância verbal marcada no verbo, conforme é demonstrado na Figura 17 e no esquema a seguir:

Figura 17. Estrutura interna do verbo e os nós que são modificados pela concordância verbal, de acordo com as descrições atuais.



Fonte: do autor, a partir do Modelo Prosódico de Brentari (1998).

CONCORDÂNCIA
NAS LÍNGUAS DE SINAIS

- Articuladores manuais → a palma da mão é voltada para a localização do objeto sintático.
- Articuladores não-manuais → direção do olhar e inclinação da cabeça marca concordância com o sujeito e com o objeto.
- Ponto de articulação (localização) → o ponto inicial do movimento do verbo coincide com a localização do sujeito e o ponto final do movimento do verbo coincide com a localização do objeto.
- Traços Prosódicos (movimento) → há um movimento de trajetória entre as localizações dos argumentos.

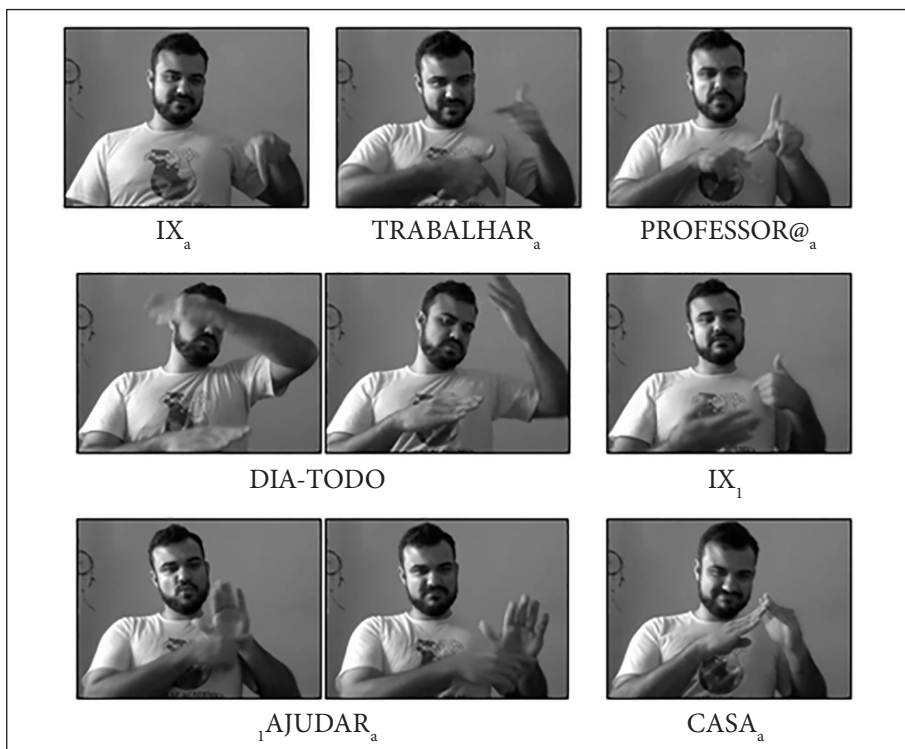
Fonte: Lourenço (2018b, p. 73).

Apesar de a concordância verbal parecer ser um fenômeno que altera toda a estrutura interna do verbo, apresentarei a seguir uma análise alternativa para esse fenômeno. Proponho que em Libras a concordância verbal é marcada unicamente pelo compartilhamento de traços de localização entre o controle (nominal) e o alvo (verbo) da concordância, em um processo que chamarei de **co-localização**.

3 Co-localização como marcador de concordância em Libras

Começemos nossa análise a partir do exemplo a seguir:

Figura 18 – IX_a TRABALHAR_a PROFESSOR@_a DIA-TODO / IX₁ AJUDAR_a CASA_a.
 ‘Ela trabalha como professora o dia todo. Por isso, eu ajudo com a/em casa.’



Fonte: Lourenço (2018b, p. 92).

Na sentença acima, o verbo AJUDAR é considerado verbo de concordância por apresentar uma trajetória direcional que se inicia no *locus* do sujeito e termina no *locus* do objeto. Já o verbo TRABALHAR é considerado um verbo simples (sem-concordância) por não apresentar movimento de trajetória direcional. Observe, contudo, que o verbo TRABALHAR não é pronunciado em uma posição neutra, mas é deslocado de modo a coincidir com o *locus* de seu sujeito. Afinal, por que o verbo precisa alterar sua localização para coincidir com a localização de seu sujeito? Na análise que estou desenvolvendo aqui, essa mudança na localização é justamente a marca da concordância verbal em Libras.

O fato de que um verbo simples pode ser “localizado” em um mesmo ponto no espaço em que seu argumento foi sinalizado já foi atestado por outros autores anteriormente (Bergman, 1980; Costello, 2015; Fischer; Gough, 1978; Quadros; QUER, 2008; Smith, 1990). Contudo, nem todos consideram esse tipo de modificação, como sendo efetivamente uma realização de concordância verbal – mas veja Lourenço (2018b, p. 93-98) e Costello (2015, p. 130) para uma argumentação a favor da análise de concordância.

Não somente considerarei essa modificação como sendo um marcador de concordância, como farei uma proposta mais radical ao redefinir o conceito de concordância em Libras e, possivelmente, nas demais línguas de sinais da seguinte maneira:

Definição de concordância verbal nas línguas de sinais: Um verbo apresenta concordância com seu(s) argumento(s) quando a localização do verbo é alterada de modo a coincidir com a localização do(s) argumento(s); esse processo é chamado de co-localização.

Alterar a definição de concordância nas línguas de sinais altera, consequentemente, a noção de classes de concordância nessas línguas. A discussão sobre classes de concordâncias foi inaugurada por Padden (1988) ao propor que na ASL há três tipos de verbo: i) verbos de flexão (os chamados verbos de concordância pessoal), que estabelecem concordância com o sujeito e o objeto da oração; ii) verbos espaciais, que estabelecem concordância com argumentos locativos; e iii) verbos simples, que não possuem concordância. Apesar de a distinção entre verbos de concordância e verbos espaciais ser questionada por alguns autores (Quadros, 1999; Quadros; Quer, 2008), a divisão entre verbos de concordância e verbos simples (sem-concordância) parece ser consenso. Todavia, diferentes propostas têm sido levantadas para explicar quais são os traços que nos possibilitam prever se um verbo será de concordância ou não. Além disso, qual seria a natureza desses traços? Seria um tipo de informação fonológica, lexical, semântica e/ou sintática? Dentre os diferentes tratamentos teóricos, destacam-se as seguintes propostas:²

- verbos são lexicalmente especificados por concordância (Padden, 1988);
- a concordância depende das relações gramaticais dos argumentos verbais, assim como de seus respectivos papéis-temáticos (Janis, 1995);
- há um componente semântico responsável pelo engatilhamento da concordância nos verbos, de modo que os papéis-temáticos de FONTE e ALVO dos argumentos são os responsáveis por definir o movimento de trajetória dos verbos de concordância (Bos, 2017; Meir, 1998b, 2002);
- há uma restrição de animacidade que prevê que a concordância verbal só ocorre com verbos que selecionam argumentos mais altos na escala de animacidade (Rathmann; Mathur, 2002).

Observe que ao propor que a concordância nas línguas de sinais é marcada pelo processo de co-localização do verbo com seus argumentos, independentemente de haver um movimento de trajetória direcional associado, passo a incluir na classe dos verbos com concordância aqueles que eram considerados simples, mas que podem ser co-localizados com o *locus* de um único argumento (seja este pessoal ou locativo), conforme visto no exemplo fornecido na Figura 18. Além disso, altera-se o atual entendimento de que a concordância verbal nas línguas de

² Para uma revisão dessas propostas, ver Mathur e Rathmann (2012).

sinais está restrita a um grupo pequeno de verbos (Mathur; Rathmann, 2012, p. 152). Apenas uma rápida consulta ao Corpus de Libras (Quadros *et al.*, [S.d.]) já nos fornece uma gama de ocorrências de verbos que são tradicionalmente considerados “verbos simples”, mas que ocorrem co-localizados a seus argumentos (Figura 19).

Figura 19 – Verbos “simples” em Libras (SUPPORTAR, ESTUDAR, EXPLICAR, TRABALHAR e BRINCAR) apresentando concordância com o locus de seu argumento.



Fonte: Corpus da Libras (Quadros et al., [S.d.]).

Assim, ao redefinirmos a noção de concordância em Libras, é preciso revermos também o quão pervasivo é esse fenômeno na língua. Argumentarei a seguir que a concordância em Libras é a regra e não a exceção e que os verbos que não podem apresentar concordância na língua apresentam uma restrição fonológica que os impede de terem sua localização alterada.

3.1 Uma análise quantitativa da concordância verbal em Libras

De modo a verificar se a concordância verbal é um fenômeno produtivo em Libras, analisamos o comportamento de 583 verbos dessa língua.³ Os verbos foram extraídos de um dicionário de Libras (Capovilla *et al.*, 2017) e analisados por informantes Surdos. Cada verbo foi classificado em termos de transitividade, padrão de concordância, estrutura fonológica e estrutura do evento. Os dados relevantes para a discussão deste capítulo são as informações sobre os padrões de concordância e a estrutura fonológica desses verbos.

Em primeiro lugar, classificamos os padrões de concordância dos verbos, a partir da classificação proposta por Padden (1988). Os resultados são apresentados na tabela a seguir:^{4,5}

3 A lista completa dos verbos analisados é fornecida em Lourenço (2018b).

4 O total de verbos classificados em termos do padrão de concordância é de 582 verbos. O verbo COMPARAR foi excluído, uma vez que não conseguimos chegar a um consenso de como classificar seu padrão de concordância.

5 Duas categorias de verbos de concordância foram adicionadas à classificação original de Padden, a saber: os verbos manuais (LOURENÇO; SILVA, 2015) e os verbos de concordância recíproca (FISCHER; GOUGH, 1978; KLIMA; BELLUGI, 1979).

Tabela 1 – Classificação dos padrões de concordância dos verbos analisados

	Verbos	%
Verbos simples (sem concordância)	353	61%
Verbos com concordância	229	39%
<i>Concordância dupla regular</i>	46	8%
<i>Concordância única regular</i>	60	10%
<i>Concordância reversa</i>	18	3%
<i>Concordância dupla locativa</i>	6	1%
<i>Concordância única locativa</i>	22	4%
<i>Concordância recíproca</i>	26	4%
<i>Verbos manuais</i>	51	9%

Fonte: do autor.

Se observarmos os dados da Tabela 1, a concordância verbal em Libras realmente parece ser restrita a um grupo pequeno de verbos, já que apenas 39% dos verbos apresentaram algum tipo de concordância. Contudo, se considerarmos o nosso conceito de concordância como co-localização, é preciso vermos quais desses verbos simples podem ter sua localização alterada de modo a coincidir com a localização de um argumento. Os resultados são apresentados na tabela a seguir:

Tabela 2 – Verbos “simples” que podem ser co-localizados

	Verbos	%
Podem ser co-localizados	192	54%
Não podem ser co-localizados	161	46%

Fonte: do autor.

Considerando que verbos “simples” que podem ser co-localizados são, na verdade, verbos de concordância, temos que alterar a classificação fornecida na Tabela 2, de modo a incluí-los no grupo dos verbos com concordância. Essa nova classificação é dada a seguir, na Tabela 3.

Tabela 3 – Classificação dos padrões de concordância dos verbos analisados, reanalisando os verbos “simples” que podem ser co-localizados.

	Verbos	%
Verbos simples (sem concordância)	161	28%
Verbos com concordância	421	72%
<i>Concordância dupla regular</i>	46	8%

<i>Concordância única regular</i>	60	10%
<i>Concordância reversa</i>	18	3%
<i>Concordância dupla locativa</i>	6	1%
<i>Concordância única locativa</i>	22	4%
<i>Concordância recíproca</i>	26	4%
<i>Verbos manuais</i>	51	9%
<i>Verbos “simples” que podem ser co-localizados</i>	192	

Fonte: do autor.

Observe que a situação agora muda drasticamente. Ao considerarmos que a marca da concordância verbal em Libras é a co-localização, tem-se que 72% dos verbos dessa língua podem apresentar concordância. Esse resultado já nos faz questionar a afirmação de que a concordância verbal é restrita a um grupo menor de verbos nas línguas de sinais. Mas afinal, o que os verbos que não podem ser co-localizados têm em comum? Qual a natureza da restrição que os impede de serem marcados por concordância? Essas perguntas são facilmente respondidas se olharmos para a estrutura fonológica desses verbos. Observe na tabela abaixo que os verbos que não podem ser co-localizados em Libras são, em sua absoluta maioria, verbos ancorados ao corpo.

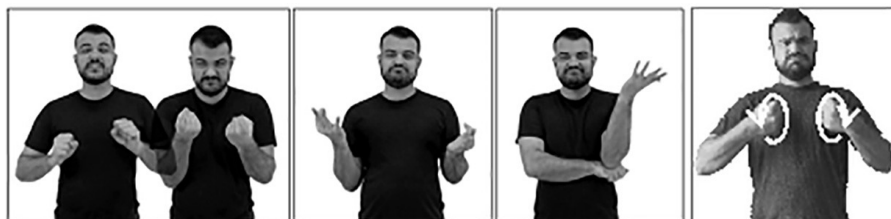
Tabela 4 – Verbos sem concordância (que não podem ser co-localizados) e ancoragem no corpo

	Verbos	%
Ancorados ao corpo	157	98%
Não ancorados ao corpo	4	2%

Fonte: do autor.

Curiosamente, apenas 4 (quatro) verbos que não apresentam concordância não são ancorados ao corpo. Esses verbos são apresentados na Figura 20. Note, porém, que, apesar de esses verbos não serem propriamente ancorados ao corpo, eles precisam ser pronunciados próximo ao corpo do sinalizador. Além disso, esses verbos são altamente icônicos em Libras.

Figura 20 – ESFORÇAR-SE, MEDITAR, MENDIGAR e CORRER em Libras



Fonte: Lourenço (2018b, p. 110).

Conclui-se, a partir desses dados, que um verbo irá apresentar concordância em Libras, a menos que ele já seja completamente especificado em termos de localização. Mas o que significa ser completamente especificado? Assumindo novamente o Modelo Prosódico (Brentari, 1998), podemos prever quais verbos não podem ter sua localização modificada a partir dos traços fonológicos que compõem esses verbos.

No modelo de Brentari, há quatro principais regiões do corpo em que os verbos ancorados ao corpo podem ser realizados (*cabeça, braço, corpo e mão*).⁶ Cada uma dessas regiões é subdividida em 8 microrregiões de oposição. Essas microrregiões são fornecidas a seguir:

Quadro 3 – Regiões do corpo e suas respectivas microrregiões de oposição

Cabeça	[1] topo da cabeça [2] fronte [3] olho [4] bochecha/nariz	[5] lábio superior [6] boca [7] queixo [8] abaixo do queixo
Corpo	[1] pescoço [2] ombros [3] clavícula [4] tronco superior	[5] tronco medial [6] tronco inferior [7] cintura [8] quadril
Braço	[1] braço superior [2] cotovelo interno [3] cotovelo externo [4] antebraço externo	[5] antebraço interno [6] antebraço ulnar [7] pulso externo [8] pulso interno
Mão₂	[1] palma [2] ponta dos dedos [3] dorso da mão [4] dorso dos dedos	[5] região radial dos dedos selecionados [6] região ulnar dos dedos selecionados [7] ponta dos dedos selecionados/polegar [8] base da palma (heel)

Fonte: do autor, a partir do Modelo Prosódico de Brentari (1998, p. 121-123).

Assim, a partir da classificação fornecida acima, os verbos ancorados foram classificados de acordo com as regiões do corpo. Os resultados são fornecidos na Tabela 5:

Tabela 5 – Verbos ancorados ao corpo classificados por região do corpo

	Verbos	%
Cabeça	106	67%
Corpo	48	30%
Braço	4	3%
Mão₂	0	0

Fonte: do autor.

⁶ *Mão₂* refere-se à mão não-dominante do sinalizador.

É interessante observarmos que nenhum dos verbos sem concordância é realizado ancorado na Mão₂. Isso pode ser explicado pelo fato de que, apesar de verbos realizados na Mão₂ serem considerados verbos ancorados ao corpo, como CUIDAR e ACARICIAR, a Mão₂ pode mover-se no espaço e ter sua localização alterada de modo a coincidir com a localização de seu(s) argumento(s), permitindo, assim, a co-localização.

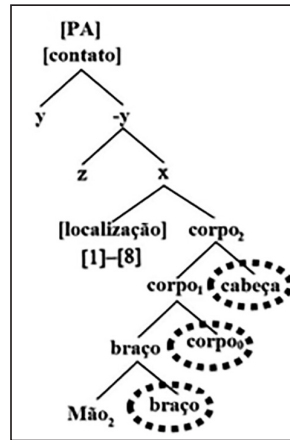
Essa observação nos leva a uma restrição clara para a concordância em Libras, a partir da estrutura fonológica dos verbos (também ilustrada na Figura 21):

Restrição fonológica para a concordância:

Um verbo pode ser co-localizado, a menos que seja lexicalmente especificado sob um dos seguintes nós de *corpo*₂:

- *cabeça*
- *corpo*₀
- *braço*

Figura 21. A estrutura do Ponto de Articulação (PA) no Modelo Prosódico. Os nós que estão marcados pela linha tracejada são aqueles que bloqueiam a concordância no verbo quando lexicalmente especificados.



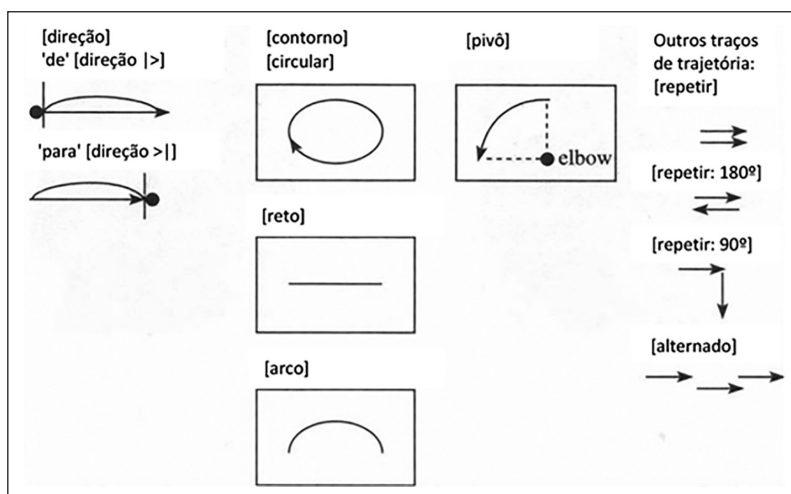
Fonte: do autor, a partir do Modelo Prosódico de Brentari (1998).

3.2 A relação entre movimento de trajetória e concordância verbal

A proposta aqui desenvolvida é a de que a concordância verbal em Libras é marcada apenas pela co-localização do verbo de acordo com a localização de seus argumentos. Mas, conforme discutimos na Seção 2, a concordância verbal nas línguas de sinais tem sido, até o momento, descrita como tendo principal característica o movimento de trajetória do verbo. Afinal, como podemos explicar a relação entre o movimento de trajetória e a concordância?

Para que possamos discutir essa relação, faz-se necessário lançarmos mão de uma definição mais fina sobre o que é o movimento de trajetória. De acordo com o Modelo Prosódico, há cinco tipos diferentes de movimento de trajetória (Figura 22). Aqui, discutirei dois desses movimentos, já que são os mais representativos: i) o movimento de trajetória com traço [direção], e ii) o movimento de trajetória com traço [contorno].

Figura 22 – A realização dos traços de trajetória, de acordo com o Modelo Prosódico.
Adaptado de Brentari (1998, p. 137)



Brentari (1998, p. 136-137) define [direção] e [contorno] da seguinte maneira:

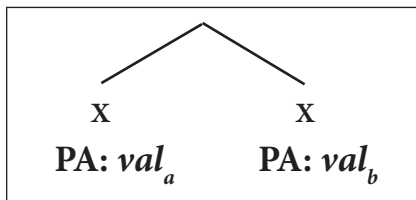
[direção]: uma trajetória em linha reta fonologicamente executada em um ângulo de 90° de (anotado >|]) ou para (anotado [|>]) um ponto em um dado plano de articulação, tanto a partir ou em direção a esse ponto.

[contorno]: uma linha no formato de um arco, ou reta, ou circular articulada em relação a um único ponto dentro de um plano.

Conforme pode se observar nas descrições acima, os movimentos de trajetória [direção] e [contorno] diferem entre si com relação ao número de pontos no espaço envolvidos no movimento. Os verbos que possuem [direção] movem-se de um ponto a outro no espaço, enquanto os verbos que possuem [contorno] movem-se em um único ponto no espaço. Bem, já discutimos anteriormente que uma localização é o resultado do mapeamento entre um ponto geométrico (p) e uma entidade (x). A consequência disso é que verbos que possuem [direção] podem ser modificados em dois pontos geométricos — (p_1) e (p_2), por exemplo. Em outras palavras, verbos com [direção] podem apresentar duas especificações distintas de traços de Ponto de Articulação, uma em cada unidade de tempo de sua representa-

ção de Traços Prosódicos, conforme mostra a Figura 23. Já os verbos que possuem [contorno] podem receber especificações de localização em apenas um ponto – (p).⁷

Figura 23 – Verbos com trajetória direcional podem apresentar duas especificações diferentes para PA em sua estrutura fonológica, uma em cada unidade de tempo. Assim, eles possuem dois slots de concordância.



Fonte: Lourenço e Wilbur (2018, p. 76).

Tem-se, portanto, que o tipo de movimento não é o marcador da concordância em si, mas ele funciona como um preditor de quantos *pontos* estarão disponíveis na estrutura verbal para estabelecer concordância. Além disso, é importante que esses *pontos* sejam subespecificados sob os nós *cabeça*, *corpo*₀ e *braço*, conforme discutimos anteriormente. Essas relações estão esquematizadas a seguir:

traços de trajetória → número de pontos → se *p* é subespecificado → concordância (co-localização)

Essa interação entre movimento de trajetória e *slots* de concordância acaba resultando em diferentes possibilidades de concordância, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 4 – Relação entre traços de trajetória e concordância

Traço de	Representação esquemática	Slots de concordância (p subespecificado)	Tipo de concordância	Exemplo
[direção >]	<i>corpo</i> ----- <i>p_x</i>	1	Única regular	•MANDAR _x
[> direção]	<i>p_x</i> ----- <i>corpo</i>	1	Única reversa	xABSORVER_MENTE•
[> direção >]	<i>p_x</i> ----- <i>p_y</i>	2	Dupla (regular ou reversa)	xAJUDAR _y yCONVIDAR _x
[> direção >]	<i>corpo</i> ----- <i>corpo</i>	0	Sem concordância	•SE-RECONHECER•
[contorno]	(-----) <i>p_x</i>	1	Única	TRABALHAR _x
[contorno]	(-----) <i>corpo</i>	0	Sem concordância	GOSTAR•

Fonte: Lourenço (2018b, p. 241).

⁷ Verbos com [contorno] também possuem duas unidades de tempo abstratas nas especificações de seus Traços Prosódicos. Porém, essas duas unidades de tempo devem conter o mesmo conjunto de traços sob o nó Ponto de Articulação (BRENTARI, 1998, seq. 5.2)

Figura 24 – Imagens dos sinais apresentados no Quadro 3



Fonte: Lourenço (2018b, p. 242).

Agora que esclarecemos a relação entre o movimento de trajetória e a concordância verbal, podemos avançar para um interessante corolário da análise apresentada aqui: a especificação morfológica da estrutura interna dos verbos em Libras.

3.3 Layering de informações visuais na estrutura interna do verbo

Ao contrário do que tem sido argumentado sobre a concordância verbal, propus aqui que a concordância em Libras não altera toda a estrutura interna do verbo (conforme mostrado na Figura 5), mas, sim, é marcada apenas pela modificação das especificações de localização dos pontos geométricos que compõem o movimento verbal. Há, portanto, uma separação entre o movimento de trajetória – que, em minha análise, não marca a concordância verbal – e a localização do verbo – a verdadeira marca de concordância, de acordo com a proposta aqui apresentada.

Além da separação entre movimento e localização, temos proposto (Lourenço, 2018a, b; Lourenço; Wilbur, 2018) que há um *layering* de informações visuais na estrutura interna dos verbos nas línguas de sinais. O conceito de *layering* é derivado da noção de simultaneidade nas línguas, conforme nos esclarece Wilbur:

Layering é o mecanismo de organização linguística pelo qual múltiplas informações podem ser enviadas simultaneamente. Ele requer que a articulação de cada informação não interfira com a articulação das demais. Assim, *layering* é uma conspiração entre forma (articulação) e significado, de modo a permitir que mais de uma unidade de significado linguístico (morfema) seja eficientemente transferida simultaneamente (Wilbur, 2003a, p. 334, tradução minha).

É a partir desse conceito de *layering* que temos argumentado que há uma especificação da estrutura interna do verbo, conforme a seguinte definição:

Layering de informações visuais na estrutura verbal:

Diferentes operações morfológicas irão ter como alvo diferentes nós na estrutura fonológica do verbo.

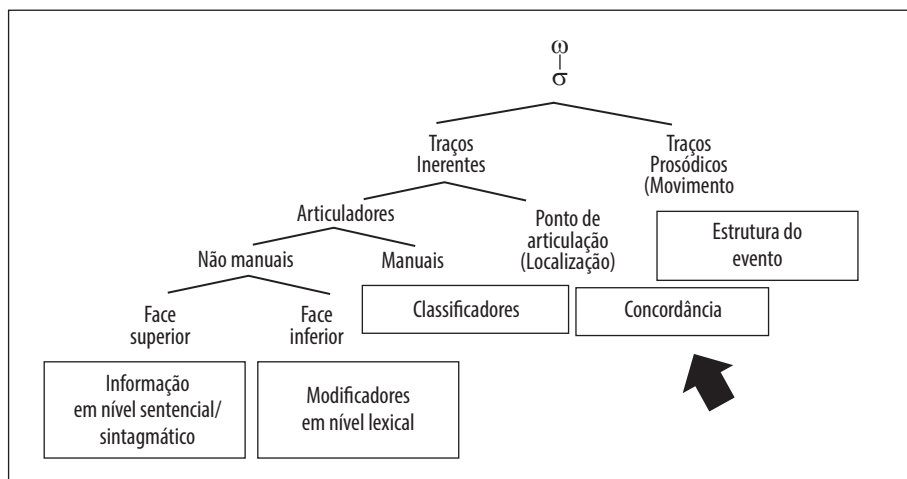
Sob essa perspectiva, cada operação morfológica altera uma estrutura específica da especificação fonológica dos verbos, conforme discriminado a seguir (ver também Figura 1):

Operações morfológicas e seus alvos na estrutura interna dos verbos:

- i) modificações em nível sentencial/sintagmático têm como alvo as especificações de traços não-manuais, mais especificamente a região superior da face;
- ii) modificações em nível lexical de caráter adverbial também alteram a estrutura de traços não-manuais, mas localizam-se na região inferior da face;
- iii) construções classificadoras modificam a estrutura manual do sinal;
- iv) a concordância verbal constitui-se da alteração dos traços presentes sob o nó Ponto de Articulação;
- v) informações aspectuais e relacionadas à temporalidade do evento modificam a estrutura de Traços Prosódicos do sinal.

Chamo novamente a atenção para o fato de que em nossa proposta, a concordância verbal altera apenas a especificação dos traços do Ponto de Articulação do verbo, e não a estrutura verbal como um todo. Uma descrição detalhada das demais operações morfológicas é dada em Lourenço (2018a, b).

Figura 25 – Operações morfológicas e a estrutura interna do verbo.
A seta chama a atenção para o locus da concordância verbal.



Fonte: do autor, a partir do Modelo Prosódico de Brentari (1998).

Considerações finais

Neste capítulo, argumentei que a modificação da localização do verbo é a verdadeira marca de concordância verbal em Libras e, possivelmente, em outras línguas de sinais. Os principais corolários dessa análise são os seguintes:

- a concordância verbal é analisada como sendo a modificação da localização do verbo de modo a coincidir com a localização de seu(s) argumento(s);
- a concordância verbal em Libras é altamente produtiva, não sendo restrita apenas a um grupo pequeno de verbos, conforme tem sido argumentado na literatura;
- um verbo será capaz de apresentar concordância verbal, a menos que haja uma restrição fonológica que o impeça de ter modificados os seus traços de Ponto de Articulação. O conjunto de traços fonológicos que bloqueiam a concordância é facilmente identificado.
- o movimento de trajetória do verbo não marca a concordância verbal, porém o tipo de movimento de trajetória que o verbo possui define quantos *pontos* estarão disponíveis na estrutura verbal para estabelecer concordância.
- o conceito de *layering* nas línguas de sinais foi expandido de modo a propormos uma espécie de *layering* de informações visuais na estrutura interna do verbo. Assim, diferentes operações morfológicas irão ter como alvo diferentes nós na estrutura fonológica do verbo.

Por fim, espero que as análises delineadas neste capítulo possam contribuir para o atual debate sobre o estatuto da concordância nas línguas de sinais e para uma melhor descrição da Libras. Adicionalmente, acredito que investigações linguísticas sobre línguas sinalizadas podem trazer grandes contribuições para a linguística em geral, auxiliando a elucidar questões importantes sobre a Faculdade de Linguagem humana.

Referências

- ALIBAŠIĆ CICILIANI, Tamara; WILBUR, Ronnie B. Pronominal system in Croatian Sign Language. **Sign Language & Linguistics**, v. 9, n. January 2006, p. 95-132, 2006.
- BAHAN, Benjamin. **Non-manual realization of agreement in ASL**. 1996. Boston University, 1996.
- BERENZ, Norine. Insights into person deixis. **Sign Language and Linguistics**, v. 5, p. 203-227, 2002.
- BERENZ, Norine. **Person and Deixis in Brazilian Sign Language**. 1996. Thesis, UC Berkeley, 1996.
- BERGMAN, Brita. On localization in the Swedish Sign Language. In: AHL-GREN, INGER; BERGMAN, BRITA (Org.). **Papers from the First International Symposium on Sign Language Research**. Stockholm: Swedish Deaf Association, 1980. p. 81-92.
- BOS, Heleen F. An analysis of main verb agreement and auxiliary agreement in NGT within the theory of Conceptual Semantics (Jackendoff 1990). **Sign Language & Linguistics**, v. 20, n. 2, p. 228-252, 2017.
- BRENTARI, Diane. **A prosodic model of sign language phonology**. Cambridge MA: MIT Press, 1998.
- CAPOVILLA, Fernando César. et al. **Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em Suas Mãos**. São Paulo: Edusp, 2017.
- CORMIER, Kearsy. Pronouns. In: PFAU, ROLAND; STEINBACH, MARKUS; WOLL, BENCIE (Org.). **Sign Language: An International Handbook**. Berlin/ Boston: De Gruyter Mouton, 2012. p. 227-244.
- COSTELLO, Brendan. **Language and modality: Effects of the use of space in the agreement system of Lengua de Signos Española (Spanish Sign Language)**. 2015. University of Amsterdam and the University of the Basque Country, 2015.
- EMMOREY, Karen. **Language, Cognition, and the Brain: Insights From Sign Language Research**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
- ENGBERG-PEDERSEN, Elisabeth. **Space in Danish Sign Language**. Hamburg: Signum Verlag, 1993.
- FIGUEIREDO, Lorena Mariano Borges de; LOURENÇO, Guilherme. O movimento de sobranças como marcador de domínios sintáticos na Língua Brasileira de Sinais. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 48, 2019.

- FISCHER, Susan D.; GOUGH, Bonnie. Verbs in American Sign Language. **Sign Language Studies**, v. 18, n. 1, p. 17-48, 1978.
- FISCHER, Susan D.; VAN DER HULST, Harry. Sign language structures. In: MARSCHARK, MARC; SPENCER, PATRICIA E (Org.). **The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education**. New York: Oxford University Press, 2003. p. 319-331.
- FRIEDMAN, Lynn A. Space, time, and person reference in American Sign Language. **Language**, v. 51, n. 4, p. 940-961, 1975.
- JANIS, Wynne D. A crosslinguistic perspective on ASL verb agreement. In: KAREN EMMOREY; JUDY REILLY (Org.). **Language, Gesture, and Space**. [S.l.]: Psychology Press, 1995. p. 195-224.
- KLIMA, Edward S.; BELLUGI, Ursula. **The Signs of Language**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
- LILLO-MARTIN, Diane. Where Are All the Modality Effects? In: MEIER, RICHARD P.; CORMIER, KEARSY; QUINTO-POZOS, DAVID (Org.). **Modality and Structure in Signed and Spoken Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 241-262.
- LOURENÇO, Guilherme. Layering de informações visuais e a estrutura morfofonológica dos verbos em Libras. In: **II Congresso Nacional de Pesquisas em Linguística de Línguas de Sinais**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018a, Florianópolis: UFSC, 2018.
- LOURENÇO, Guilherme. **Verb agreement in Brazilian Sign Language: Morphophonology, Syntax & Semantics**. 2018b. Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.
- LOURENÇO, Guilherme; SILVA, Giselli Mara. Verbos manuais em Libras: uma análise sob a perspectiva da incorporação. In: **Anais do IX Congresso Internacional da Abralin**, 2015. v. 3. Belém-PA, 2015. p. 1716-1727.
- LOURENÇO, Guilherme; WILBUR, Ronnie B. Are plain verbs really plain?: Co-localization as the agreement marker in sign languages. **Feast 2**, p. 1-14, 2018.
- MATHUR, Gaurav; RATHMANN, Christian. Verb agreement. In: PFAU, ROLAND; STEINBACH, MARKUS; WOLL, BENCIE (Org.). **Sign Language: An international handbook**. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2012. p. 136-157.
- MATHUR, Gaurav; RATHMANN, Christian. Verb agreement in sign language morphology. In: BRENTARI, DIANE (Org.). **Sign Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 173-196.
- MEIER, Richard P. Person deixes in American Sign Language. In: FISCHER, SUSAN D.; SIPLE, PATRICIA (Org.). **Theoretical issues in sign language research**, Volume 1: Linguistics. Chicago: The University Chicago Press., 1990. p. 175-19.
- MEIR, Irit. A cross-modality perspective on verb agreement. **Natural Language and Linguistic Theory**, v. 20, n. 2, p. 413-450, 2002.
- MEIR, Irit. Syntactic-semantic interaction in Israeli Sign Language verbs: The case of backwards verbs. **Sign Language & Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 3-37, 1998a.

- MEIR, Irit. **Thematic structure and verb agreement in Israeli Sign Language**. 1998b. Hebrew University of Jerusalem, 1998.
- NEIDLE, Carol et al. **The Syntax of American Sign Language: Functional categories and hierarchical structure**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2000.
- PADDEN, Carol. **Interaction of morphology and syntax in American Sign Language**. New York & London: Garland Publishing, 1988.
- PADDEN, Carol. The relation between space and grammar in ASL verb morphology. In: LUCAS, CEIL (Org.). **Sign Language Research: Theoretical Issues**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1990. p. 118-132.
- PERNISS, Pamela. Use of sign space. In: PFAU, ROLAND; STEINBACH, MARKUS; WOLL, BENCIE (Org.). **Sign Language: An International Handbook**. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2012. p. 412-431.
- PFAU, Roland; SALZMANN, Martin; STEINBACH, Markus. A non-hybrid approach to sign language agreement. 2011, **Venice**, Italy: [s.n.], 2011. p. 1-12.
- QUADROS, Ronice Müller et al. **Corpus de Libras**. Disponível em: <<http://corpuslibras.ufsc.br/>>.
- QUADROS, Ronice Müller. **Phrase structure of Brazilian Sign Language**. 1999. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1999.
- QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- QUADROS, Ronice Müller; QUER, Josep. Back to back(wards) and moving on: On agreement, auxiliaries and verb classes. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Sign Languages: Spinning and unraveling the past, present, and future**. Forty-five papers and three posters from the 9th Theoretical Issues in Sign Language Research Conference, Florianópolis, Brazil, December 2006. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 530-551.
- QUER, Josep. When agreeing to disagree is not enough: Further arguments for the linguistic status of sign language agreement. **Theoretical Linguistics**, v. 37, n. 3-4, p. 189-196, 2011.
- RATHMANN, Christian; MATHUR, Gaurav. Is verb agreement the same crossmodally? In: MEIER, RICHARD P.; CORMIER, KEARSY; QUINTO-POZOS, DAVID (Org.). **Modality and structure in signed and spoken language**. New York: Cambridge University Press, 2002. p. 370-404.
- SANDLER, Wendy; LILLO-MARTIN, Diane. **Sign Language and linguistic universals**. New York: Cambridge University Press, 2006.
- SMITH, Wayne H. Evidence for auxiliaries in Taiwan Sign Language. In: FISCHER, SUSAN D.; SIPLE, PATRICIA (Org.). **Theoretical Issues in Sign Language Research**, Vol. 1. Chicago: University of Chicago Press, 1990. p. 211-228.
- THOMPSON, Robin; EMMOREY, Karen; KLUENDER, Robert. The relationship between eye gaze and verb agreement in American Sign Language: An eye-tracking study. **Natural Language and Linguistic Theory**, v. 24, n. 2, p. 571-604, 2006.

WILBUR, Ronnie B. Complex predicates involving events, time, and aspect: Is this why sign languages look so similar? In: QUER, JOSEP (Org.). **Signs of the time**: Selected papers from TISLR 2004. Hamburg: Signum-Verlag, 2008. p. 217-250.

WILBUR, Ronnie B. Modality and the structure of language: Sign languages versus signed systems. In: MARSCHARK, MARC; SPENCER, PATRICIA E (Org.). **Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education**. New York: Oxford University Press, 2003. p. 332-346.

WILBUR, Ronnie B. The point of agreement: Changing how we think about sign language, gesture, and agreement. **Sign Language & Linguistics**, v. 16, n. 2, p. 221-258, 2013.

WILBUR, Ronnie B. The semantics-phonology interface. In: BRENTARI, DIANE (Org.). **Sign languages**: A Cambridge language survey. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 355-380.

7

Expressões Referenciais em Línguas de Sinais: investigando narrativas em Libras como segunda língua¹

Hanna Beer

Universidade Federal de Santa Catarina
Universitat de Barcelona

1 Introdução

Nas últimas décadas, o interesse pelo aprendizado de línguas de sinais como segunda língua (L2) tem crescido consideravelmente em todo o mundo. Esse crescimento pode ser explicado por diversas razões, tais como novas demandas sociais, profissionais, acadêmicas, motivações pessoais, entre outras. Como consequência, o número de estudos sobre línguas de sinais e sobre as semelhanças e as diferenças entre línguas de diferentes modalidades têm aumentado, significativamente (Pfau et al., 2012).

As línguas de sinais de modalidade gestual-visual são produzidas e percebidas de modo diferente das línguas vocais-auditivas. Segundo McBurney (2004), a modalidade “pode ser definida como os sistemas físicos ou biológicos de transmissão por meio dos quais a fonética de uma língua se realiza” (p. 351, tradução minha). Portanto, enquanto as línguas gestuais-visuais são produzidas e percebidas através dos sistemas gestual e visual, respectivamente, as vocais-auditivas dependem do sistema vocal, para a produção, e do sistema auditivo, para a percepção.

Entretanto, apesar dessas diferenças, descobertas da linguística das línguas de sinais, realizadas nas últimas três décadas, revelam que essas línguas têm um conjunto completo de dispositivos linguísticos, assim como qualquer outra língua natural. De fato, as línguas de sinais não consistem em palavras ou em frases

1 Esse texto é resultado da pesquisa de mestrado, intitulada *Reference control in the narratives of adult L2 learners of Brazilian Sign Language (Libras)*, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Applied Linguistics and Second Language Acquisition (LAALCM) da Universitat de Barcelona sob orientação da Profa. Dra. Maria Luz Celaya e do Prof. Dr. Josep Quer.

isoladas, como já foi pensado, mas possuem gramática desenvolvida e discursos altamente complexos (Barberà; Quer, 2018).

Com o reconhecimento das línguas de sinais como línguas naturais, assim como quaisquer outras, a linguística tem desenvolvido diversas pesquisas, visando compreender o funcionamento dessas línguas e suas especificidades. Além disso, a linguística aplicada tem se interessado, cada vez mais, pelos processos de aquisição e de aprendizado de línguas de sinais.

No campo da aquisição da linguagem, por exemplo, estudos sobre como ocorre a aquisição de uma L2 têm, pouco a pouco, incorporado as línguas de sinais. Um dos enfoques das investigações desse campo tem sido o modo pelo qual os aprendizes constroem suas narrativas em sua L2, já que esse gênero textual requer o domínio de vários dispositivos linguísticos da língua que estão aprendendo, os quais estão relacionados à sintaxe, à semântica, à morfologia, à pragmática etc. Além do domínio desses recursos linguísticos, são necessárias habilidades para combiná-los, a fim de se produzir um discurso coerente. Vemos nesses estudos que a capacidade de fazer essa combinação na introdução, na manutenção e na reintrodução dos vários referentes que aparecem em uma história exige bastante do aprendiz, podendo inclusive se tornar uma tarefa difícil para ele.

A incorporação das línguas de sinais nos estudos de aquisição de L2 tem trazido algumas novas questões de pesquisa, bem como tem contribuído com novos olhares sobre a aquisição da linguagem e o aprendizado de L2. Uma dessas questões diz respeito ao aprendizado de línguas de diferentes modalidades, já que, quando se trata, por exemplo, da aquisição de uma língua de sinais como L2, os aprendizes que têm uma língua falada como primeira língua (L1) podem enfrentar dificuldades no emprego de expressões referenciais adequadas, visto que existem certos mecanismos específicos da modalidade gestual-visual que não têm contrapartida nas línguas vocais-auditivas.

É importante mencionar também que, embora as pesquisas envolvendo a temática das línguas de sinais estejam se ampliando, cada vez mais, nas diversas áreas da linguística aplicada, ainda existem poucos estudos acerca do controle de referência por aprendizes de línguas de sinais como L2. Um levantamento de pesquisas existentes nos Estados Unidos e em países da Europa mostra que há quatro estudos recentes sobre esse tópico: dois investigando a Língua de Sinais Catalã, LSC, (Bel et al., 2014; Simoens, 2017) e dois a Língua de Sinais Americana, ASL, (Frederiksen; Mayberry 2015, 2018).

Considerando isso e tomando como base a pesquisa realizada por Simoens (2017), apresentamos aqui uma quinta pesquisa, que buscou investigar como os aprendizes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) utilizam expressões referenciais em uma língua de modalidade gestual-visual em comparação aos sinalizantes nativos da língua. Para tanto, analisamos como um grupo de aprendizes de Libras como L2 emprega expressões referenciais em narrativas e como, à medida que avançam no aprendizado, esse emprego vai sendo alterado. Além disso, realizamos

um contraste dos resultados envolvendo diferentes línguas de sinais, no intuito de identificar as diferenças e semelhanças entre eles.

Acreditamos que este estudo contribui com o campo dos estudos linguísticos da Libras e com os estudos sobre aquisição de segundas línguas, ao trazer novos olhares e reflexões sobre o emprego de expressões referenciais em narrativas em Libras. Ademais, é relevante para o avanço do conhecimento no campo de aquisição de Libras como L2, já que pode fornecer elementos para se pensar o processo de ensino e aprendizado em relação ao uso de mecanismos próprios da língua.

A divisão deste capítulo se dá em seis partes, organizadas da seguinte forma: a seção dois é uma visão geral do vínculo entre o discurso e o controle de referência, das expressões de referência encontradas nas línguas de sinais, da aquisição de línguas de sinais como segunda língua e do trabalho realizado no campo de controle de referência em línguas de sinais; a seção três apresenta as questões de pesquisa do estudo, bem como a hipótese; a seção quatro consiste em uma descrição dos participantes, da metodologia utilizada na coleta de dados e sua análise; a seção cinco apresenta os resultados e uma breve discussão; e, finalmente, a seção seis apresenta a conclusão deste estudo, destacando seus aspectos mais importantes, limitações e oferecendo sugestões para pesquisas futuras.

2 Contextualização teórica

2.1 Coesão narrativa e controle de referência

Um discurso produzido em qualquer língua, seja ela falada ou sinalizada, requer a habilidade linguística de conectar frases de forma coerente, sendo necessário, para tanto, combinar não apenas o conhecimento sintático, fonológico e morfológico de uma língua, mas também o pragmático (Bel et al., 2014; Frederiksen; Mayberry, 2015). Em narrativas, espera-se que o destinatário seja capaz de acompanhar os mais diversos elementos presentes na história contada, tais como os personagens, os objetos, as ações e os eventos envolvidos. Neste sentido, diferentes tipos de expressões referenciais precisam ser utilizados para *introduzir* entidades na primeira vez em que aparecem, para *mantê-las* durante a narrativa e para *reintroduzi-las* quando necessário.

No que se refere ao controle de referências em narrativas, teorias como a Hierarquia da Topicalidade (Givón, 1983) e a Teoria da Acessibilidade (Ariel, 2001) buscam explicar o uso apropriado de diferentes expressões referenciais ao longo de um discurso. Essas teorias “postulam restrições pragmáticas no uso de formas de referência através de sentenças” e “giram em torno das noções de saliência e tópico” (Bel et al. 2014, p. 209, tradução minha). De modo geral, a Teoria da Acessibilidade considera os tipos de contextos de onde os referentes são recuperados e sua relação direta com as formas referenciais, oferecendo uma análise procedural das expressões referenciais por meio da marcação de diferentes graus

de acessibilidade cognitiva. Para tanto, expressões referenciais instruem o destinatário a recuperar certa informação, a partir de sua memória, indicando o grau de acessibilidade da informação no discurso. Assim, essa abordagem demonstra que as línguas naturais proporcionam aos falantes os meios necessários para codificar a acessibilidade do referente ao destinatário.

De acordo com estes princípios de acessibilidade, expressões referenciais mais “fracas” (em inglês, *leaner*), também denominadas marcadores de alta acessibilidade (e.g., pronomes nulos), são utilizadas sempre que o referente é mais saliente ou mais acessível ao destinatário – o que acontece, por exemplo, no caso da manutenção de referentes numa história. Já no caso de um referente menos saliente ou menos acessível ao destinatário, são preferidas expressões referenciais mais “fortes” (em inglês, *fuller*) – ou marcadores de baixa acessibilidade (por exemplo, expressões nominais) – como no caso da introdução ou reintrodução de referentes acessíveis (Yoshioka, 2008; Perniss; Özyürek, 2015; Frederiksen; Mayberry, 2016).

Desse modo, segundo Ariel (2001), os destinatários são orientados a recuperar os referentes por meio do grau de acessibilidade a eles atribuído pelo falante. Em outras palavras, à medida que o discurso progride, certo referente pode ou não ser proeminente em várias sentenças como agente ou tópico. Contudo, a grande maioria dos estudos sobre o controle de referência em narrativas se baseia em línguas de modalidade vocal-auditiva e não são muitos os que abordam línguas de sinais.

Segundo Perniss e Özyürek (2015), ao considerarmos a extensa quantidade de pesquisas realizadas sobre esse tema em línguas faladas, pode-se dizer que pouco se sabe acerca dos mecanismos referenciais nas línguas de modalidade gestual-visual, especialmente no que se refere aos recursos específicos da modalidade, tais como o uso do espaço e dos articuladores que efetuam a manutenção da coesão referencial. Para Morgan (1998), no entanto, as expressões referenciais nas línguas de sinais são mais variadas do que nas línguas faladas, já que as primeiras fornecem dispositivos linguísticos diferentes daqueles disponíveis nas segundas.

2.2 Expressões referenciais em línguas de sinais

Nas línguas de sinais, além dos dois articuladores mais visíveis, que são as mãos e braços, os sinalizantes também articulam elementos não manuais, como seus rostos, corpos e olhos, que podem codificar significados como parte do que está sendo dito (Sandler, 2012). Além disso, nessa modalidade de língua, o espaço de sinalização é uma parte relevante da gramática, permitindo a construção e utilização de diferentes mecanismos de referência disponíveis nas línguas de sinais (Pfau et al., 2012; Perniss; Özyürek, 2015).

No intuito de definir as expressões referenciais a serem consideradas no estudo, tomamos como base as categorias estabelecidas na pesquisa realizada por Simoens (2017) envolvendo a LSC, sendo elas: (i) expressões nominais; (ii) pronomes plenos; (iii) anáforas nulas; (iv) classificadores; e (v) marcadores não manuais

do *role shift*. Dentro de cada uma destas categorias, encontramos tipos diferentes de expressões como veremos a seguir.

Na categoria de expressões nominais, consideramos os substantivos estabelecidos por sinais lexicais ou por soletração. Consideramos a soletração, ou *fingerspelling*, como um tipo de empréstimo que consiste em representar letra(s) do alfabeto da língua falada, a fim de criar itens lexicais (Padden, 1988; para mais informações, consulte Quer et al., 2017 parte 3, seção 2.2). Ademais, considerando os princípios de acessibilidade do referente, expressões nominais são consideradas marcadores de baixa acessibilidade, podendo ser encontradas com maior frequência nos contextos de introdução e reintrodução de referentes em narrativas.

Com relação aos pronomes plenos nas línguas de sinais, argumenta-se que eles consistem na apontação para um local no espaço de sinalização a fim de alocar referentes ou para se referir a uma entidade previamente estabelecida. Segundo Lillo-Martin e Quadros (2011), o *locus* da primeira pessoa é o tórax dos signatários, que é a posição real do referente. Quando se faz referência a uma não-primeira pessoa (ou terceira pessoa) ou ao interlocutor (ou 2ª pessoa), os pontos são direcionados para a sua posição real. No entanto, quando se trata de uma pessoa não presente e não primeira pessoa (ou terceira pessoa), os pontos são direcionados para o *locus* em que seu referente abstrato havia sido previamente estabelecido.

A anáfora nula ou os pronomes nulos são permitidos nas línguas de sinais *pro-drop*, tais como ASL e Libras (Lillo-Martin; Quadros, 2011) e envolvem dois tipos principais de verbos: simples e com concordância (Quadros, 1999; Quadros; Quer, 2006; Quer, 2011). Os verbos com concordância implicam movimento manual e/ou orientação e podem concordar com o sujeito e/ou objeto dependendo do lugar para o qual são direcionados ou de onde vem (Padden, 1988; Quer et al., 2017). Por outro lado, verbos simples geralmente não mostram concordância manual e não podem ser modificados espacialmente. No entanto, há estudos que apontam que, apesar de não apresentarem concordância manual, tais verbos podem estar associadas a outros elementos não manuais, como a direção do olhar e o movimento da cabeça, que podem estar de acordo com a localização do argumento (Quer et al., 2017).

Outra categoria de expressões referenciais das línguas de sinais são os classificadores, que consistem em “categorias morfológicas que denotam entidades (tanto animadas quanto inanimadas), descrevendo algum aspecto icônico saliente dessas entidades por articulação manual, em particular, pela forma da mão” (Quer et al., 2017, p. 250, tradução minha). De acordo com Supalla (1986), quatro são os tipos de classificadores, os quais utilizaremos nesse estudo: (i) classificadores semânticos (ou de entidade), que podem se referir a entidades animadas ou inanimadas e ocorrem em verbos que expressam o movimento do referente; (ii) classificadores de partes do corpo, que, apesar de também se referirem a entidades, representam parte de um corpo humano ou animal; (iii) classificadores de instrumento, que envolvem verbos que expressam a manipulação ou realização de um referente; e (iv) classificadores de tamanho e forma, que representam o tamanho e a forma de uma entidade ou referente.

Outro mecanismo para o controle de referência em línguas de sinais é a troca de papéis, ou *role shift*, que consiste em relatar enunciados ou ações na perspectiva de outra pessoa ou referente (Lillo-Martin, 2012; Quer et al., 2017). O *role shift* pode ser distinguido em: (i) “de atitude” (também chamado de “diálogo construído”, em inglês *constructed dialogue*), que é usado para transmitir pensamentos ou declarações proferidas por outra pessoa ou pelo referente; e (ii) “de ação” (também chamado de “ação construída”, em inglês *constructed action*), que serve para expressar emoções, posturas, gestos e ações feitas pelo referente (Pfau, Quer, 2010; Lillo-Martin, 2012; Quer, 2013; Quer et al., 2017). Além dessa classificação semântico-pragmática, os *role-shifts* contam com os marcadores não manuais, que podem compreender: (i) leve deslocamento do corpo para o lado; (ii) movimento da cabeça; (iii) mudança na direção do olhar; e (iv) expressões faciais. Estes marcadores não manuais são propriedades morfossintáticas que marcam a adoção do ponto de vista de outra pessoa, uma vez que ocorrem de forma sistemática e simultânea aos sinais manuais (Quer, 2011; Quer, 2013; Quer et al., 2017).

Considerando os tipos de expressões referenciais apresentadas e os princípios de acessibilidade mencionados, Frederiksen e Mayberry (2016) propuseram uma escala de acessibilidade de referentes em função das expressões referenciais (figura 1). No entanto, Simoens (2017) propôs outra escala, um pouco diferente, na qual os marcadores não manuais do *role shift* foram considerados uma categoria expressões referenciais em vez de um tipo de anáfora nula (figura 2).

De acordo com Simoens (2017), as categorias anáfora nula, classificadores e marcadores não manuais do *role shift* poderiam ser usados para manter os referentes no discurso de forma explícita, sendo marcadores de alta acessibilidade. Expressões nominais e pronomes plenos seriam mais adequados às introduções e reintroduções, visto que são marcadores de baixa acessibilidade.

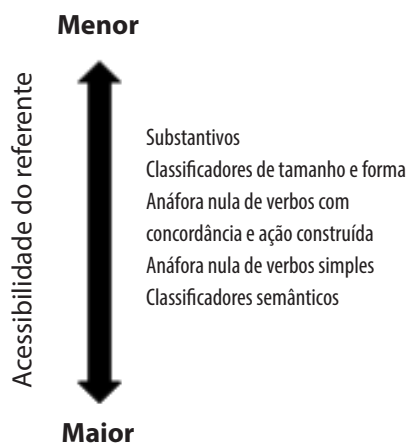


Figura 1 – Escala de acessibilidade do referente adaptada de Frederiksen e Mayberry (2016).

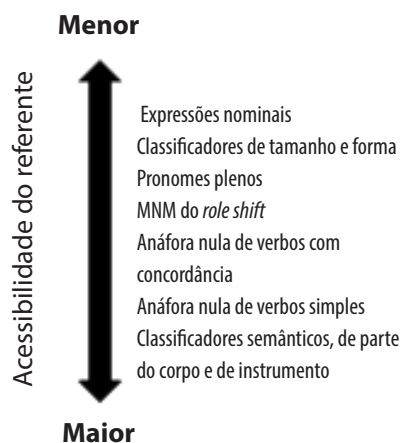


Figura 2 – Escala de acessibilidade do referente adaptada de Simoens (2017).

2.3 Aquisição de línguas de sinais como L2

Diversas são as pesquisas sobre aquisição de línguas faladas como L2 que tratam das dificuldades enfrentadas por aprendizes na tentativa de alcançar um alto nível de proficiência. Portanto, existe uma gama de possíveis teorias que buscam identificar e explicar a origem de tais dificuldades. Frederiksen e Mayberry (2018) mencionam estudos iniciais sobre referenciação por aprendizes de línguas faladas como L2 que apontam uma tendência dos aprendizes serem “sobreexplicítos” (ou redundantes, segundo Sorace et al., 2009), devido a um uso excessivo de expressões referenciais fortes na L2 como, por exemplo, pronomes plenos. De fato, como apontado pelos autores, essa sobreexplicitação foi encontrada na aquisição de línguas tais como o inglês (Muñoz, 1995), o francês (Gullberg, 2006) e o japonês (Yoshioka, 2008).

Possíveis explicações para este fenômeno advêm de estudos sobre transferência, por exemplo, os quais evidenciam que a primeira língua do aprendiz pode influenciar positiva ou negativamente o processo de aprendizagem e aquisição de uma L2 (Celaya, 1992; Pichler; Koulidobrava, 2015). Ter uma língua totalmente adquirida pode influenciar positiva ou negativamente a aprendizagem de estruturas de uma L2 em todos os níveis gramaticais (Pichler; Koulidobrava, 2015). Nesse sentido, de acordo com Montrul (2011), erros de transferência podem ocorrer quando há uma falta de correspondência estrutural entre a primeira e segunda língua. Embora existam poucos estudos que tratem da transferência entre línguas de diferentes modalidades, Perniss e Özyürek (2015) afirmam que é possível que haja tal transferência, já que características linguísticas seriam nada mais que entidades abstratas (Pichler; Koulidobrava, 2015).

Ademais, outra possível explicação para a sobreexplicitação de aprendizes em narrativas na L2 pode advir da vulnerabilidade da interface sintaxe-discurso, que consiste na integração entre sintaxe e domínios externos à gramática (Sorace; Serratrice, 2009). A denominada Hipótese da Interface (HI) postula que a interface sintaxe-discurso exige um maior custo de processamento dos aprendizes, que recorrem a estratégias como a sobreexplicitação para reduzir a carga cognitiva (Bel et al., 2014, Simoens, 2017). Segundo Sorace (2011), a interface sintaxe-discurso é mais vulnerável em bilíngues e é difícil de ser adquirida por aprendizes de uma L2, mesmo em níveis avançados, independentemente da proximidade entre as duas línguas.

Em contraste com as línguas faladas, pouca pesquisa foi feita envolvendo línguas de modalidade gestual-visual sob a HI. Na verdade, Lillo-Martin e Quadros (2011) foram as primeiras pesquisadoras a analisar a aquisição de Libras e de ASL como primeira língua por crianças, tomando como base a HI. As autoras identificaram o *role shift* como um fenômeno da interface sintaxe-discurso e o lento desenvolvimento desse mecanismo observado em crianças serviu como evidência para apoiar a HI.

Ademais, Frederiksen e Mayberry (2018) discutem que a aquisição de uma língua de sinais como L2 pode seguir o mesmo padrão da aquisição de qualquer língua falada, vez que também são línguas naturais. No entanto, também apontam que pode haver diferenças no processo de aquisição, devido aos efeitos que a modalidade pode ter sobre o aprendiz. Considerando que línguas faladas e sinalizadas são percebidas e produzidas por diferentes canais e dependem de diferentes articuladores, um falante nativo de uma língua de modalidade vocal-auditiva não teria que suprimir constantemente a L2 de modalidade gestual-visual.

Nesse sentido, as línguas de sinais e as línguas faladas poderiam ser produzidas simultaneamente, fenômeno este conhecido como *code-blending* (i.e., sobreposição de línguas). Isso poderia levar a melhores resultados no controle de referência na L2 sinalizada e, talvez, até mesmo a uma menor necessidade de contar com a estratégia de sobreexplicitação para aliviar a carga cognitiva (Frederiksen; Mayberry, 2018). Tratando-se de línguas faladas, porém, o *code-switching* (i.e., alternância de línguas) sempre requer a supressão de uma das línguas, já que elas não podem ser produzidas fisicamente ao mesmo tempo, devido aos seus articuladores (Emmorey et al., 2005). Para Emmorey et al. (2008), porém, quando a L1 e a L2 são de diferentes modalidades, pode haver inibição ou supressão assimétrica das línguas, o que pode demandar um esforço cognitivo extra para o aprendiz.

2.4 Estudos sobre controle de referência na aquisição de línguas de sinais como L2

Até o momento, estudos envolvendo a aquisição e o uso de expressões referenciais em línguas de sinais como L2 são poucos e recentes. Bel et al. (2014) foram os primeiros a testar a hipótese de sobreexplicitação por aprendizes língua de sinais como L2. Eles investigaram as narrativas de 11 sinalizantes nativos e 13 ouvintes adultos em nível avançados de aprendizado de LSC. A análise dos dados coletados focou no uso pronominal de 3ª pessoa em contextos de introdução, manutenção e reintrodução de referentes e os resultados foram discutidos em termos da interface sintático-pragmática. Os resultados desse estudo confirmam que a acessibilidade (ou saliência) do referente afetou a escolha dos referentes em ambos os grupos. Formas nominais foram preferidas nos contextos de introdução, enquanto a anáfora nula foi amplamente utilizada nos contextos de manutenção. Além disso, os aprendizes de L2 se mostraram explícitos com o uso de pronomes em relação ao grupo de sinalizantes nativos de LSC.

Enquanto Bel et al. (2014) investigaram aprendizes avançados de LSC como L2, Frederiksen e Mayberry (2015) examinaram o controle de referência em aprendizes de ASL como L2 em níveis iniciais e intermediários por meio de uma tarefa de narrativa controlada. Os participantes foram oito alunos ouvintes de ASL e oito sinalizantes nativos. Os resultados do estudo não atestam o uso excessivo de pronomes, nem a subutilização de anáforas nulas em contextos de manutenção de

referentes por aprendizes de L2. No entanto, em comparação com os sinalizantes nativos, substantivos foram mais frequentemente usados em contextos de manutenção. Ademais, os aprendizes usaram proporções semelhantes de substantivos em contextos de manutenção e introdução, enquanto os sinalizantes nativos só os utilizaram em contextos de manutenção.

Para analisar o controle de referência em termos de acessibilidade de referentes com base na interface sintaxe-discurso, Simoens (2017) conduziu um estudo com aprendizes de LSC como L2. Diferentemente de Bel et al. (2014), o autor focou nos marcadores não manuais do *role shift* ao analisar as narrativas realizadas por quatro aprendizes de LSC em diferentes níveis de proficiência e por dois sinalizantes nativos. Os resultados incluem um uso similar de expressões referenciais em funções de discurso pelo grupo de sinalizantes nativos e aprendizes. Além disso, nenhum padrão de sobreexplicitação foi encontrado nesta pesquisa. No entanto, diferentemente de Frederiksen e Mayberry (2016, 2018) e conforme apresentado anteriormente, o autor propôs uma nova escala de acessibilidade considerando a mudança de papel de marcadores não manuais do *role shift* como uma categoria específica de expressões referenciais.

Ao investigar os aprendizes de ASL como L2, Frederiksen e Mayberry (2018) desenvolveram um estudo sobre como o controle de referência em ASL é realizado e se há a transferência de gestos usados na L1 de modalidade vocal-auditiva para a L2. Dados foram coletados de nove alunos com diferentes níveis de proficiência e os resultados mostraram evidências limitadas de sobreexplicitação. Além disso, aprendizes e sinalizantes nativos mostraram um padrão similar no uso de expressões referenciais por funções discursivas. Ademais, o estudo não encontrou evidências de transferência gestual da L1 falada para a L2.

De forma geral, os estudos acima mencionados evidenciaram que os aprendizes de LSC e ASL não são sobreexplícitos com o uso de pronominais, embora os resultados em Bel et al. (2014) indiquem o contrário. Além disso, nos estudos conduzidos por Simoens (2017) e Frederiksen e Mayberry (2015, 2018), os aprendizes de LS seguiram padrões semelhantes ao dos sinalizantes nativos no que se refere ao uso de expressões referenciais.

3 Questões e hipóteses

Como visto na seção anterior, os estudos envolvendo a aquisição de expressões de referência em línguas gestuais por aprendizes de L2 são muito poucos e recentes. De fato, nenhum estudo foi realizado neste domínio tendo como foco o aprendizado da Libras. Devido a isso, apresentamos um estudo em que se buscou investigar o uso de tais expressões em narrativas produzidas por aprendizes adultos, matriculados no curso de graduação em Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina. Para desenvolver a pesquisa, partimos das seguintes questões e hipóteses:

Questão 1. Ao realizar a narrativa em Libras, aprendizes de Libras como L2 produzem expressões referenciais em contextos de introdução, manutenção e reintrodução de acordo com os princípios de acessibilidade dos referentes?

Hipótese 1. Acredita-se que, de forma geral, os aprendizes de Libras como L2 usarão expressões referenciais de acordo com os princípios de acessibilidade dos referentes, assim como encontrado em Simoens (2017) e Frederiksen e Mayberry (2015, 2018).

Questão 2. Aprendizes de Libras como L2 endossam o padrão de sobreexplicitação no uso de expressões pronominais encontrado em estudos envolvendo a aquisição de expressões referenciais em outras línguas? Se assim for, à medida que avançam em seu nível de Libras no curso de graduação, a sobreexplicitação diminui?

Hipótese 2. Os aprendizes de Libras não serão sobreexplícitos com o uso de pronomes plenos, corroborando os achados em estudos de aquisição de línguas de sinais como L2 desenvolvidos por Frederiksen e Mayberry (2015, 2018) e Simoens (2017).

Questão 3. À medida que os aprendizes de Libras como L2 avançam em sua aprendizagem, eles usam cada vez mais mecanismos específicos da língua de sinais para referenciação em narrativas (por exemplo, marcadores não manuais de *role shift* e classificadores)?

Hipótese 3. À medida em que os aprendizes de Libras como L2 avançam no curso de graduação em Letras Libras, mais mecanismos específicos da modalidade gestual-visual eles usarão, similarmente aos sinalizantes nativos de Libras, como em Simoens (2017).

4 Metodologia

4.1 Participantes

A fim de responder às perguntas de pesquisa propostas, os participantes desta pesquisa ($N = 10$) foram divididos em dois grupos: grupo 1 ($n = 8$) e grupo 2 ($n = 2$).

O Grupo 1 foi composto por oito aprendizes de Libras, recrutados no curso de graduação em Letras Libras, bacharelado e licenciatura, da Universidade Federal de Santa Catarina. Como o curso possui quatro anos de duração, optamos por ter dois participantes de cada ano. Dos oito participantes, com idades entre 18 e 40 anos, sete eram mulheres e um homem. Todos eles têm o português como L1 e possuem a mão direita como dominante. Cinco dos oito participantes estão estudando ou já estudaram outras línguas. Além disso, todos começaram a aprender Libras durante o curso de graduação e tiveram pouco ou nenhum contato significativo com a Libras fora do contexto acadêmico.

O Grupo 2 foi formado por dois sinalizantes surdos: um homem, com 28 anos, formado em Letras Libras e, atualmente, professor desse curso de graduação,

e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, PGET-UFSC; e uma mulher, com 26 anos, formada em Letras Libras e mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, PPGLin-UFSC.

4.2 Estímulo

Como estímulo, os participantes tiveram acesso à história contida no livro de imagens “*Frog, were are you?*” (Mayer, 1969), a qual recontariam em Libras. Este livro em preto e branco, de 29 páginas, possui três personagens principais: um menino, um cachorro e um sapo. Ele conta a história de um menino e seu cachorro que saem em busca de um sapo, que fugiu durante a noite. Enquanto procuram pelo sapo desaparecido, eles se aventuram em uma floresta e em outros cenários, enfrentando diferentes situações e encontrando diversos animais e objetos. Devido ao seu alto nível de complexidade, este livro tem sido amplamente utilizado em estudos de narrativas. Recontar esta história exige que o narrador lance mão de diversas expressões referenciais para sustentar uma narrativa coerente enquanto se refere às muitas entidades introduzidas, mantidas e reintroduzidas ao longo da história.

4.3 Instrumentos e Procedimento

Os participantes foram selecionados por meio um questionário do *Google Forms*, adaptado do estudo realizado por Simoens (2017), que teve como objetivo coletar informações capazes de nos oferecer o perfil linguístico dos potenciais participantes. O questionário consistiu em 20 questões: 18 perguntas fechadas, uma questão aberta e uma escala *Likert* de 10 pontos. Para validar o questionário, o compartilhamos com seis ex-alunos de Letras Libras que, além de o responderem, deram *feedback* sobre sua estrutura e questões. Essas informações foram significativas para melhorá-lo.

Para a aplicação do questionário, contamos com o apoio do coordenador do curso de Letras Libras. Após receber explicações sobre a pesquisa, o coordenador enviou o questionário por e-mail aos alunos, que foram incentivados a participar. Além disso, contatamos os alunos via *WhatsApp* e outras mídias sociais.

O questionário obteve quarenta e uma respostas e dez respondentes foram selecionados para participar do estudo. Os principais critérios de seleção foram: (i) estar matriculado no curso de graduação em Letras Libras; (ii) não ter conhecimento prévio de Libras antes de entrar no curso; e (iii) ter pouco ou nenhum contato significativo com língua de sinais fora da universidade. Os participantes que preencheram os critérios foram contatados por e-mail para confirmar sua disponibilidade para participar do estudo.

A coleta de dados do grupo 1 foi realizada em 10 sessões, uma para cada participante. Todas as sessões ocorreram na Universidade Federal de Santa Catarina, oito das sessões ocorreram no estúdio de videoconferência do Centro de

Comunicação e Expressão, CCE-UFSC, e duas no Núcleo de Aquisição de Línguas de Sinais, NALS-UFSC. Dois assistentes de pesquisa, um surdo e um ouvinte, ambos sinalizantes de Libras, conduziram as sessões. Eles foram responsáveis por preparar a câmera de vídeo e o *laptop*, receber os participantes, apresentar o termo de consentimento e coletar assinaturas, conduzir a tarefa e seu registro em vídeo e reunir todos os dados no *Google Drive*.

Antes de realizar a tarefa, os participantes receberam instruções detalhadas em português por meio de um vídeo gravado pela pesquisadora, o qual foi disponibilizado no *YouTube* e reproduzido no *laptop*. Em seguida, os participantes receberam o termo de consentimento, podendo lê-lo atentamente e fazer todas as perguntas necessárias, para então datá-lo e o assinar. Feito isso, os participantes puderam ler o livro de imagens pelo tempo que julgassem necessário. Quando informaram já estar prontos para a tarefa, foram instruídos a se posicionar diante da câmera e a sinalizar a história com a maior quantidade de detalhes possível. Ademais, os assistentes, responsáveis pela coleta dos dados, foram instruídas a não interagir com os participantes, nem manter contato visual enquanto realizavam a tarefa, de modo a evitar tensão ou constrangimento.

Os participantes foram instruídos a contar a história também em português, sendo esta versão também registrada. Esses dados foram coletados a fim de permitir a avaliação de diferenças individuais na narração de histórias e para verificar se partes da história haviam sido omitidas devido à falta de conhecimento sobre a Libras ou porque o participante havia esquecido certos detalhes. No entanto, neste estudo, as narrativas em português não serão analisadas e, portanto, não serão consideradas. Embora os dados tenham sido coletados de dez participantes que se enquadraram nos critérios estabelecidos, apenas oito foram analisados, no intuito de equilibrar as idades de cada par de aprendizes pertencentes ao mesmo ano acadêmico (sendo um mais jovem e outro mais velho) e garantir que todos estivessem no início de seu respectivo ano.

Para o grupo 2, a coleta de dados ocorreu em duas sessões individuais no estúdio de videoconferência do Centro de Comunicação e Expressão da UFSC. Uma das sessões foi realizada pela assistente de pesquisa ouvinte e a outra pelo assistente de pesquisa surdo. As instruções para esse grupo foram dadas em Libras pelos assistentes de pesquisa. Assim como no grupo 1, os participantes foram instruídos a ler e assinar o termo de consentimento e a ler o livro ilustrado pelo tempo que considerassem necessário. Eles então realizaram a narrativa apenas em Libras. Assim como na coleta de dados do grupo 1, os vídeos foram enviados para o *Google Drive*.

4.4 Transcrição e análise dos dados

Os dados coletados foram transcritos no ELAN, um programa gratuito desenvolvido pelo Instituto Max Planck de Psicolinguística, para anotação de dados linguísticos coletados por meio de gravações de áudio ou vídeo. Diferentes trilhas

foram criadas para as anotações decorrentes dos dados em vídeo, sendo elas: (i) sinais usando a mão direita; (ii) sinais usando a mão esquerda; (iii) divisão da narrativa em orações; (iv) função discursiva e referentes da oração; (v) referentes que aparecessem na função de sujeito; (vi) categorias gerais de expressões referenciais; e (vii) tipos específicos de expressão referencial.

Foram utilizadas glosas para a transcrição de cada sinal, com base em uma versão adaptada das convenções de glosas de sinais disponíveis no manual de transcrição do Inventário Nacional de Libras (Corpus Libras), desenvolvido pelo Núcleo de Aquisição de Línguas de Sinais, na UFSC. Feita a transcrição dos sinais, as narrativas em Libras de cada participante foram divididas em orações (Frederiksen; Mayberry, 2016).

O próximo passo foi identificar os referentes de cada oração e codificar as orações de acordo com a função discursiva (Gullberg, 2006) da seguinte forma: *introdução*, isto é, a primeira menção de um referente, independentemente de sua função sintática; *manutenção*, isto é, um referente aparecendo como sujeito da oração, após aparecer na oração anterior em qualquer posição sintática; e *reintrodução*, isto é, um referente aparecendo como sujeito da oração, logo após uma oração na qual ele não aparece em qualquer posição.

Em relação às introduções, todos os referentes apresentados nas narrativas foram contabilizados. No entanto, apenas um referente foi codificado e contado como manutenção ou reintrodução em cada oração. No caso de sujeitos simples (por exemplo, MENINO) aparecendo após ter sido mencionados num sujeito composto na oração anterior (por exemplo, MENINO e CACHORRO), o referente foi codificado como “manutenção”. No entanto, para sujeitos compostos (por exemplo, MENINO e CACHORRO) aparecendo após terem sido mencionados como sujeitos simples na cláusula anterior (por exemplo, MENINO), os referentes foram codificados como “reintrodução”.

Como em Simoens (2017) e ao contrário de Frederiksen e Mayberry (2016, 2018), os marcadores não manuais do *role shift* foram incluídos como uma categoria de expressões referenciais, uma vez que se configuram como uma forma explícita de informações sobre o referente. Nos casos em que o sinalizante utilizou verbos simples ou com concordância no contexto de *role shift*, no qual não havia outra marcação explícita para indicar o referente, esses tipos de expressões referenciais foram codificados como marcadores não manuais e não como anáfora nula.

Apesar da possibilidade de classificadores e *role shifts* trabalharem simultaneamente (ver Barberà; Quer, 2018), os classificadores usados no âmbito de *role shift* não foram categorizados como marcadores não manuais, mas como classificadores, assim como feito no estudo conduzido por Simoens (2017).

Finalmente, nas duas últimas trilhas do ELAN, os referentes foram, respectivamente, codificados de acordo com categoria e tipo de expressão referencial. No entanto, dado o fato de que este estudo consiste apenas em uma visão inicial do controle de referência por aprendizes de Libras como L2, focamos mais nas categorias (mais gerais) do que nos tipos (mais específicos).

5 Resultados e Discussão

Nesta seção, apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos, com base nas perguntas que foram originalmente propostas para a pesquisa, comparando os resultados obtidos com outras pesquisas envolvendo LSC e ASL e verificando se as hipóteses propostas são verdadeiras ou não.

5.1 Expressões referenciais e princípios de acessibilidade do referente

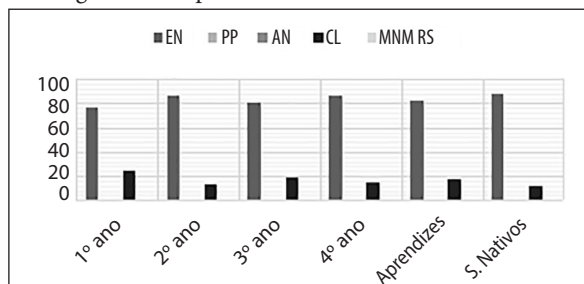
A primeira questão a ser respondida é se as categorias de expressões referenciais (i.e., expressões nominais, pronominais, anáfora nula, classificadores e marcadores não manuais do *role shift*) foram produzidas pelos aprendizes em consonância com a escala de acessibilidade do referente (figura 2) em cada função discursiva (i.e., introdução, manutenção e reintrodução de referentes).

Como visto anteriormente, em contextos de introdução, espera-se o uso de expressões referenciais fortes, uma vez que os referentes apresentados não se encontram acessíveis para o destinatário. De acordo com a escala de acessibilidade, proposta por Simoens (2017), espera-se que expressões nominais e classificadores de tamanho e forma – marcadores de baixa acessibilidade – sejam mais encontrados em contextos de introduções.

Os resultados deste estudo mostram que os sinalizantes nativos e os aprendizes usam principalmente expressões nominais para introduzir diferentes referentes (gráfico 1). Na verdade, de todas as introduções feitas pelos sinalizantes nativos, 88% foram realizadas com expressões nominais e apenas 12% com classificadores. Em comparação com todo o grupo de aprendizes, os resultados foram semelhantes no sentido de que 83% foram realizados por expressões nominais e 17% por classificadores.

Além disso, a maioria dos classificadores usados pelos dois grupos para introduzir os referentes eram de tamanho e forma, corroborando o previsto na escala de acessibilidade mencionada. Em contraste com estes resultados, Simoens (2017) encontrou apenas 9% das introduções realizadas por classificadores de tamanho e forma e em outro estudo, desenvolvido por Frederiksen e Mayberry (2018), os resultados variaram de 7% a 13%.

Gráfico 1 – Categorias de expressões referenciais usadas em contextos de introdução

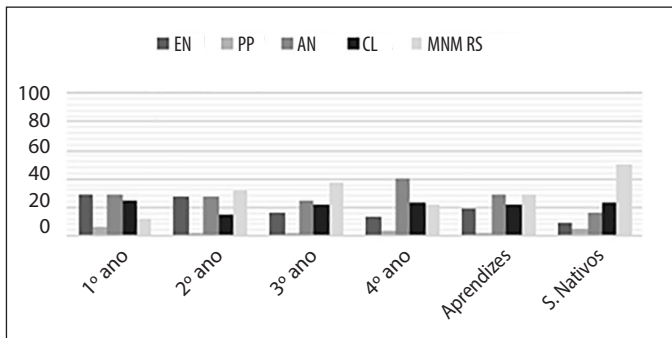


Os dados dos aprendizes, organizados de acordo com o ano em que estão no curso, também estão incluídos, pois ajudam a entender melhor como o nível de aquisição de Libras dos alunos afetaria sua capacidade de controlar a referência no discurso. Neste sentido, diferenças podem ser observadas, já que aprendizes do primeiro ano usam mais classificadores (24%) do que os do segundo, terceiro e quarto anos (13%, 19% e 14%, respectivamente). Assim, o *sobreuso* (*overuse*) de classificadores em introduções por aprendizes do primeiro ano levou a um aumento na proporção média do grupo. Além disso, os achados neste conjunto de dados corroboram a proposta de expressões referenciais fortes – tais como expressões nominais e classificadores de tamanho e forma – em contextos de introdução.

Como visto anteriormente, em contextos de manutenção do referente espera-se que expressões referenciais mais fracas sejam usadas, já que os referentes se encontram mais salientes e/ou acessíveis ao destinatário. Seguindo a escala de acessibilidade, anteriormente mencionada (figura 2), classificadores (de entidade, partes do corpo e de instrumento), anáfora nula (verbos simples e com concordância) e marcadores não manuais do *role shift* poderiam ser usados para manter os referentes ao longo de um discurso.

Com isso em mente, observamos que na manutenção de referentes, marcadores não manuais do *role shift* foram amplamente utilizados pelos sinalizantes nativos, que os utilizaram em 49% das expressões referenciais, seguidos dos classificadores (23%) e da anáfora nula (15%) (ver gráfico 2). Em contrapartida, os aprendizes utilizaram majoritariamente e em iguais proporções a anáfora nula e os marcadores não manuais do *role shift* (29%), seguidos pelos classificadores (21%). Comparando com o estudo conduzido por Simoens (2017), sinalizantes nativos de LSC produziram valores semelhantes aos de Libras. No entanto, e de uma forma surpreendente, os aprendizes de LSC lançaram mão de marcadores não manuais do *role shift* com maior frequência (57%) em comparação com os sinalizantes nativos da língua e com aprendizes de Libras, independentemente de seu nível de conhecimento.

Gráfico 2 – Categorias de expressões referenciais usadas em contextos de manutenção



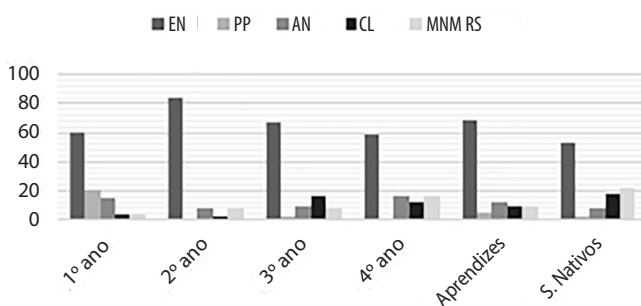
É interessante notar que, ao contrário da previsão na escala de acessibilidade dos referentes (figura 2), os aprendizes usaram expressões nominais em 19% das manutenções, percentual alto quando comparado aos 8% utilizados pelos sinalizantes nativos. Esse aumento deve-se em parte aos alunos dos primeiro e segundo anos que usam expressões nominais com mais frequência (29% e 27%, respectivamente), talvez devido ao seu conhecimento mais reduzido da língua e de seus mecanismos específicos relacionados à modalidade gestual-visual.

Esse maior uso de expressões nominais em contextos de manutenção pode sugerir que os alunos nos primeiros anos do curso são de fato mais explícitos do que os dos últimos anos ou que os sinalizantes nativos. Ademais, pode estar relacionado à ideia de Sorace (2009) de que uma alta carga cognitiva na interface sintaxe-discurso pode levar a uma *supercompensação* na escolha de certas expressões referenciais pelos aprendizes.

Como ocorre na introdução, a reintrodução de referentes pressupõe o uso de expressões referenciais fortes. Por conseguinte, as expressões nominais foram a categoria preferida pelos aprendizes e pelos sinalizantes nativos, que as utilizaram em 68% e 52% das vezes, respectivamente (ver gráfico 3). Corroborando esses resultados, os achados de Simoens (2017) também indicam que os aprendizes usam mais marcadores de baixa acessibilidade em contextos de reintroduções do que os sinalizantes nativos (73% e 66%, respectivamente).

Neste estudo, os pronomes não foram tão frequentemente usados para reintroduções quanto para as manutenções. No entanto, os alunos do primeiro ano se destacaram, uma vez que 20% de suas reintroduções foram realizadas por pronomes plenos, o que levou a um aumento na proporção média geral.

Gráfico 3 – Categorias de expressões referenciais usadas em contextos de reintrodução



Além disso, marcadores de alta acessibilidade, como marcadores não manuais do *role shift*, classificadores e anáfora nula, também foram usados para reintroduzir os referentes, principalmente pelos sinalizantes nativos. De fato, a categoria preferida foi de marcadores não manuais do *role shift* (22%), seguida por classificadores (17%) e anáfora nula (7%). Os aprendizes utilizaram a anáfora nula

com maior frequência (11%), seguida pelos classificadores (9%) e pelos marcadores não manuais do *role shift* (8%). Como os classificadores e os marcadores não manuais do *role shift* são mecanismos mais específicos de línguas de sinais e, por sua vez, mais atrelados à modalidade, espera-se que os aprendizes tenham certa dificuldade em sua aquisição, o que pode explicar seu menor uso em comparação aos sinalizantes nativos. Além disso, como mencionado anteriormente, a ausência de uma estrutura semelhante para *role shifts* e classificadores nas línguas faladas poderia justificar tal dificuldade em sua aquisição.

Considerando o exposto acima, vemos que os aprendizes geralmente seguem o padrão proposto pelas escalas de acessibilidade (figuras 1 e 2), nas quais expressões referenciais fortes são esperadas para introduzir e reintroduzir referentes, enquanto expressões referenciais mais fracas seriam usadas em manutenções. Assim, a primeira hipótese proposta neste estudo parece ter sido confirmada, visto que aprendizes de Libras como L2 lançaram mão de expressões referenciais de acordo com os princípios de acessibilidade dos referentes.

5.2 Sobreexplicitação por aprendizes de Libras como segunda língua

O próximo tópico a ser discutido é se os aprendizes Libras são sobreexplícitos e se eles corroboram os resultados de estudos que envolvem controle de referência por aprendizes de segundas línguas faladas, quando se trata do uso de expressões pronominais. Ao observar os gráficos acima (gráficos 1, 2 e 3), observamos que esta categoria não foi predominante em nenhum dos grupos de sinalizantes. Na verdade, expressões pronominais compuseram apenas 5% do total de expressões referenciais no grupo de sinalizantes nativos e somente 2% no grupo de aprendizes. Apesar disso, os alunos do primeiro ano foram os que mais utilizaram pronomes nos contextos de manutenções (6%), seguidos pelos alunos do quarto ano (3%) e do segundo ano (1%).

Os resultados de Simoens (2017) e de Frederiksen e Mayberry (2018) também indicam um baixo uso de pronomes em contextos de manutenção e, assim como neste estudo, não apresentam evidências de sobreexplicitação com esta categoria de expressões referenciais. Desta forma, os dados obtidos neste estudo, diferem-se significativamente de Bel et al. (2014), em que pronomes foram utilizados pelos aprendizes em aproximadamente 45% dos contextos de manutenção. Isso aparentemente corrobora a segunda hipótese proposta neste estudo, já que os aprendizes de Libras como L2 não são sobreexplícitos no uso de pronomes plenos.

No entanto, os aprendizes parecem mostrar algum grau de sobreexplicitação quando se trata de expressões nominais. Como mencionado anteriormente, em contextos de manutenção, os aprendizes usaram mais expressões nominais do que os sinalizantes nativos (19% e 8%, respectivamente). Tal sobreexplicitação com expressões nominais parece diminuir à medida que avançam no curso de graduação, como podemos observar no gráfico 2.

Além disso, em contextos de reintrodução, 68% das expressões referenciais usadas pelos aprendizes foram nominais, valor alto quando em comparação com os sinalizantes nativos (52%) (ver gráfico 3). No entanto, embora os números aparentemente confirmem que os aprendizes de L2 são mais sobreexplícitos com os nominais e que esse padrão diminui à medida que avançam em seu curso de graduação, uma amostra maior de participantes, bem como uma menor variação de suas diferenças individuais, poderia conduzir a outros resultados ou mesmo corroborar nossos dados.

5.3 Mecanismos específicos à modalidade gestual-visual

O último tópico a ser considerado envolve o uso de mecanismos específicos da modalidade gestual-visual, a saber, *role shift* e classificadores, para o controle de referência em narrativas. A questão levantada foi se os aprendizes usariam mais tais mecanismos à medida que avançassem no curso de Letras Libras e, por sua vez, em seu aprendizado da Libras.

Sobre a questão do uso de marcadores não manuais do *role shift* em contextos de manutenção, o gráfico 2 mostra um aumento do primeiro para o segundo ano e do segundo para o terceiro ano, seguido de uma diminuição do terceiro para o quarto ano. De fato, os aprendizes do terceiro ano são os que mais se assemelham aos sinalizantes nativos em relação à quantidade de marcadores não manuais do *role shift* usados (37% e 49%, respectivamente). Em contextos de reintrodução, entretanto, os resultados sugerem que pode haver um padrão, já que esse mecanismo é cada vez mais usado à medida que os aprendizes avançam no aprendizado da Libras (ver gráfico 3).

Em relação aos classificadores, os alunos do primeiro ano os utilizaram mais do que os alunos do segundo em contextos de manutenção (24% e 14%, respectivamente) e também nas reintroduções, embora com uma ligeira diferença (3% e 2%, respectivamente). Como mencionado no início da discussão, o conhecimento parcial da Libras é uma razão em potencial para este uso excessivo de classificadores pelos alunos do primeiro ano. Quando comparados aos alunos do segundo e do terceiro ano, há uma clara diferença em como estes últimos utilizam cada vez mais classificadores do que os primeiros, em contextos de manutenção e reintrodução de referentes, como demonstrado nos gráficos 2 e 3. No entanto, a diferença entre alunos do terceiro e quarto anos em relação ao uso deste mecanismo é muito pequena em ambas as funções discursivas de manutenção (22% e 23%) e de reintrodução (15% e 12%).

Diante do exposto, os resultados deste estudo apresentam, em parte, algumas evidências de aumento no uso de mecanismos específicos da modalidade gestual-visual de ano para ano, já que não foi possível estabelecer um padrão preciso de uma melhora gradual no uso de *role shifts* e classificadores durante todos os quatro anos do curso. No caso de *role shifts*, embora possamos perceber algum tipo de melhora gradual do primeiro ao terceiro ano, isso não se confirma, ao

considerarmos o quarto ano da nossa amostra. Assim, a terceira hipótese proposta para este estudo não pode ser plenamente confirmada.

6 Considerações finais

Com o surgimento de novas demandas sociais, profissionais e acadêmicas, as línguas de sinais têm sido, cada vez mais, reconhecidas e vistas como um profícuo campo de estudos e de reflexões. Partindo dessa realidade, defendemos que o estudo do aprendizado de Libras precisa acompanhar o desenvolvimento dos estudos sobre aquisição e aprendizado de L2, campo disciplinar em que se insere, e que pesquisas empíricas oferecem novas possibilidades de se pensar o ensino e a aprendizagem de língua.

A relevância acadêmico-científica desta pesquisa consiste no fato de ela ter investigado elementos relacionados ao processo de aquisição de Libras como L2, um campo ainda pouco explorado. Ademais, a pesquisa contribui com a ampliação da inserção das línguas de sinais na área da linguística, mais especificamente, na investigação sobre o uso de expressões referenciais por aprendizes de L2, podendo levar a uma melhor compreensão do modo como as próprias línguas de sinais são estruturadas e usadas por sinalizantes nativos e aprendizes. Pode-se afirmar, também, que a relevância social da pesquisa está no fato de ela contribuir com a promoção das línguas de sinais, na academia e na sociedade.

Com base nos resultados apresentados, observamos que aprendizes de línguas de sinais como L2, que têm uma língua falada como L1, precisam lidar com o fato de que ambas as línguas são distantes devido à diferença de sua modalidade, mas próximas quando consideramos sua coexistência social e geográfica. Neste estudo, os aprendizes construíram narrativas em uma língua de modalidade gestual-visual, sua L2, já possuindo um conjunto completo de habilidades para controle de referência em sua primeira língua, no caso uma língua de modalidade vocal-auditiva.

Para estudar o controle de referência em narrativas por aprendizes de Libras como L2, os princípios de acessibilidade do referente foram considerados no uso de expressões referenciais na introdução, manutenção e reintrodução de referentes. Os resultados mostraram, de forma geral, que os aprendizes seguem esses princípios de acessibilidade de forma semelhante aos sinalizantes nativos. No entanto, observamos uma diferença entre os dois grupos: um número maior de marcadores não manuais de *role shift* e classificadores foi usado pelos sinalizantes nativos em comparação àqueles dos aprendizes. Embora isso possa corroborar a ideia de que os sinalizantes nativos usam mais mecanismos específicos à modalidade, dados mostram, ainda que de forma limitada, que aprendizes gradualmente passam a lançar mão desses mecanismos à medida em que avançam nos anos de seu curso de graduação.

Outro achado importante é que os aprendizes não foram sobreexplícitos com o uso de pronomes plenos como forma de compensar sua falta de conhe-

cimento da L2. Na verdade, o estudo confirma o que já havia sido apontado por pesquisas sobre controle de referência por aprendizes de L2 de outras línguas de sinais, que é o baixo uso de pronomes plenos. Resultados, no entanto, evidenciam que os aprendizes usam excessivamente as expressões nominais quando comparados aos sinalizantes nativos, o que de fato pode ser uma estratégia de compensação. Como é possível que os alunos de outras línguas de sinais se comportem da mesma maneira, seria importante expandir esse tipo de estudo para os alunos de L2 de outras línguas de sinais.

Por fim, qualquer pesquisa futura interessada em replicar este estudo ou em realizar uma análise sob a mesma perspectiva deve considerar ter uma amostra maior e trabalhar com dados mais representativos para que possa conduzir uma análise estatística mais significativa. Além disso, seria importante realizar uma pesquisa longitudinal com os mesmos participantes em diferentes anos, levando a uma melhor comparação da evolução do processo de aquisição de linguagem e, por sua vez, a influência que esse desenvolvimento pode ter no uso de mecanismos empregados no controle de referência numa língua de modalidade gestual-visual.

Referências

- ARIEL, M. Accessibility theory: An overview. In SANDERS, T.; SCHILPE-ROORD, J.; SPOOREN, W. (Org.), **Text representation: Linguistic and psycholinguistic aspects**. Amsterdam: John Benjamins. p. 29-87, 2001.
- BARBERÀ, G.; QUER, J. Nominal referential values of semantic classifiers and role shift in sign narratives. **Linguistic Foundations of Narration in Spoken and Sign Languages**. p. 1-21, 2018.
- BEL, A.; ORTELLS, M.; MORGAN, G. Reference control in the narratives of adult sign language learners. **International Journal of Bilingualism**, 19(5). p. 608-624, 2014. doi: 10.1177/1367006914527186.
- CELAYA, M. L. **Transfer in English as a foreign language: A study on tenses**. Barcelona: PPU, 1992.
- EMMOREY, K.; BORINSTEIN, H. B.; THOMPSON, R. Bimodal bilingualism: Code-blending between spoken English and American Sign Language. In COHEN J, MCALISTER, K., ROLSTAD, K., AND MACSWAN, J. (Org.), **Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism**. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005.
- EMMOREY, K.; BORINSTEIN, H. B.; THOMPSON, R.; GOLLAN, T. H. Bimodal bilingualism. **Bilingualism**, Cambridge, Inglaterra. 11(1). p. 43-61. 2008. doi: 10.1017/S1366728907003203.
- FREDERIKSEN, A. T.; MAYBERRY, R. I. Tracking Reference in Space: How L2 Learners Use ASL Referring Expressions. **Proceedings of the 39th Annual Boston University Conference on Language Development**. p. 165-177, 2015.

- FREDERIKSEN, A. T.; MAYBERRY, R. I. Who's on First? Investigating the referential hierarchy in simple native ASL narratives. **Lingua**, 180. p. 49-68, 2016. doi: 0.1016/j.lingua.2016.03.007.
- FREDERIKSEN, A. T.; MAYBERRY, R. I. Reference tracking in early stages of different modality L2 acquisition: Limited overexplicitness in novice ASL signers' referring expressions. **Second Language Research**. p. 1-31, 2018. doi: 10.1177/0267658317750220.
- GIVÓN, T. (Ed.). **Topic continuity in discourse: A quantitative cross-language study**. Amsterdam: John Benjamins, 1983.
- GULLBERG, M. Handling Discourse: Gestures, Reference Tracking, and Communication Strategies in Early L2. **Language Learning**, 56(1). p. 155-196, 2006.
- LILLO-MARTIN, D. Utterance reports and constructed action. **Sign Language – An International Handbook**. (1). p. 365-387, 2012.
- LILLO-MARTIN, D.; QUADROS, R. M. de. Acquisition of the syntax-discourse interface: The expression of point of view. **Lingua**, 121(4). p. 623-636, 2011. doi: 10.1016/j.lingua.2010.07.001.
- MAYER, M. **Frog, where are you?**. New York: Dial, 1969.
- MCBURNEY, S. L. Pronominal reference in sign and spoken language: are grammatical categories modality-dependent? In MEIER, R. P; CORMIER, K.; QUINTO-POZOS, D. (Org.), **Modality and structure in sign and spoken languages**. Cambridge: Cambridge University Press. p. 329-369, 2004.
- MONTRUL, S. Multiple interfaces and incomplete acquisition. **Lingua**. 121(4). p. 591-604, 2011. doi: 10.1016/j.lingua.2010.05.006.
- MORGAN, G. **The development of discourse cohesion in British Sign Language**. Unpublished doctoral dissertation, University of Bristol, UK, 1998.
- MUÑOZ, C. Markedness and the acquisition of referential forms. **Studies in Second Language Acquisition**. 17, p. 517-27, 1995.
- PADDEN, C. **Interaction of morphology and syntax in American Sign Language**. New York: Garland, 1988.
- PERNISS, P.; ÖZYÜREK, A. Visible cohesion: A comparison of reference tracking in sign, speech, and co-speech gesture. **Topics in Cognitive Science**. 7(1). p. 1-25, 2015. doi: 10.1111/tops.12122.
- PFAU, R.; QUER, J. Nonmanuals: their grammatical and prosodic roles. **Sign Languages**. p. 381-402, 2010. doi: 10.1017/CBO9780511712203.
- PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. (Org.). **Sign language: An international handbook**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2012.
- PICHLER, D. C.; KOULIDOBROVA, H. Acquisition of Sign Language as a Second Language. **The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language**, p. 218-220, 2015.
- QUADROS, R. M. de. *Phrase Structure of Brazilian Sign Language*. Tese de Doutorado. PUC/RS. Porto Alegre, 1999.

QUADROS, R. M.; QUER, J. Back to back (wards) and moving on: On agreement, auxiliaries and verb classes in sign languages. In QUADROS, R. M. (Org.), **Theoretical Issues in Sign Language Research 9. Sign languages: Spinning and unraveling the past, present and future**. Petrópolis: Arara Azul. p. 530--551, 2006.

QUER, J. When agreeing to disagree is not enough: Further arguments for the linguistic status of sign language agreement. **Theoretical Linguistics**, 37. p. 3-4, 2011.

QUER, J. Attitude ascriptions in sign languages and role shift. Texas Linguistics Forum: **Proceedings from the 13th Meeting of the Texas Linguistics Society**. p. 12-28, 2013.

QUER, J.; CECCHETTO, C.; DONATI, C., et al. (Org.). **SignGram Blueprint. A Guide to Sign Language Grammar Writing**. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2017.

SANDLER, W. The phonological organization of sign languages. **Language and linguistics compass**, 6(3). p. 162-182, 2012. doi:10.1002/lnc3.326.

SIMOENS, R. M. **Second Language Acquisition of Role Shift and Classifiers for Reference Control in Catalan Sign Language (LSC) narratives**. Dissertação de mestrado. Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2017. 49 p.

SORACE, A. Pinning down the concept of “interface” in bilingualism. **Linguistic Approaches to Bilingualism**, p. 1-33, 2011.

SORACE, A.; SERRATRICE, L. Internal and external interfaces in bilingual language development: Beyond structural overlap. **International Journal of Bilingualism**, 13(2). p. 195-210, 2009. doi: 10.1177/1367006909339810.

SORACE, A.; SERRATRICE, L.; FILIACI, F.; BALDO, M. Discourse conditions on subject pronoun realization: Testing the linguistic intuitions of older bilingual children. **Lingua**, 119. p. 460-477, 2009.

SUPALLA, T. The classifier system in American Sign Language. In CRAIG, C. (Org.). **Noun Classification and Categorization**. Philadelphia: John Benjamins. p. 181-213, 1986.

YOSHIOKA, K. Gesture and information structure in first and second language. **Gesture**, 8. p. 236-55, 2008.

8

Flexão de plural ou nominalização? A função da reduplicação em nomes na Libras

Jair Barbosa da Silva

Humberto Meira de Araújo Neto

Universidade Federal de Alagoas

Rodrigo Nogueira Machado

Universidade Federal de Alagoas

Universidade Federal do Ceará

Introdução

Os processos de flexão de nome para pluralização e derivação de verbo para nome (nominalização) são produtivos em estudos morfológicos voltados para línguas orais e línguas de sinais. Em Língua Brasileira de Sinais (Libras), no entanto, há certa carência de aprofundamento das distinções conceituais correlacionadas, sobretudo respaldadas em demonstrações provenientes da língua em uso.

Considerando a complexidade dessa distinção e o modo como a pluralidade em línguas de sinais se instaura nesse diálogo, o objetivo deste capítulo é analisar o fenômeno plural de nomes em casos que se confundem com nominalização, ou vice-versa, frisando algumas questões que daqui se desdobram.

De modo a ilustrarmos a complexidade, discutiremos a distinção entre flexão e nominalização (derivação) interseccionada ao fenômeno da pluralidade (nominal), tomando como eixo de discussão o seguinte problema: se é o efeito de reduplicação que determina a derivação em Libras, pelo menos para alguns nomes, qual é a estratégia de pluralização adotada para esses nomes?

Discorreremos sobre alguns achados, a respeito dos processos aqui enfocados, em estudos já realizados com Libras e outras línguas de sinais. Também faremos comparações entre o Português e estes achados, de modo a compreendermos muito mais a complexidade conceitual do fenômeno do que as diferenças opera-

cionais de cada língua. Para tal, apresentaremos o funcionamento e as implicações estruturais de línguas visuais-gestuais nos mecanismos formacionais.

A fim de traçarmos nossa análise e argumentos, selecionamos dados linguísticos de uso real da língua compreendidos em 20 vídeos produzidos em contexto acadêmico por um surdo fluente em Libras. Os dados foram transcritos seguindo modelos de convenção encontrados em Pfau et al. (2012) e Quer et al. (2018).

2 Contextualização Teórica

Parte da competência linguística envolve a habilidade de construir e interpretar palavras de uma língua nativa. Essas palavras podem ser construídas e compreendidas pela aplicação de poucas regras gerais. Por exemplo, qualquer falante de Português que conhece o verbo *xerocar*, reconhece *xerocado* como a forma do particípio desse verbo e pode construir e interpretar outras palavras dele derivadas, como: *xerocável*, para coisas que podem ser xerocadas; e *xérox*, para o substantivo que deriva do verbo em questão.

Normalmente, as línguas fazem uso de termos já existentes para criar novas palavras/sinais.¹ O argumento que explica essa opção, em detrimento da criação constante de termos aleatórios, aponta para a nossa limitação em memorizar um número muito alto de itens desassociados. Além disso, o uso que fazemos de cada termo possui uma aplicação prática, ou seja, ele corresponde a uma necessidade comunicacional que pode já estar contemplada por outra forma existente, motivo este que nos move a moldá-lo à situação, ao invés de buscarmos uma forma inédita (Basilio, 2005). Embora esse processo seja mais prático para nosso uso, não significa que ele seja menos criativo e complexo, muito pelo contrário.

Há diferentes modos de criar novas palavras/sinais. Usando padrões de palavras ou sinais que já existem, as línguas podem criar formas totalmente novas. Elas também podem fazer composições, combinando duas formas que já existam. Também é possível realizar empréstimos de palavras ou sinais de outras línguas e, no caso da Libras, é possível criar novos sinais baseados no sistema de escrita do Português.

A Morfologia é predominantemente responsável pelo estudo dos processos de formação das palavras/sinais. No caso da Libras, dada a sua modalidade, tais processos se apresentam de forma bastante diversa do que ocorre nas línguas orais. Dentre os diversos casos possíveis, temos a flexão do nome para o plural como comum entre as línguas, mas de difícil interpretação para as línguas de sinais, com uma configuração nada óbvia capaz de gerar objeções a respeito de noções caras à Morfologia, como a distinção entre flexão e derivação, terrenos a serem explorados nessa discussão.

1 Para a discussão aqui proposta, não faremos a distinção entre palavra e sinal, embora reconheçamos o risco de tal assunção.

Os nomes em línguas orais, como em Inglês ou em Português, formam plural a partir do acréscimo do morfema ‘s’ a uma forma de base. Assim, no Inglês, se se quer formar o plural de um nome como *cat*, basta a ele adicionar ‘s’, donde se tem *cats*; o mesmo ocorre em Português, em que para se formar o plural de *gato*, acresce-se a este nome um ‘s’ e obtém-se *gatos*. É válido pontuar que para muitos nomes nessas duas línguas há variações quanto ao *modus operandi* de se formar plural, como é o caso de *child*, do Inglês, ou de *homem*, do Português, cujas formas de plural, são, respectivamente, *children* e *homens*. Tais formas alternativas não são aleatórias nessas línguas, mas motivadas por processos fonológicos e, às vezes, lexicais, às línguas inerentes. Assim, o que se quer dizer é que existe uma variedade de formas de morfemas para se marcar o plural nessas línguas.

Em línguas de sinais, de igual forma, há diversos modos de ser marcar o plural dos nomes, como a reduplicação do sinal, a incorporação de numeral, a expressão do movimento (M), a Configuração de Mão (CM), dentre outros. Deste modo, o sinal CASA constitui uma forma de base, à qual pode-se acrescentar a reduplicação e se obter CASAS, por exemplo (Figura 1); já o sinal MÊS tem a forma de plural marcada pela incorporação de numeral: MÊS1 (um mês), MÊS2 (dois meses), MÊS3 (três meses) etc (Figura 2).

Figura 1 – sinal de CASA com reduplicação significando CASAS



Fonte: Autores, 2019.

Figura 2 – sinal de MÊS com incorporação de numeral



Fonte: Autores, 2019.

De forma análoga ao que ocorre em línguas orais, nas línguas de sinais fatores como (a) sinais realizados com uma ou duas mãos; (b) sinais ancorados no corpo; (c) sinais realizados no espaço neutro à frente do sinalizante; e (d) sinais realizados próximos à cabeça (parte superior – têmpora ou testa) parecem constituir uma série de aspectos linguísticos próprios das línguas de sinais que vão estruturar o modo como essas línguas marcam plural.

A seguir, vejamos como a estrutura do sinal interfere nas estratégias de pluralização adotadas por seus usuários. Dentre as estratégias, cabe destacar a reduplicação como uma das mais produtivas, sendo esta também usada para transformar alguns verbos em nomes, ao que se chama de nominalização. Essa estratégia dialoga com os processos em questão: derivação e flexão, a serem tratados mais adiante.

3 Estrutura morfológica do sinal

De antemão, em Línguas de Sinais (LS) temos um desafio para a divisão tradicional entre fonemas e morfemas, uma vez que a unidade formacional básica – os fonemas das LS – pode conter significado, ao invés de serem sem significado, como se costuma afirmar. A significação é normalmente o fator a que se atribui a diferença entre fonema e morfema: fonemas não possuem significado, enquanto morfemas são unidades com significado. Entretanto, em LS, as unidades básicas de composição são, também, carregadas de significado. Podem, elas, então, serem consideradas como morfema? Isso também é problemático, já que elas não são compostas de outras subunidades formacionais básicas e as unidades às quais elas se atrelam não são palavras, nós ou raízes, mas outras unidades formacionais básicas. Johnston e Schembri (1999) propuseram que essas unidades funcionam simultaneamente como fonemas e morfemas, já que servem como unidades formacionais básicas e ao mesmo tempo como unidades mínimas carregadas de significado. Ambos trouxeram o termo fonomorfemas a fim de contemplar a natureza desses elementos básicos.

Para Nascimento e Correia (2011), tal como as palavras em língua oral, nas línguas de sinais, um sinal pode ser simples ou complexo. Um sinal simples, conforme as autoras, apresenta as seguintes características:

1. ser constituído por um único ponto de articulação;
2. ser constituído por uma única configuração de mão;
3. ser constituído por um único movimento.

Essa caracterização foi, inicialmente, proposta por Klima e Bellugi (1979), tendo em vista a *American Sign Language* (ASL). Para Nascimento e Correia (2011), essa mesma estrutura básica do sinal se faz presente em Língua Gestual Portuguesa (LGP) e em outras línguas de sinais.

Cabe salientar, no entanto, que há sinais que não se enquadram nesse desenho, são os chamados sinais complexos. Imaginemos os sinais relativos a INTERIOR²

2 Local afastado de um grande centro urbano.

e BARULHO em Libras. No primeiro caso – INTERIOR (Figura 3) –, temos um sinal que:

1. é realizado com as duas mãos;
2. é realizado com apenas um M curto, com apenas uma das mãos, a qual toca levemente sobre a mão que se encontra em repouso.
3. tem duas configurações de mãos (uma para cada mão);
4. é realizado no espaço neutro, à frente do sinalizante.

Figura 3 – sinal de INTERIOR



Fonte: Autores, 2019.

No segundo caso – BARULHO (Figura 4) –, o sinal:

1. é realizado com as duas mãos;
2. é realizado com duplo M, interno e de trajetória, simétricos;
3. tem a mesma configuração de mão para ambas as mãos;
4. é realizado na região das orelhas.

Figura 4: sinal de BARULHO



Fonte: Autores, 2019.

Logo, pode-se dizer que essa estrutura básica para a constituição de um sinal é mais ou menos flexível em função do tipo de sinal – simples ou complexo. Como bem destacam Nascimento e Correia (2011, p. 40), em Libras, “há gestos³ [sinais] sem CM [Configuração de Mão], sem movimento etc. Há um gesto [sinal] para referir-se a sexo que é produzido apenas por uma bochecha inflada e desinflada por três vezes consecutivas”. Embora se tenha esse tipo de ocorrência em Libras, convém destacar que é um tipo de estrutura de sinal pouco produtiva na língua, de modo que a estrutura básica apresentada pelas autoras para a composição de sinais simples ou complexos pode ser considerada adequada, também, para a Libras. Mesmo o foco do trabalho de Nascimento e Correia (2011) tendo sido a Língua Gestual Portuguesa (LGP), por considerarmos, os aspectos composicionais dos sinais análogos nessas duas línguas, reconhecemos as seguintes características na composição dos sinais:

- a) um gesto [sinal] pode ser produzido com uma mão ou com as duas mãos;
- b) um gesto [sinal] produzido com uma mão pode iniciar e terminar com a mesma configuração de mão;
- c) um gesto [sinal] que envolve as duas mãos pode ser produzido com a mesma configuração de mão nas duas mãos, ou pode ter uma configuração de mão inicial diferente da configuração de mão final nas duas mãos;
- d) as duas mãos podem ser activas, ou uma mão pode ser activa e a outra passiva, em posição de apoio;
- e) tanto faz um gesto [sinal] ser produzido com a mão direita ou com a mão esquerda. Dessa alteração não resulta mudança de significado, isto é, a mão usada, esquerda ou direita, não constitui um traço distintivo nas línguas gestuais (Nascimento e Correia, 2011, p. 41).

O tipo de estrutura do sinal vai evocar ou restringir processos distintos de formação de sinal. Em resumo, Pfau et al. (2012) e Quer et al. (2018) apontam, por exemplo, que sinais ancorados no corpo bloqueiam a reduplicação⁴. A complexidade do M do sinal determina o número de repetições durante a reduplicação e se o sinal já for composto por M reduplicado em origem, não será possível aplicar esse processo novamente. Elementos prosódicos também interferem na realização desses processos, em que os sinais tendem a apresentar mais repetições em posições prosódicas proeminentes (cf. seção 7). A estrutura silábica do *mouthings*⁵ é ou-

3 As autoras usam o termo “gesto”, como de costume na literatura de tradição portuguesa, no mesmo sentido em que, no Brasil, empregamos “sinal”.

4 Em ASL e em *Sign Language of the Netherlands* (NGT), os sinais usados para “homem” e “óculos”, apesar de ancorados no corpo, apresentam exceção à regra de bloqueio da reduplicação (PFAU E STEINBACH, 2006).

5 Articulação labial produzida durante a sinalização e que corresponde a termos de determinada língua oral.

tro Elemento Não Manual (ENM) que molda as repetições de um sinal coocorrente. Nesse estudo, vemos casos de *mouthing* exemplificados no excerto 9 (cf. seção 7). A fonologia, nesse sentido, possui relação estreita com a especificidade desse estudo, pois é dela que provém a restrição da marcação de plural na superfície.

É este o motivo que leva o fenômeno pluralidade a ser estudado a partir das características do sinal, principalmente de acordo com as categorias: ancorado ou não, M complexo ou simples. Outras formas de análises podem partir do direcionamento dado às marcas manuais ou aos ENM, e às estratégias de pluralidade em si, aqui resumidas em: marca zero e reduplicação (simples, lateralizada e por acréscimo da mão não dominante), como as estratégias manuais mais comuns; e *mouthing* e *aceno de cabeça*⁶ como sendo as de ordem não manual. Há ainda o *M horizontal em arco*⁷, sendo, provavelmente, uma extensão da reduplicação.

De todas as possibilidades supracitadas, escolhemos o caminho da estratégia, a saber, reduplicação, por ser esta a única que dialoga com o processo de nominalização. Em adição, observamos os traços dessa marca num espectro abrangente que considera EMN, além dos manuais como fundamentais para a análise.

Um dos desafios de se analisar, descritivamente, uma língua de sinais, é o efeito da modalidade incidindo sobre os procedimentos teóricos e técnicos de observação. Para além do paradoxo do observador, a estrutura visual-gestual em si impõe limites ao passo que expande o leque de avaliações possíveis. A simultaneidade das unidades de composição do texto são um exemplo disso. Podemos dizer que as línguas de sinais são multiarticuláveis, uma vez que fazem uso de dois articuladores primários – as mãos – e tantos outros coocorrentes, como o uso do espaço, em que todo o corpo se inclui; o movimento nele estabelecido, bem como seu ritmo, velocidade e dimensão; as mudanças nas CM, sofisticando esse movimento; os ENM, como as expressões faciais, os movimentos da cabeça e do olhar e os movimentos do tronco.

Analisar uma expressão multiarticulável requer a seleção de alguns desses elementos em detrimento de outros também relevantes. O aparato tecnológico que dispomos na atualidade colaboram para estudos mais precisos, contudo, o cruzamento dessa multiplicidade ainda não se traduz em um empreendimento possível. De todo modo, os achados parciais, quando correlacionados, oferecem indícios de padrões de comportamento em línguas dessa modalidade.

Vejamos, a seguir, as implicações dessa estrutura complexa na análise a ser feita sobre a relação entre pluralização (flexão) e nominalização (derivação).

4 Derivação em Línguas de Sinais

O processo de formação de palavras a partir da derivação se efetua mediante o acréscimo de morfemas que têm a função de se coadunarem ao radical da

6 Do inglês, *headnod*.

7 Do inglês, *horizontal arc path*.

palavra atribuindo a esta distintas funções de acordo com determinados ressignificados. Esse processo acontece por intermédio do acréscimo de afixos que redefinem aquele radical ampliando seu sentido por meio de uma construção partitiva, mas ao mesmo tempo súbita e abrangente, pois uma vez formadas, essas palavras tornam-se independentes lexicalmente nas noções linguísticas de um falante de determinada língua. Essa construção se estabelece quando são atribuídos àquele radical distintos valores semânticos, uma vez que, mesmo que essa nova forma ainda se alinhe, até determinado ponto, com os sentidos dos radicais os quais ele seja proveniente, sua efetuação se dará em situações de usos específicos para a formação daquele lexema (O’Grady, 1996).

Para melhor compreender esse processo basta observar que em determinados momentos há o apagamento de algum morfema, como em *preservar* e *preserva* e em outros momentos os morfemas são acrescentados ao radical, como em *leal*, *lealdade* e *desleal*; e em outros, os próprios radicais se articulam entre eles dando origem ao que chamamos de nomes compostos, como se pode observar em *girassol* e *aguardente*. Todas essas palavras passaram por uma reelaboração em seu processo de construção para se adequarem à necessidade lexical que lhes seriam requeridas em sua nova forma.

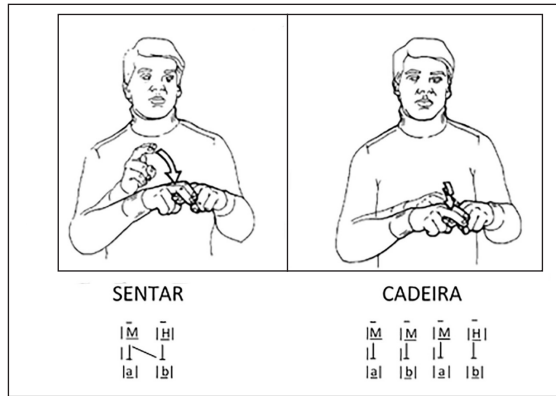
Destarte, tenhamos em conta que essas palavras, mesmo que muitas vezes pertencentes a um campo semântico similar, pois transitam entre formas e concomitante a isso entre classes gramaticais, são utilizadas com uma finalidade específica, seja para caracterizar um nome, para exercer função subjetiva em um enunciado ou até mesmo para expressar uma ação. Por meio da derivação, não apenas se pode reapropriar a palavra de novas significações, como também, se pode dar a ela uma finalidade específica que reverbera nas noções de sentidos e significados que são características de um falante de uma língua.

É perceptível, portanto, que o processo de derivação vai além da nominalização. Este, restritamente, refere-se às relações de paridade nome-verbo. Em LS, Supalla e Newport (1978) apontaram que alguns pares de verbo-nome em ASL apresentaram diferenças apenas no M do sinal. Para Quadros e Karnopp (2004, p. 99), “a língua de sinais brasileira também apresenta um padrão regular para a distinção entre nomes e verbos” e, como exemplo, apontam os seguintes pares: TELEFONAR/TELEFONE, SENTAR/CADEIRA, PERFUMAR/PERFUME, PENTEAR/PENTE, OUVIR/OUVINTE, ROUBAR/LADRÃO, em que o primeiro elemento de cada par é verbo e, o segundo, substantivo. Para as autoras, baseadas em Supalla et al. (1978), o que diferencia os sinais referentes aos pares linguísticos acima é o parâmetro M, já que os demais, locação, orientação da mão e CM são os mesmos. Neste caso, as formas verbais seriam marcadas pela ausência de repetição de M e as formas nominais, pela repetição de M do sinal.

Uma questão que se coloca inicialmente em nossa discussão é se a diferença de significado criada pelo M é resultante da adição de afixo(s) ou pode ser encarada meramente como um processo. Supalla e Newport (1978) se focaram no M e descreveram as diferenças entre um M verbal e um M nominal. Observando a

partir do modelo de descrição fonológica de Liddell e Johnson (1989), podemos notar a diferença relacionada com a repetição ou reduplicação da estrutura segmental do Verbo. A estrutura segmental é a de M e Suspensão (*Holds*, H). Então, por exemplo, a estrutura básica do verbo SENTAR é Movimento-Suspensão (M-H) e do nome CADEIRA é Movimento-Suspensão-Movimento-Movimento-Suspensão (M-H-M-M-H), conforme a Figura 5.

Figura 5 – Diferença de Movimento entre os sinais SENTAR e CADEIRA

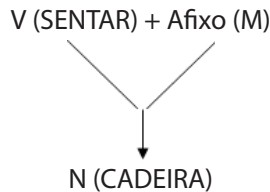


Fonte: Adaptado de Liddell e Jhonson (1989).

Esse processo de repetição é chamado de *reduplicação* e atua na derivação do verbo em nome. Não há a adição de uma forma ao morfema SENTAR. Há, apenas, a repetição do mesmo morfema. O foco, nesse caso, é no processo e não na adição de afixos, embora haja ressalvas.

A perspectiva que se assume ao fenômeno da conversão verbo-nome, no entanto, pode alterar o que se compreende por processo e/ou adição de formas em LS, pois o processo pode ser considerado o próprio afixo (Pfau, 2012). Veja o esquema a seguir (Figura 6):

Figura 6 – Esquema da conversão do nome (N) CADEIRA no verbo (V) SENTAR a partir da perspectiva da adição de Movimento (M) como afixo.



Fonte: Autores, 2019.

O esquema acima considera o M como uma forma (afixo) e não apenas como um processo. A definição do que pode ser considerado como forma e como processo, por esse motivo, pode não ser clara em LS e esta, como visto, não é a única questão difícil de delimitar. Neste sentido, parece razoável considerar que, se em certos contextos, o M é responsável pela mudança de classe, então, é ele um morfema. Obviamente trata-se de um tipo de morfema característico das LS. Neste sentido, como propõem Johnston e Schembri (1999), o M acumula traços fonológicos e morfológicos.

Se considerarmos que esse é o padrão (ou um padrão) de nominalização em Libras, estaríamos diante de um caso de *derivação*, dado que há aí uma mudança de classe, isto é, um verbo que vira nome (substantivo). Dito isto, a segunda questão que se coloca diz respeito ao fato de que a flexão de alguns nomes em Libras também se dá pelo mesmo processo de reduplicação. Sendo assim, como um nome derivado de um verbo por meio de reduplicação se flexiona para o plural?

5 Flexão de pluralidade

A segunda questão é mais complexa do que parece. Quando os dados da língua são olhados com mais critério e com o auxílio de recursos tecnológicos, começamos a entender a complexidade dessa língua. Embora haja diversas pesquisas linguísticas sobre a Língua Brasileira de Sinais, a pluralidade ainda é pouco estudada nessa língua⁸. Diversas línguas de sinais pelo mundo já foram pesquisadas quanto às estratégias de pluralidade.

O padrão das marcas de pluralidade foram descritos em diversas línguas de sinais: ver Jones e Mohr (1975), Wilbur (1987), Valli e Lucas (1992) e Perry (2004) para *American Sign Language* (ASL, ver também os capítulos 7, 11, e 13); Skant et al. (2002) para *Austrian Sign Language* (ÖGS); Sutton-Spence e Woll (1999) para *British Sign Language* (BSL, ver também o capítulo 11); Perniss (2001) e Pfau e Steinbach (2005b, 2006b) para *German Sign Language* (DGS); Heyerick e van Braeckevelt (2008) e Heyerick et al. (2009) para *Flemish Sign Language* (VGT); Schmaling (2000) para *Hausa Sign Language* (Hausa SL); Zeshan (2000) par *Indopakistani Sign Language* (IPSL); Stavans (1996) para *Israeli Sign Language* (Israelí SL); Pizzuto e Corazza (1996) para *Italian Sign Language* (LIS); Nijhof e Zwitserlood (1999) para *Sign Language of the Netherlands* (NGT); e Kubuş (2008) e Zwitserlood, Perniss, e Özyürek (2011) para *Turkish Sign Language* (TİD) (Steinbach, 2012, p. 113, tradução nossa).

Em Quadros e Karnopp (2004), no capítulo sobre a morfologia da Libras, há algumas indicações sobre o funcionamento da pluralidade nessa língua, mas não é o propósito das autoras um estudo minucioso sobre a categoria pluralidade.

⁸ Cabe menção ao trabalho de dissertação de Lara (2017).

O plural, tradicionalmente, é marcado nas diversas línguas do mundo pelo acréscimo de um morfema gramatical a uma base lexical. Trata-se, portanto, de um caso de flexão e não de derivação, e podemos dizer que o conceito de plural está diretamente ligado à morfologia das línguas. A pluralidade, por sua vez, tem aderência à semântica. Se pensarmos em uma palavra como “povo”, em português, temos aqui um nome de sentido coletivo, que mesmo no singular carrega a ideia de “vários”. Embora todo plural esteja vinculado à pluralidade, nem tudo que expressa pluralidade numa língua é morfologicamente marcado por plural.

As línguas, em geral, marcam morfologicamente a pluralidade por meio de afixação, em que, quase sempre, a oposição singular/plural é caracterizada pela marca zero para singular e alguma marca morfológica para designar o plural. As línguas de sinais, por sua vez, em função de sua natureza espacial e visual, usam de diferentes estratégias para marcação da pluralidade. As pesquisas linguísticas sobre diferentes línguas de sinais mostram que a pluralidade nessa modalidade de língua pode ser marcada por: reduplicação de um sinal; apresentação de um sinal seguida de um marcador de quantidade; apresentação de um sinal mais incorporação de numeral; uso de classificadores de intensidade etc. A escolha do sinalizante por uma ou outra estratégia é imposta pela fonologia da língua (Steinbach, 2012).

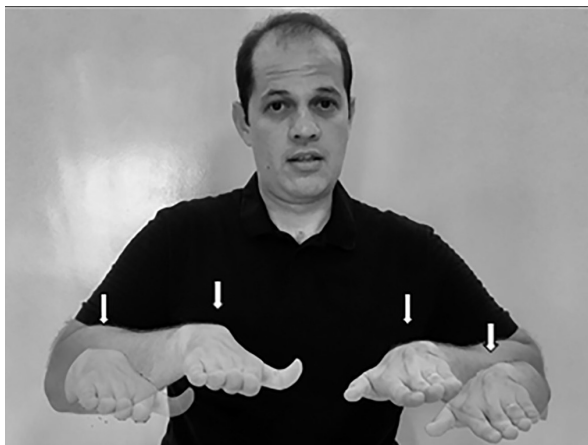
Para Conlin-Luippold e Hoffmeister (2013) a pluralidade em línguas de sinais pode ser expressa de diversas maneiras: com a inserção de um numeral ou de um quantificador à construção, pela reduplicação do sinal, ou mesmo pela incorporação de um classificador plural. Ainda para estes autores, os morfemas classificadores do tipo CM combinam-se com morfemas de M para a expressão de pluralidade nas línguas de sinais.

Para Börstell, Lepic e Balsitzman (2016), nas línguas de modalidade visual-gestual, os articuladores variados são usados simultaneamente, incluindo-se aí as duas mãos. Desse modo, sinais que indicam itens lexicais de uma língua de sinais podem ser realizados com uma mão ou com duas, mas, segundo os autores, parece haver uma tendência ao recrutamento de duas mãos para a codificação de plural em línguas de sinais.

Ao nosso ver, isso decorre da necessidade articulatória de, a uma base lexical da língua, haver a necessidade de se agregar uma forma morfológica, constituindo-se, assim, o plural, portanto, as duas mãos precisam ser acionadas na expressão de plural. Isso se faz verdadeiro para sinais executados com uma mão, como CRIANÇA em Libras, em cuja forma de plural se reclama o acionamento da segunda mão (cf. Figura 7). Se o sinal é realizado com duas mãos, como CASA, o sinalizante apenas reduplica o sinal⁹.

9 Vale ressaltar que a reduplicação, via de regra, triplica a movimentação do sinal (QUER et al., 2017), e que para além das repetições, outros elementos podem estar associados, como a lateralição do movimento reduplicado ou a adição de *horizontal arc path* M (STEINBACH, 2012).

Figura 7 – Sinal de CRIANÇA no plural



Fonte: Autores, 2019.

A fim de problematizarmos a relação entre flexão de plural e nominalização, apontaremos os exemplos extraídos dos dados analisados nesse estudo.

6 Dados da pesquisa

Os dados a serem analisados, neste capítulo, são oriundos de uma prova de vestibular do Curso de Letras-Libras: licenciatura, versão de 2018¹⁰ da UFAL. Trata-se de uma produção sinalizada em contexto acadêmico, portanto, obedece a aspectos formais da língua. Todos os vídeos estão disponíveis no site da empresa responsável pela execução do concurso.

No todo, a prova tem 20 (vinte) questões com perguntas contextualizadas e 04 (quatro) alternativas (a, b, c, d), dentre as quais o candidato deve escolher 01 (uma) alternativa como resposta. Para objeto de nossas análises, apenas as questões foram alvo de descrição, já que se constituem como textos mais fluidos e, sobretudo, porque apenas elas foram sinalizadas por um sujeito surdo.

Do escopo aqui utilizado, selecionamos os casos em que a flexão de plural por reduplicação se confunde com a nominalização (derivação por reduplicação), são eles: MORRER, ACONTECER, EXPLICAR, PAGAR e PUBLICAR. Após seleção, comparamos cada base com suas realizações em outras construções, quando possível.

Os vídeos foram segmentados com o uso do software ELAN¹¹. Usamos como critério de segmentação dos sinais o momento em que o sinalizante arma a mão para executar o sinal até o momento de relaxamento, quando o sinal em curso

¹⁰ Disponível em: <<http://www.copeve.ufal.br/index.php?opcao=concurso&idConcurso=376>>. Acesso em: 20/01/2019.

¹¹ EUDICO *Linguistic Annotator* (SLOETJES, H., & WITTENBURG, 2008).

encerra uma unidade de discurso, ou o momento em que a mão começa a realizar outra configuração para realizar um sinal diferente do que estava em execução.

Na anotação dos dados aqui tratados, optamos por definir as seguintes triplas de anotação: glosa, marca de pluralidade (com as entradas “sim” ou “não”), classe de palavra, número de repetições. Os sinais sem marca de pluralidade foram desconsiderados, isto é, sinais no singular ou sinais com *marca zero* de plural, como por exemplo FILHO, encontrado na questão 19. Dos critérios de inclusão aplicados, 5 (cinco) sinais-alvo foram extraídos e 7 (sete) contextos em que os processos em análise se aplicavam.

Para a transcrição, fizemos uso das convenções encontradas em Pfau et al. (2012) e Quer et al. (2018), das quais selecionamos as seguintes legendas:

i) Linha mais abaixo, marcas manuais:

- SINAL: glosa do sinal;
- SINAL-SINAL: indica que duas ou mais palavras são necessárias para compor a glosa de um único sinal;
- SINALx: quando o sinal se realiza num ponto específico do espaço retomado posteriormente;
- IX: apontamento em pontos específicos demarcando referentes;
- dup.SINAL: quando há uso da mão não dominante como estratégia de reduplicação;
- dup.alt.SINAL: quando a reduplicação é alternada;
- >ev: movimento para o lado e para baixo, respectivamente;
- +: número de repetições;

ii) Linha do meio, ENM:

- bf: demonstra que o item apresenta franzir da testa no tempo em que a linha se estende;
- re: o item apresenta elevação da sobrancelha no tempo em que a linha se estende;
- hn: o item apresenta *headnod* no tempo em que a linha se estende;
- bl: piscada de olhos no tempo em que é demarcado na linha;
- /PALAVRA/: *mouthing* da palavra em português no tempo em que a linha se estende; e

iii) Linha mais acima:

- rh: demonstra que aquele trecho da glosa está sendo sinalizado com a mão direita; e
- lh: demonstra que aquele trecho da glosa está sendo sinalizado com a mão esquerda.

No decorrer da discussão, quando preciso, retomaremos as indicações da legenda para facilitar a leitura.

Quanto ao sinalizante do material coletado, trata-se de um surdo adulto, fluente em Libras, professor dessa língua em nível superior, tradutor e intérprete com vasta experiência neste tipo de produção acadêmica. O informante é formado em Letras-Libras, mestre em Linguística e doutorando, também, em Linguística.

7 Análise e resultados

Uma das dificuldades durante a análise diz respeito às interferências da língua portuguesa nos julgamentos. A decisão sobre ser nome/verbo, singular/plural, flexão/derivação é, sem dúvida, atravessada por noções prévias que não tomam línguas de sinais como referência.

Para além das intromissões conceituais, vale ressaltar, também, que mesmo na construção prévia dessas definições há dilemas sem solução. Em Câmara Jr. (1970, p. 71) vemos que “os morfemas gramaticais de derivação não constituem [...] um quadro regular, coerente e preciso”. Segundo o autor, os casos de derivação são não obrigatórios e não se aplicam a todas as construções. É o caso, por exemplo, de verbos como *refazer*, que pode ser dito de outra forma, como *tornei a fazer*, e não pode ser replicado em outros verbos análogos, como *redizer**, *reser**, *reaparecer**.

Basílio (2005, p. 12) também problematiza a distinção flexão/derivação apontando o caso complexo das formas do particípio e gerúndio em Português. Exemplos como *perdido*, *formando*, *cursando*, deslizam entre a função de verbo e nome, a depender da construção. Veja o exemplo abaixo em que (a) a palavra destacada apresenta a forma verbal e (b) apresenta a forma nominal.

- a. Achei que tinha *perdido* a chave.
- b. Esse garoto é um *perdido*.

Desta feita, antes de partir para os dados, tenhamos em mente a afirmação de que

[...] a questão toda parece resolver-se no plano do sentido e da função sintática que as formas [...] assumem nos enunciados. Considerados isoladamente são apenas possibilidades de sentido, de classificação morfológica e de funções sintáticas – possibilidades que se atualizam e se efetivam no interior das enunciações (Duarte, 2008, p. 202-203).

Inicialmente, percebamos a inevitável influência do Português na transcrição em glosas. Se forma nominal ou verbal, qualquer opção de registro se configura em decisão arbitrária, ainda que siga protocolos de anotação convencionados. Naturalmente, as convenções têm o intuito de amenizar as contaminações alógenas aos dados, mas o aparato escrito nos submete à imposição da força da letra.

Seguidamente, ao olharmos para os sinais em seu contexto de uso, sentimos a necessidade de tomar a construção do enunciado, como forma de nos dar suporte para as afirmações assumidas. Nesse momento, destaca-se a importância de se tomar como referência os dados da língua em uso, ao invés de traçar julgamentos

de introspecção sujeitos às impressões que temos sobre as línguas que utilizamos e ao conhecimento linguístico construído em torno delas. Abaixo (Tabela 1), temos as transcrições dos trechos em que cada sinal ocorre, destacando (em sublinhado) os elementos imediatamente anteriores e posteriores aos sinais alvo (em negrito), bem como as características prosódicas consideradas relevantes para as marcas de pluralidade/nominalização em questão e aquelas relacionadas à reduplicação (cf. as convenções de glosa na seção 6).

Tabela 1 – Transcrição dos segmentos alvo da discussão

Glosa	Questão	Transcrição
MORRER	2	a) _____ bf _____ re [...] <u>MO</u> STRAR <u>ESTATÍSTICA</u> dup.alt.MORRER +++ dup.CRIANÇA>+>+>+ <u>DIMINUIR</u> [...] b) _____ <u>hn</u> _____ <u>re</u> [...] <u>MO</u> STRAR <u>AJUDAR</u> <u>DIMINUIR</u> dup.alt.MORRER +++ dup.CRIANÇA>+>+>+. c) _____ re _____ bf _____ re dup.CRIANÇA>+>+>+ dup.alt.MORRER +++ PERÍODO IDADE 0-A-1[...]
ACONTECER	5	a) _____ bf re [...] <u>VAI A-S</u> EGUIR <u>EXPLICAR</u> ACONTECER _{v+_v+₂} <u>1₁-2₂v</u> [...]
EXPLICAR	5	b) _____ <u>rh</u> <u>lh</u> _____ re _____ bf/bl _____ re <u>VER</u> ₁ alt.EXPLICAR +++ IX ₁₂₃ 3 ₁₂₃ AGORA[...]
PAGAR	8	_____ bf hn [...] <u>IR</u> <u>SHOPPING</u> dup.alt.PAGAR +++++ DEPOIS IR CASA.
PUBLICAR	9	_____ bf _____ <u>/REVISTA/</u> <u>/LIVRO/</u> [...] <u>POSSÍVEL</u> <u>CONSEGUIR</u> PUBLICAR >+>+ <u>DIVERSO</u> >+>+ <u>LIVRO</u> LIVRO[...]

Fonte: Autores, 2019.

O primeiro passo foi confirmar a função nominal dos sinais-alvo. Em nossa análise, concluímos que apenas o sinal PUBLICAR (9) não se configura como nome, embora esteja reduplicado, o que, segundo a literatura, deveria indicar nominalização. Tal conclusão, ao menos no que diz respeito ao exemplo citado, se deve a dois fatores de ordem prosódica. O primeiro se refere ao constituinte sintático demarcado prosodicamente pelo espriamento da mão não dominante, configurando o sintagma verbal (VP). O segundo, ao ENM *elevantar sobrancelha* ou *franzir testa* (re ou bf^{f2}), que parece apresentar um padrão, se observarmos os demais exemplos explicitados a seguir. A fronteira entre os constituintes prosódicos se inicia em DIVERSO, demarcando a função de complemento (CP) da locução verbal CONSEGUIR PUBLICAR, reafirmando, portanto, sua função verbal. Vale mencionar que Hunger (2006 apud Pfau, 2012, p. 90), aponta a duração dos verbos como tendo o dobro do tempo dos nomes, aspecto não observado nesse estudo.

12 Do inglês, *raised eyebrows* e *brow furrowing* (PFAU et al., 2012).

Os demais sinais-alvo, por indicarem “processo” e não “coisas”, poderiam de imediato indicar verbo. Conforme Haspelmath (apud Pfau et al., 2012, p. 85),

[...] a classe de palavra que inclui maior número de itens para coisas e pessoas é chamada de nome; a que inclui maior número de palavras para ações e processos é chamada de verbo [...]. As exceções são normalmente marcadas por derivação afixal. Esse método assume, implicitamente, algum tipo de base semântica para a classificação das palavras e a toma como universal.

A distinção, contudo, não é tão simples, como visto no exemplo 9. Olhando para os demais sinais-alvo em análise, todos (com exceção de 2.b, 5.a e 9, como já visto) estão marcados com o ENM *bf*. Esta marcação engatilha a função nominal, o que pode ser claramente observado em 2.c, em que o sinal-alvo aparece após, e não antes (como em 2.a e 2.b) de outro nome. Sintaticamente, a posição do sinal-alvo 2.c o enquadraria em função verbal, não fosse o ENM reconfigurando a função.

Os sinais-alvo 2.b e 5.a possuem ENM neutro, mas aparecem imediatamente após uma fronteira prosódica, posicionando-os como CP de DIMINUIR e EXPLICAR, respectivamente. A *re* que aparece em posição de fronteira de sinal nesses exemplos parece não produzir efeitos significativos para nossa análise.

Eliminando o exemplo 9 por apresentar forma verbal, seguimos para a análise do plural nos demais nomes. Por apresentarem reduplicação, em tese, todos os sinais-alvo restantes poderiam se enquadrar como casos de nominalização. No entanto, a questão que se pretende responder é se esses nomes estão no plural ou se o processo de derivação se finaliza após concluído, não sendo mais possível marcar essa flexão.

A resposta para tamanha complexidade, provavelmente, está no sinal adjacente ao sinal-alvo (principalmente no nome que vem depois do sinal-alvo) e no número de reduplicações. Nos exemplos extraídos dos dados, temos que: (i) 2.a e 2.b apresentam casos clássicos de nome pluralizado após o sinal-alvo, por meio da reduplicação do sinal acrescido da mão não dominante (M simultâneo); (ii) 2.c e 8 apresentam uma fronteira prosódica instaurando a entrada de um novo constituinte; e (iii) 5.a e 5.b são seguidos de boias-numerais, com particularidades distintas discutidas mais adiante.

Em 2.a e 2.b, consideramos o sinal-alvo como nomes pluralizados, não pela forma reduplicada, mas pela semanticidade do sintagma. Se CRIANÇA está no plural, semanticamente a “morte” se refere a esse conjunto, e, portanto, pluraliza, ainda que esta marca seja zero, como é o caso em Português de “mortalidade infantil”.

No caso de 2.c e 8, apesar dos sinais ocuparem posição de fronteira, as construções são distintas. Em 2.c temos uma estrutura topicalizada marcada por *bf*. Por fazerem parte de um mesmo referente, aplicamos a mesma assunção disposta em i). Em 8 temos uma fronteira de oração marcada por *headnod* (*hn*) proeminente marcada por reduplicação (5x), o que aponta a necessidade de pluralizar. Embora a reduplicação por si só indique flexão de plural, ainda que com menos repetições,

ela também ativa o processo de nominalização, que parece não apresentar distinção no que diz respeito ao número de repetições, uma vez que os estudos aqui referenciados apenas consideram se marcado ou não por reduplicação e a duração do sinal como elementos distintivos.

O argumento em 2.a e 2.b tende a anular qualquer explicação alternativa à não existência da marca de plural, no entanto, nos exemplos 5.a e 5.b, vamos explorar a forma, de modo a ampliar a discussão. Partindo da forma, 5.b é o único caso em que o sinal-alvo não se encontra pluralizado. No caso, temos o uso da boia marcada por numerais, mas operando de maneiras diferentes para 5.a e 5.b. No primeiro exemplo, a boia sofre um movimento de cima para baixo ao alterar sua forma do numeral 1 para o 2. Em 5.b, a boia-numeral já aparece preenchida com a forma em número-3. Nesse segundo exemplo, quem sofre a marcação de plural é o apontamento (IX₁₂₃) e não o sinal-alvo, diferente de 5.a, no qual a flexão aparece no sinal-alvo a partir do M de cima para baixo (V), marcando no espaço os elementos que virão em seguida (numerais 1, 2...) e estabelecendo a concordância, muito mais pelo deslocamento no espaço do que pela reduplicação (2x).

Desse modo, dos nomes aqui selecionados como objeto de discussão, EXPLICAR é o único exemplo de sinal que sofreu um processo de reduplicação apenas para nominalização, sem flexionar para plural, se esse for o percurso normal do processo de gramatização de EXPLICAR na forma nominal. Os demais seguiram se transformando para expressar pluralidade, seja concordando com o nome adjacente (normalmente posterior, com exceção da construção topicalizada) ou excedendo o número de repetições na reduplicação.

8 Conclusão

Algumas perguntas nortearam nossa discussão. A primeira delas, âncora e geradora das demais, indaga: se é o efeito de reduplicação que determina a derivação em Libras, pelo menos para alguns nomes, qual é a estratégia de pluralização adotada para esses nomes?

Dos dados analisados, percebemos que o entendimento da pluralização de itens nominalizados depende de alguns fatores, tais como: se o item subsequente está pluralizado (ou o antecedente, no caso do sinal-alvo estar topicalizado); se o item nominalizado concorda espacialmente com o item subsequente demarcado em mais de um ponto referencial; ou se reduplica além do número *default* (3x). Neste último caso, a pluralidade se confirma e reafirma a assunção de que posições prosódicas proeminentes aumentam o número de repetições.

Questionamos se a diferença de significado criada pelo M numa reduplicação é resultante da adição de afixo(s) ou se pode ser encarada meramente como um processo. Do nosso ponto de vista, a estratégia é afixal. Embora nossa leitura não deva se confundir com a ideia de morfema em línguas orais, a noção de acréscimo se confere pela adição da mão não dominante em sinais com uma mão e mesmo na adição de movimentos, como na reduplicação.

E, por fim, como parte da análise, tentamos compreender se todo sinal reduplicado apresenta função nominal. Dentre os extraídos aqui, não. A relação sintática se torna essencial para esse tipo de conclusão, reforçando a afirmação de Duarte (2008), em que o plano sintático e semântico oferece respostas mais consistentes que o plano morfológico isoladamente. Temos, portanto, a morfossintaxe operando nessa análise. Além disso, certificamos que as marcas prosódicas não podem ser negligenciadas em estudos sobre pluralização. A consideração desses elementos foi inevitável em nosso estudo.

Como dificuldade, destacamos os desafios da transcrição, os limites de registro da multiarticulação e a necessidade de cruzamento de dados coocorrentes. Estes são, sem dúvida, pontos vulneráveis para pesquisas com línguas de sinais, no sentido de estarem sujeitos a maior número de atravessamentos e de não serem acurados o suficiente para garantir maior precisão de resultados.

Referências

- BASILIO, M. **Teoria lexical**. Série Princípios. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- BÖRSTELL, C.; LEPIC, R.; BELSITZMAN, G. 2016. Articulatory plurality is a property of lexical plurals in sign language. **Linguisticae Investigationes**, 2016. 39(2). 391-407.
- CÂMARA JR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**: Petrópolis: Editora Vozes, 1970.
- CONLIN-LUIPPOLD, F., & HOFFMEISTER, R. **Learning to Count Spatially: The Acquisition of Plurality in ASL Verbs of Location**, 2013.
- DUARTE, S. Flexão e derivação – dois processos morfológicos. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 196-206, 23 set. 2010. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/lep.v12i1.11782>. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/lep/article/download/34454/18161/>>. Acesso em: 25 jan. 2019.
- JOHNSTON, A. SCHEMBRI, T. **On defining lexeme in a signed language Sign Language and Linguistics**, 2 (1999), pp. 115-185, 1999.
- KLIMA, E. & BELLUGI, U. (1979) **The signs of language**. Cambridge: Harvard University Press.
- LARA, M. C. P. **A pluralidade em Libras**. 2017. 71 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Letras., Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/50278>>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- LIDDELL, S. K.; JOHNSON, R. E. **American Sign Language: The Phonological Base**. *Sign Language Studies*, [s.l.], v. 1064, n. 1, p. 195-277, 1989. Project Muse. <http://dx.doi.org/10.1353/sls.1989.0027>.
- LUCAS, C. VALLI, C. **Linguistics of American Sign Language**. An introduction. Gallaudet University Press: Washington, D.C., 2000.

- NASCIMENTO, S.; CORREIRA, M. **Um olhar sobre a morfologia dos gestos**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011.
- O'GRADY, W.; DOBROVOLSKY, M. **Contemporary Linguistic Analysis**. An introduction. Copp Clark Ltd: Toronto, 1996.
- PFAU, R.; STEINBACH, M. G.; WOLL, B. Tense, aspect, and modality. In: PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. **Sign Language: an International Handbook**. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2012.
- PFAU, R.; STEINBACH, M. Pluralization in Sign and in Speech: A Cross-modal Typological Study. In: **Linguistic Typology**, 10, 135-182, 2006.
- PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. **Sign Language: an International Handbook**. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2012.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- QUER, J. (Ed.), CECCHETTO, C. (Ed.), DONATI, C. (Ed.), et al. **SignGram Blueprint**. A Guide to Sign Language Grammar Writing. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2017. Acesso em 17 jan. 2019, from <<https://www.degruyter.com/view/product/467598>>.
- SLOETJES, H., & WITTENBURG, P. Annotation by category – ELAN and ISO DCR. In: **Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008)**.
- STEINBACH, M. Plurality. In: PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. **Sign Language: an International Handbook**. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2012.
- SUPALLA, T.; NEWPORT, E. **How many seats in a chair?** The derivation of nouns and verbs in American Sign Language. In: SIPLE, P. (Org.). **Understanding Language through Sign Language Research**. New York: Academic Press, 1978.

9

O Ensino de Libras como Segunda Língua para crianças ouvintes na Educação Infantil¹

Danielle Vanessa Costa Sousa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
Centro de Ensino e Apoio à Pessoa com Surdez do Maranhão
Universidade Federal de Santa Catarina

1 Introdução

O meu primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ocorreu em 2000, por intermédio de um amigo que me apresentou a uma pessoa surda, cujo nome era Laura², que, assim como ele, fazia parte de uma igreja evangélica. Essa igreja tinha um grupo de ouvintes que conhecia a Libras e realizava um trabalho com os surdos que a frequentavam.

Algumas vezes, Laura e meu amigo foram a minha casa. Nesses encontros, ela me ensinou o alfabeto manual. Ao conseguir falar meu nome em Libras, fiquei extremamente feliz e envolvida pela possibilidade de falar com as mãos, assim como Laura, embora hoje eu saiba que, naquele ano, ela possuía uma língua ainda rudimentar. Só me dei conta dessa característica quando comecei a estudar a Libras de forma mais sistemática.

Contudo, durante esses encontros com Laura, comecei a ficar incomodada por não conseguir me comunicar de forma eficiente com ela, pois sempre precisava da presença do meu amigo, visto que ele interpretava o que ela e eu dizíamos para que pudéssemos conversar. Mais tarde, com o intuito de retomar o contato

1 Este capítulo é um recorte da pesquisa de Mestrado, intitulada *Reflexões sobre o ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes no contexto de escolas regulares inclusivas*, conduzida sob a orientação do professor Dr. Tarcísio de Arantes Leite, no Programa de Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

2 Todos os nomes apresentados são pseudônimos, para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, bem como da escola, contexto da pesquisa.

com a Libras, enquanto estava cursando Licenciatura em Letras-Inglês, decidi me inscrever no curso do Centro de Ensino e Apoio à Pessoa com Surdez (CAS-MA) – um centro criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA) – para aprimorar a minha proficiência na Libras.

Ao finalizar o curso, como o CAS-MA não oferecia outros níveis mais avançados de estudo e prática da Libras, e diante da minha curiosidade e desejo de aprender mais sobre a língua, decidi ser voluntária neste Centro. Assim, durante seis meses, dei aulas de inglês para os surdos que frequentavam o CAS. Nesses encontros, contei com a presença e o auxílio de intérpretes voluntários, já que eu ainda não tinha habilidade e competência suficientes para ministrar aulas em Libras. Porém, sempre reservava de dez a quinze minutos, antes de finalizar a aula, para conversar com os alunos sobre o curso, suas dúvidas e tarefas que eu solicitava.

Ao mesmo tempo em que eu realizava essa atividade voluntária, busquei outras alternativas de contato com os surdos. Comecei a frequentar as associações de surdos, a participar de campeonatos de futebol e voleibol com pessoas surdas, bem como dos encontros em locais que eles marcavam para estarmos juntos e conversar.

Após esse contato inicial, fiz meu primeiro processo seletivo para trabalhar como intérprete de Libras da rede estadual do Maranhão. Em 2006, comecei a ter meus primeiros desafios como profissional da área. Desse ano em diante, comecei a me dedicar de forma criteriosa, por meio de leituras, participação em congressos, seminários e toda e qualquer situação que abordasse sobre a profissão do intérprete, a Libras e a educação de surdos.

Em 2008, por meio de concurso público, tanto no Estado como no Município de São Luís, passei a fazer parte do grupo de intérpretes de Libras, atuando no CAS-MA e em uma escola municipal, respectivamente. Em 2011, também por meio de concurso público, passei a fazer parte do corpo docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) como professora de Libras. Atualmente, estou como intérprete de Libras do CAS-MA e como professora do IFMA.

Em 2014, decidi fazer a seleção do Mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina, e a motivação em fazer o Mestrado em Linguística, especificamente na área de ensino da Libras como segunda língua (doravante L2), foi fruto das experiências pessoais, bem como profissionais. A escolha do professor orientador teve relação com as conversas e construções de conhecimento oriundas das leituras dos textos produzidos por ele e com os quais muito me identifiquei, devido a sua maneira direta, simples (não simplória) de revelar e explicitar questões tão complexas e desafiadoras acerca da Libras e dos surdos.

Já nos primeiros instantes de ingresso no Mestrado, o tema de minha pesquisa, originalmente voltado ao ensino da Libras como L2 para ouvintes, foi mais especificado e direcionado para o contexto das crianças ouvintes na educação infantil, aproveitando a circunstância de meu orientador estar desenvolvendo, na

ocasião, um projeto de extensão intitulado “Libras na Creche”, iniciado em 2013. O projeto foi inspirado pela proposta de Grannier (2007), que sugere uma política pública de inclusão de profissionais surdos falantes da Libras nas creches públicas e particulares do Brasil. Grannier argumenta que a interação entre surdos e ouvintes promovida por tal política possibilitaria uma disseminação mais rápida e natural da Libras entre a população ouvinte no Brasil, fortalecendo o processo de inclusão social e educacional no país.

Com o intuito de tornar viva essa proposta, o projeto “Libras na Creche” trazia, entre os principais objetivos, a realização de atividades lúdicas envolvendo professores surdos e a Libras em instituições de educação infantil. E, visando fortalecer esse trabalho que já estava em curso, meu projeto pesquisa surgiu com a proposta inicial de explorar ideias oriundas do campo de pesquisa sobre metodologias de ensino de L2 nessas atividades, com interesse especial pelas propostas da Resposta Física Total (doravante RFT) (Asher, s/d; 2007; 2009; Larsen-Freeman, 2000; Oliveira, 2014; Richards; Rodgers, 2001) e do *role play* (Ladousse, 2001), por considerarmos que a corporalidade e a teatralidade enfatizadas nessas propostas seriam bem recebidas pelas crianças.

Assim, definimos que o objetivo geral de meu projeto de mestrado seria introduzir e aprimorar o ensino da Libras como L2 para crianças ouvintes no contexto da educação infantil. Entre os objetivos específicos, estavam: (i) explorar ideias do campo de metodologias de ensino de L2 nas atividades desenvolvidas; (ii) articular a elaboração das tarefas com o contexto de trabalho da professora da escola; (iii) envolver educadores ouvintes e surdos ao longo das diferentes etapas da pesquisa; e (iv) identificar os aspectos socioculturais e situacionais que facilitavam ou dificultavam o processo de inclusão envolvendo a pessoa surda na escola.

Quando minha pesquisa iniciou, atividades lúdicas em Libras já estavam sendo realizadas por uma equipe de professores e estudantes da UFSC, junto à Escola Casinha Branca, uma escola que também abrigava outros projetos de pesquisa ligados à Universidade. O projeto contava com a colaboração efetiva de quatro professoras da escola, que se mostraram interessadas tanto na aprendizagem da Libras quanto no fortalecimento do processo de inclusão escolar. A minha pesquisa, em particular, acabou sendo desenvolvida com duas principais colaboradoras: Paula, uma das professoras efetivas da escola que demonstrou interesse e disponibilidade em participar do trabalho; e Fernanda, estudante surda do Curso de Letras-Libras e também bolsista do projeto de extensão por dois anos consecutivos, que acabou atuando como bolsista de Libras na Escola Casinha Branca. Em relação à minha própria atuação, ao longo da pesquisa, meu papel variou entre o de pesquisadora e o de intérprete, pois a necessidade de mediação entre Paula, que desconhecia a Libras, e Fernanda, bolsista surda, acabou surgindo como demanda das participantes.

Assim, entre os anos de 2015 e 2016, realizamos diversas ações visando ao desenvolvimento da pesquisa, utilizando como abordagem metodológica a pesquisa-ação (Chizzotti, 2001; Franco, 2005; Tripp, 2005; Thiollent, 2011). De acor-

do com essa abordagem, planejamos, aplicamos e avaliamos, de forma cíclica, as tarefas em Libras, sempre em diálogo com as colaboradoras Paula (a professora) e Fernanda (bolsista surda), além de contribuições específicas de outros participantes do grupo do projeto “Libras na Creche”.

Como instrumentos de geração de dados, realizamos gravações em vídeo das atividades, diários de campo, questionários semiabertos de caráter avaliativo para a professora e para a bolsista. Contudo, embora o nosso interesse inicial fosse o de ver possíveis contribuições da área de metodologias de ensino de L2 para o nosso contexto de atuação, com o desenvolvimento prático da pesquisa, outras questões foram atraindo a nossa atenção de maneira muito mais determinante do que a questão didática relativa aos recursos metodológicos das atividades.

Ao término do período que envolveu o trabalho de campo, ao fazer uma varredura nos dados em busca de questões para analisar, percebemos que pouco avanço havíamos feito ao longo da pesquisa em termos de uma efetiva avaliação dos aspectos metodológicos do ensino da Libras, ao mesmo tempo em que se mostrava mais e mais relevante, para nós, a dinâmica das interações sociais que constituíam os encontros de realização das atividades com as crianças, observadas nos registros videogravados.

A pesquisa de mestrado está situada no campo da educação bilíngue (César; Cavalcanti, 2007; Garcia, 2009; Leite, 2008; McCleary, 2006), voltada aos grupos e às línguas em contextos minoritários (César; Cavalcanti, 2007; Maher, 2007). Este estudo destaca a relevância e a necessidade de oportunizar o ensino, bem como a aprendizagem da Libras, para crianças ouvintes, para que seja construída uma sociedade bilíngue mais justa, na qual crianças surdas possam se relacionar não somente com seus pares surdos, mas, também, com crianças ouvintes, para que seja dirimida situações de isolamento, preconceito e desrespeito que possam surgir.

Os participantes dessa pesquisa foram as crianças ouvintes, alunas da Escola Casinha Branca, especificamente as do grupo 4/5B³; uma acadêmica surda do Curso de Letras-Libras⁴, bolsista do Projeto de extensão Libras na Creche; a professora responsável pelo grupo 4/5B; e a pesquisadora (autora deste capítulo).

2 Contextualização Teórica

2.1 Políticas linguísticas ligadas à Libras

O tema inclusão, nos últimos anos, assumiu uma proporção hegemônica na educação. A relevância da educação inclusiva em diferentes documentos oficiais tem implicado ao sistema educacional, nos mais diferentes níveis, o desafio de

3 Grupo 4/5B: crianças de três a quatro anos.

4 O Curso de Letras-Libras (Licenciatura e Bacharelado) é uma proposição para atender às demandas de inclusão da Libras na sociedade por meio da formação de professores, tradutores e intérpretes de Libras.

propor e desenvolver uma educação que traga mudanças significativas, benéficas e de qualidade aos alunos.

O desenvolvimento de uma educação inclusiva pode estar relacionado com alterações no currículo, nos planejamentos, no processo ensino-aprendizagem, bem como com os direitos dos sujeitos, que, de acordo com a sua singularidade, precisam ser respeitados naquilo que os diferencia dos outros, oportunizando-os a desenvolverem e a concretizarem suas potencialidades e se apropriarem das competências que lhe permitam exercer o seu direito de cidadania.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), documento produzido em uma conferência realizada em Salamanca, na Espanha, com a presença da UNESCO e de outras representações governamentais, apresenta diretrizes básicas para elaboração e reforma de políticas e sistemas educacionais, em consonância com o movimento de inclusão social, abordando os princípios e práticas inclusivas. Arelado a este documento, está a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), que também destaca a inclusão social, bem como o direito de todos à educação e a importância de políticas de enfrentamento da exclusão escolar.

No que concerne às línguas de sinais e à educação de surdos, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) reconhece a legitimidade dessas línguas e sua importância na educação de surdos, sobretudo como primeira língua, como destacado no artigo 21, capítulo II, deste documento.

As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns.

Arelado aos documentos supracitados, o Brasil, como país signatário dos postulados produzidos por esses documentos, iniciou a construção de um sistema educacional inclusivo, como podemos perceber a partir dos documentos oficiais e das publicações que apresentamos a seguir, nos quais destacamos a educação dos surdos e a Libras.

Uma das primeiras publicações relevantes foram os fascículos organizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1997, cujo objetivo foi o de orientar e compartilhar conhecimentos técnico-científicos, além de práticas pedagógicas relacionadas com as diferentes deficiências, termo utilizado nessa publicação no referido ano. Dentre as deficiências, estava a surdez. Nesse trabalho, foram tratadas questões relativas à educação de surdos e aos papéis da família, do professor e da Língua Brasileira de Sinais.

Outras publicações importantes, organizadas em 2004, abordam as especificidades sobre educação, surdez, tradução/interpretação e Libras. Tais obras fazem parte do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, a saber: *Ensino*

de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica; organizado em dois volumes, e *O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*; ambos estão disponíveis gratuitamente no portal do MEC.

A primeira publicação supracitada destaca a necessidade de aquisição da Libras como primeira língua, bem como o ensino da língua portuguesa como segunda língua, enfatizando o respeito à diferença linguística e sociocultural dos surdos, abrindo espaços para fomento e discussão sobre educação bilíngue. É ressaltada a importância da capacitação dos professores de língua portuguesa da Educação Básica, que atuam com alunos surdos, sendo assim um material instrucional para a formação de professores (Brasil, 2004a).

A segunda publicação mencionada apresenta questões relacionadas às práticas cotidianas do tradutor/intérprete de Libras-Língua Portuguesa, a partir de discussões teóricas e profissionais, tais como os conceitos de interpretar e traduzir, qual o papel deste profissional e suas especificidades quando atuante no contexto educacional, além de um código de ética apresentado nesta obra (Brasil, 2004b).

Embora a Libras tenha alcançado visibilidade no país por meio de pesquisas e publicações, o Estado brasileiro, por muito tempo, estabeleceu um ideário nacional fundamentado em uma única língua, falada de uma única maneira: a Língua Portuguesa. Também estabeleceu uma identidade única e comum aos brasileiros, atribuindo destaque ao mito ou à crença do monolinguismo, desconsiderando, conseqüentemente, todas as outras línguas, culturas e identidades existentes no país.

O mito do monolinguismo, historicamente estabelecido no Brasil, ressalta o preconceito, o desconhecimento da realidade e um projeto político de se construir um país com uma língua legítima (Oliveira, 2000). Os seguintes fatos, subjacentes à concepção histórica e ideológica de que no Brasil se fala uma única língua, trazem a ideia de que a unidade nacional só seria possível em uma base unilíngue, o que possibilitaria aos falantes da língua portuguesa uma convivência amigável e harmoniosa, visto que se entenderiam perfeitamente. Para Bagno e Rangel (2005, p. 77),

[...] a história da formação da sociedade brasileira revela o empenho constante, por parte das camadas sociais dominantes, de criar a imagem de um país monolíngue, onde todos os habitantes se entendem perfeitamente e vivem, por isso, em total harmonia. O mito da língua única, para se constituir, exigiu ao longo da história uma política linguística essencialmente autoritária, consubstanciada em medidas repressoras [...].

Essa concepção política homogeneizante e repressora de imposição do português como única língua legítima do país é refutada pelas comunidades linguísticas brasileiras, por meio de ações, instrumentos e políticas que enfatizam a legitimação das línguas dessas comunidades, sejam elas indígenas, de sinais, de fronteiras, dos imigrantes, pertencentes ao cenário linguístico brasileiro.

Como o Brasil ainda mantém o mito de nação “monolíngue”, a Língua Portuguesa é vista como língua de prestígio, enquanto as línguas nacionais minoritárias

rias são tomadas como “invisíveis”, sendo desconsiderada a diversidade linguística e cultural do país (César; Cavalcanti, 2007; Cavalcanti, 1999; Maher, 2007).

Além disso, é necessário destacar os processos de mudança e variação presentes nas comunidades de fala, visto que esta é uma característica inerente às línguas humanas, sendo relevante valorizar as diversas maneiras de dizer a mesma palavra em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade por diferentes falantes de qualquer língua (Weinreich; Labov; Herzog, 1968; 2006). De acordo com César e Cavalcanti (2007), a prática pedagógica na área dos estudos da linguagem ainda contempla o ideal de monolingüismo, sob o suporte da ideia da Língua Portuguesa como língua oficial, demonstrando o crescente número de fracasso escolar dos alunos falantes de línguas minoritárias, sem ter em vista a complexidade sociolinguística do país.

Dados sobre a existência da diversidade linguística e cultural no Brasil denotam a presença de diferentes línguas no país, em média mais de 200 línguas atualmente (Oliveira, 2000), sejam elas indígenas, crioulas, de imigração e de sinais. Essa diversidade enfraquece o mito do monolingüismo, fomenta a necessidade de discussão e o reconhecimento do caráter multilíngue do país, bem como destaca a importância de políticas e planejamentos linguísticos que conscientizem a população brasileira desse *status* e propiciem o conhecimento de diferentes línguas, além de uma identificação simbólica, linguística e cultural com a língua de acesso.

Como exemplo da característica multilíngue que o país possui, temos a Libras, que, mesmo sendo reconhecida como uma língua genuína e que possui um sistema linguístico, atualmente, ainda é possível nos depararmos com a visão de que no Brasil todo falante aprende a Língua Portuguesa como primeira língua (L1) e que o país é monolíngue.

O reconhecimento da Libras como língua foi historicamente constituído pelas reivindicações dos surdos brasileiros. A Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como a língua das comunidades das pessoas surdas do Brasil e como meio legal de comunicação e expressão, significou um avanço nos direitos linguísticos dos surdos, bem como uma importante ação política, em virtude da transformação social quanto à valorização e uso da Libras pelos surdos e das conquistas relacionadas à inclusão social e cultural dos surdos.

Após sua aprovação, a referida Lei foi regulamentada por meio do Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, que corroborou para a implementação das ações referentes à política de ensino, uso e difusão da Libras, ampliando o debate e destacando a inclusão da Libras como disciplina curricular; a formação do professor, do tradutor e do intérprete de Libras; o acesso das pessoas surdas à educação através da Libras e da Língua Portuguesa; e o direito à educação e saúde dessas pessoas.

A Lei 10.436/02 e o Decreto 5626/05 foram relevantes e decisivos para o reconhecimento da legitimidade da Libras, impulsionando a ocorrência de diferentes ações, que tiveram repercussão na educação das pessoas surdas e, desde en-

tão, temos observado um progressivo movimento de conscientização linguística, social, política e de cidadania, o que tem fomentado e conduzido à institucionalização de políticas e de planejamentos linguísticos que levam em consideração a Libras e a comunidade surda.

2.2 A situação social no contexto de ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes

As situações sociais ocorrem em diferentes contextos e são como processos sociais, verbais e não verbais, nas quais diferentes sujeitos elaboram seus discursos. Levando em conta seus objetivos, questionam, respondem e contribuem no processo de construção de sentido do que o outro diz, bem como alternam suas posições durante a interação, em relação a quem fala, interpreta, responde, pergunta, silencia.

Em uma sala de aula, por exemplo, ocorrem diferentes formas de interação entre alunos e professores. Nessas situações interativas, as dinâmicas verbais, culturais e sociais são marcadas não só pelo discurso apresentado e pelo revezamento de posições entre os interlocutores, como também por gestos, sinais e atitudes que podem revelar determinados comportamentos, concepções e identidade dos participantes.

De acordo com Goffman (2002, p. 17), situação social é definida como “[...] um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão ‘presentes’, e para quem os outros indivíduos são acessíveis de modo semelhante”. No entanto, para que uma situação social aconteça, é preciso que exista um cenário e um agrupamento. O primeiro é compreendido como o local onde os participantes se encontram e onde ocorrem as situações de comunicação. O segundo refere-se ao conjunto de pessoas agrupadas, que podem estar conversando ou não, e que concretizam uma situação social (Goffman, 2002).

Quanto ao conceito de encontro, Goffman (2002, p. 17-18) define como uma situação social, na qual algumas pessoas confirmam “[...] conjuntamente uma(s) à(s) outra(s) como co-sustentadoras autorizadas de um único foco de atenção cognitiva e visual, ainda que móvel”. Para Goffman, o encontro pode envolver todo o agrupamento, ou apenas algumas pessoas. Segundo o autor, em uma situação interacional, os participantes desempenham papéis diversos e dinâmicos durante a interação, de forma que os interlocutores se distanciam de uma visão estática da noção de falante e ouvinte, uma vez que existe mudança no alinhamento, ou postura, ou projeção do participante, a partir de enquadres, em uma situação comunicativa.

Em relação ao enquadre ou enquadramento, está centrado nas reflexões a respeito dos possíveis modos que cada pessoa faz uso para identificar a situação na qual se encontra. De acordo com Goffman (1986), o conceito de enquadramento está voltado para analisar como cada sujeito está envolvido subjetivamente em

uma interação, buscando compreender como os indivíduos organizam suas experiências na vida social. Atrelada a essa dinâmica interacional das transformações dos papéis dos participantes no decurso das situações interativas está a estrutura de participação, ou seja, a relação de todos os participantes de uma interação com um enunciado (Goffman, 2002).

Na percepção de Hanks (1990 apud Duranti, 1997), as estruturas de participação norteiam os interlocutores sobre quem está falando, bem como a opinião de quem fala de momento a momento em uma interação, uma vez que a estrutura de participação muda constantemente em uma interação e, conseqüentemente, o alinhamento dos participantes.

A postura e o posicionamento dos participantes engajados em uma interação estão vinculados ao conceito de *footing*, expressão usada por Goffman (2002) para nomear o posicionamento dos sujeitos em determinada situação interativa. O *footing* é produzido e transformado a partir dos discursos dos interlocutores. Uma alteração na postura e na fala do participante implica uma mudança no modo como a situação interativa é estabelecida, caracterizando, assim, os *footings* como dinâmicos e discursivos, conforme afirmam (Ribeiro; Garcez, 2008, p. 107),

[...] os *footings* são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação. Podem sinalizar aspectos pessoais (uma fala afável, sedutora), papéis sociais (um executivo na posição de chefe do setor), bem como intrincados papéis discursivos (o falante enquanto animador de um discurso alheio).

Em outras palavras, *footing* seria o processo por meio do qual relacionamos os discursos aos sujeitos, situações, momentos e lugares, incluindo, neste processo, nosso próprio eu e suas diferentes formas de expressão em interação, tais como: sentimentos de emoção, distância afetiva, crença, ironia, entre outros (Duranti, 1997).

3 Metodologia

O recorte que apresentamos neste capítulo decorre de uma pesquisa que se caracteriza como qualitativa e empírica, inspirada nos passos metodológicos da pesquisa-ação, que, de acordo com a definição de Chizzotti (2001, p. 100), é “[...] uma ação deliberada visando a uma mudança no mundo real, comprometida com um campo restrito, englobado em projeto mais geral e submetendo-se a uma disciplina para alcançar os efeitos do conhecimento”. Na visão do autor, a pesquisa-ação é um método de pesquisa centrado em uma situação específica do mundo real, visando, sistematicamente e com disciplina, atingir os conhecimentos dessa experiência, bem como aprimorar ou mudar o cenário da situação delimitada.

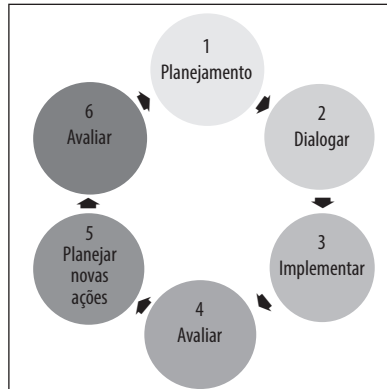
Segundo Chizzotti (2006), a pesquisa-ação é um contínuo constituído de planejamento ou projeto sobre uma situação-problema, ainda sobre um objetivo que se deseja alcançar, bem como caracterizado pela execução e avaliação da ação

implementada. É como uma sequência em espiral, que ocorre de forma reiterada, composta pelos seguintes elementos: análise, pesquisa dos fatos, definição, elaboração e realização dos planos de ação, seguida de avaliação, pesquisa de fatos novos, repetindo-se as etapas da espiral das atividades mencionadas, conforme a tradição lewiniana⁵, para que sejam alcançados resultados satisfatórios.

De acordo com Franco (2005), quando um pesquisador elege a pesquisa-ação é porque possui a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, quando se pretende transformar a prática. Porém, destacamos que o uso desse método em um estudo nem sempre tem que apresentar soluções, mas pode trazer esclarecimentos a respeito da prática, pois, conforme Thiollent (2011), um dos objetivos da pesquisa-ação é a resolução ou, pelo menos, a elucidação do problema da situação investigada.

Para Chizzotti (2006), a metodologia da pesquisa-ação ocorre do seguinte modo:

Figura 1 – Etapas da pesquisa-ação adotadas nesta pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira fase, apresenta-se a definição do problema. Na segunda fase, trata-se da formulação do problema, composta pela coleta e análise das informações, documentais ou orais, para se definir quais as melhores ações possíveis na solução desse entrave, selecionando as possivelmente adequadas para serem experimentadas. Na terceira fase, implementa-se a ação, que possuirá um plano de execução que vise auxiliar nas negociações entre todos os envolvidos na pesquisa, a fim de trazer clareza a respeito dos objetivos que se quer alcançar, para posterior análise dos resultados atingidos. Na quarta fase, executa-se a ação, que corresponderá ao seu acompanhamento em diferentes aspectos, desde a sua apresentação até os resultados alcançados. Em seguida, ela será apresentada a todos os envolvidos para avaliação e adequação, caso haja insuficiências nas ações realizadas, discutindo e corrigindo-as.

5 Atribui-se a paternidade da pesquisa-ação a Kurt Lewin, daí o termo lewiniana (CHIZZOTTI, 2006).

Na quinta fase, um novo plano é produzido para uma ação posterior, que será objeto de nova análise e avaliação dos efeitos obtidos. Na sexta fase, apresenta-se um relatório com os impasses e as soluções encontradas, a ser discutido com o intuito de ampliar a compreensão dos participantes sobre o objetivo da pesquisa e as condições que a envolvem. Essa fase destacará também, se houver consenso entre participantes em relação aos encaminhamentos da pesquisa, a solidariedade dessas pessoas para com as ações selecionadas e implementadas, com as respostas e as consequências que delas se originam.

Dessa forma, a partir das definições e comentários apresentados, o projeto assumiu seu desenvolvimento nos passos da pesquisa-ação embasados em Thiollent (2011) e Chizzotti (2001), sem, no entanto, deixar de levar em consideração alguns aspectos de outras abordagens aqui descritas que emergem no ciclo da ação, avaliação, pesquisa e aprendizagem (Tripp, 2005). Assim, buscou-se aprimorar, por meio deste ciclo sistemático composto pelo planejamento da ação, pela execução, pela descrição dos seus efeitos, seguido da avaliação dos resultados e da continuidade das ações, as metodologias de ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes.

4 Apresentação e análise dos dados

Nesta seção, apresento uma análise da apresentação da tarefa intitulada *A lebre e a tartaruga*, cujo planejamento foi inspirado em alguns passos da técnica *role play*. Esse planejamento contou com a narrativa em Libras da fábula por Fernanda, depois que as crianças conhecessem a história em Português; narrada pela professora Paula, para garantir que elas estivessem mais familiarizadas com o conteúdo e com o contexto da história; e comigo atuando como intérprete de Libras em momentos específicos durante a narrativa.

A narração da fábula *A lebre e a tartaruga* contada por Fernanda, teve duração de 3min15s e, de diversas maneiras, ela mostrou a sua habilidade em adaptá-la ao público-alvo da contação, isto é, as crianças ouvintes. Fernanda adequou a narrativa ao perfil do seu público, enquanto iniciantes na Libras. Na narrativa, notamos que os participantes (considerando Paula, Danielle, Fernanda e as crianças, enquanto grupo) assumiram perfis de participação distintos, com Paula assumindo a *palavra* (Duranti, 1997; Goffman, 2002), isto é, o direito de falar ou de ceder a fala, em muitos momentos ao longo do encontro.

Danielle, por sua vez, assume basicamente o papel de intérprete durante todo o encontro, com exceção do momento da narrativa em Libras realizada por Fernanda. Em poucas ocasiões, Danielle abandona seu papel de intérprete e dirige-se aos outros participantes como uma interlocutora direta. Por exemplo, quando, assim como Paula, chama a atenção de algumas crianças para que observem a narrativa de Fernanda.

Ao direcionarmos o nosso olhar analítico para as diferenças nas dinâmicas perceptuais de surdos e ouvintes que percebemos nesse encontro da narrativa,

compreendemos que, para entendermos o modo como as diferentes formas de percepção entram em jogo na interação surdo-ouvinte na situação analisada, parece-nos pertinente analisarmos sob a luz dos conceitos de *situação social*, *cenário* e *agrupamento* de Goffman (2002), conforme apresentados anteriormente.

Aplicando essas distinções conceituais ao nosso encontro analisado, a estrutura física da sala parece ser o *cenário* no qual os participantes em estudo (a professora e a turma de crianças, os pesquisadores e os bolsistas) se *agruparam* e, dentro do qual, as *situações sociais* se desdobraram. Contudo, como Goffman (2002) afirma, o agrupamento em si não garante que todos estejam envolvidos em uma mesma *situação social*, pois as pessoas agrupadas “podem estar conversando ou não”, ou seja, podem concretizar o encontro social ou não.

Quando olhamos para a definição de situação social de Goffman (2002, p. 17), então, constatamos a importância que o autor confere ao acesso perceptual para o estabelecimento de uma situação social comum, quando faz referências ao “mútuo monitoramento” dos participantes e a estarem “acessíveis aos sentidos” uns dos outros, tanto em termos de produção quanto de recepção. Assim, fica claro que, para que duas ou mais pessoas compartilhem da mesma *situação social*, elas devem estar com as mesmas condições de monitoramento mútuo e de acesso aos sentidos uns dos outros.

No caso do encontro que estudamos, em que uma única pessoa surda estava presente em meio a um grupo de ouvintes, cabia ao intérprete fazer a ponte entre o mundo ouvinte e o mundo surdo, tornando acessível as contribuições de um para o outro. Contudo, o que nossa análise mostrou é que Fernanda, mesmo com a presença da intérprete, em muitos momentos ficou com um acesso limitado às participações daqueles que a cercavam.

Durante a narrativa em Libras, as crianças ofereceram diversos *feedbacks* à Fernanda, alguns em Libras, mas outros na forma de vocalizações onomatopeicas ou exclamações, ou mesmo comentários e perguntas em Português. Entretanto, essas participações das crianças não contaram com a interpretação de Danielle – tendo em vista o planejamento da tarefa, quando foi previsto que, durante a narrativa em Libras, Danielle não interpretaria porque o foco da sessão seria a compreensão da fábula em Libras pelas crianças.

Aqui, parece-nos ter escapado uma percepção importante durante o planejamento da tarefa: a de que, embora a Libras não devesse mesmo ser interpretada para o Português nessa parte da atividade, dado os objetivos propostos, ainda assim a interpretação do *feedback* das crianças, *do Português para a Libras*, pareceu sim pertinente, como modo de favorecer o acesso da narradora à situação social que vinha sendo construída pelo grupo.

Quando estendemos essa reflexão sobre as condições de acesso de Fernanda ao que ocorria em seu entorno, verificamos também que, até mesmo nas situações em que a interpretação do Português para a Libras estava presente, o acesso de Fernanda à situação social que vinha sendo construída pelo grupo também se viu prejudicado pela dinâmica da interação.

Como a conversa entre a professora e as crianças se desenvolveu toda em Português e dada à posição fixa da intérprete na roda, Fernanda se viu em uma situação em que acompanhar “quem falava o que” era bastante difícil. Além disso, a própria intérprete tinha dificuldade de interpretar todas as contribuições que eram feitas, devido à rápida e fluida dinâmica da conversa, precisando selecionar aquilo que o tempo lhe permitia interpretar.

Danielle apontava para a pessoa que falava e, em seguida, interpretava o conteúdo de sua participação, dificilmente conseguindo contemplar o complexo jogo de vozes de uma roda de conversa espontânea em Português. Fernanda, por sua vez, via-se ora na necessidade de direcionar o seu olhar para a pessoa apontada, podendo perder parte do conteúdo interpretado, ora na necessidade de atentar para o conteúdo da interpretação, sacrificando a informação de quem era o autor da contribuição em questão. Assim, a própria dinâmica de interação, em que o Português era a língua de interação do grupo, comprometia uma participação igualitária da estagiária surda, independentemente da presença de uma intérprete Libras-Português.

O posicionamento da intérprete foi outro fator que contribuiu para essa dificuldade. Embora não tenhamos considerado esse aspecto no planejamento da atividade, definir previamente a posição do intérprete, levando em conta a situação, com o número de surdos presentes e sua localização, é de grande importância. As áreas de atuação do intérprete de Libras são muitas e, dependendo da situação, ele pode assumir diferentes posturas. O posicionamento do intérprete é uma negociação relevante, pois dependendo do contexto de atuação, seu posicionamento pode diferir, exigindo rearranjos e novos modos de organização do espaço que propiciem um ambiente inclusivo.

Desse modo, percebemos que a presença de um/a intérprete de Libras em projetos dessa natureza, embora sem dúvida útil e relevante, envolve complexidades que precisam ser consideradas para que tanto ouvintes quanto surdos possam efetivamente se beneficiar do processo. Em particular, a consideração da proporção das pessoas ouvintes e surdas presentes, o tipo de interação, a língua utilizada na mediação da atividade, a dinâmica temporal das contribuições e o posicionamento do intérprete são fatores importantes que podem favorecer ou dificultar a criação de um ambiente inclusivo, dadas as diferenças perceptuais entre surdos e ouvintes.

Nosso processo de análise tornou progressivamente evidente que, quando as dinâmicas tradicionais de interação (Goffman, 2002) entre grupos de ouvintes são mantidas, tal qual na presença de pessoas surdas, assumindo que apenas a inserção de um intérprete no contexto resolverá a situação por si só, a participação da pessoa surda acabou não sendo efetivamente promovida em condições de igualdade com as pessoas ouvintes.

5 Conclusão

O desenvolvimento do Projeto Libras na Creche é um exemplo de proposta que oportunizou uma professora ouvinte, Paula, enquanto membro de um grupo majoritário, representado pelas pessoas que compõem a comunidade escolar, campo desta pesquisa, a terem seu primeiro contato com a Libras e com os surdos. O projeto não só proporcionou à professora Paula a possibilidade de desmistificar sua visão sobre a Libras, como também iniciou um trabalho de inserção da diversidade no contexto escolar, especificamente relacionada aos surdos e à Libras, compartilhando com outros agentes, que se encontram no entorno do grupo minoritário, as representações sociais, culturais e linguísticas dos surdos, que eram até então desconhecidas por muitos sujeitos da escola.

Quanto ao encontro de realização da tarefa *A lebre e a tartaruga*, ao nosso ver, ilustra alguns desafios comuns que identificamos no contexto de salas de aula inclusivas e, particularmente, em contextos em que os surdos constituem esses ambientes de forma minoritária. Em nosso encontro social analisado, tivemos uma turma de pessoas majoritariamente ouvintes, incluindo: uma professora ouvinte, um grupo de crianças ouvintes, uma intérprete ouvinte, dois bolsistas ouvintes. E uma única pessoa surda: a bolsista Fernanda. Na grande maioria das escolas e salas de aula inclusivas, uma (des)proporção similar entre surdos e ouvintes costuma ser encontrada, com a diferença de que a pessoa surda historicamente tem tendido a compor o grupo dos alunos, não o papel de professor de alguma atividade.

Por meio desta análise e discussão, buscamos apresentar algumas das questões que esse tipo de situação envolve, elaboradas a partir de detalhes específicos sobre a dinâmica da interação social. Desse modo, profissionais e pesquisadores interessados na construção de contextos inclusivos envolvendo pessoas surdas e, em especial, aqueles interessados na inserção de professores surdos em salas de aula de escolas regulares podem antecipar tanto questões relativas ao planejamento de tarefas quanto à realização das atividades envolvendo a Libras e pessoas surdas, visando à criação de um espaço inclusivo para todos.

Referências

- ASHER, J. J. **What is TPR?** [s/d]. Disponível em <<http://www.tpworld.com.what.html>>. Acesso em: 7 nov. 2019.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 2 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 2 dez. 2016.

CAVALCANTI, M. Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, v. 15, p. 385-417, 1999.

CÊSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C., BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 6 maio 2016.

DURANTI, A. **Linguistic Anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. Edição digital. Oxford: Wiley- Blackwell, 2009.

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

GRANNIER, D. M. A jornada linguística do surdo da creche à universidade. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

LADOUSSE, G. P. **Role play: resource books for teachers**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEITE, T. A. **Segmentação da língua de sinais brasileira (libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos**. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a supressão das incertezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2007.

McCLEARY, L. Bilinguismo para surdos: brega ou chique? In: V CONGRESSO INTERNACIONAL E XI SEMINÁRIO NACIONAL. SURDEZ: FAMÍLIA, LINGUAGEM, EDUCAÇÃO. **Anais...** Rio de Janeiro: INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2006. p. 288-293.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo, Loyola, 2002.

RICHARDS, J. C.; RODGERS. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n. 3, p. 443-466, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em: 5 abr. 2016.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

Parte II

Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais

10

Corpo-texto e verbo-visualidade na interpretação português-libras no teatro

Carolina Fernandes Rodrigues Fomin
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

1 Introdução

A interpretação na esfera artístico-cultural tem crescido consideravelmente na última década e a agenda das instituições culturais começou a incluir o Intérprete de Língua de Sinais (ILS) em suas programações, inicialmente com a preocupação voltada principalmente ao setor educativo e visita às exposições. Hoje, vemos esses profissionais atuando em espetáculos teatrais, *shows* de música, espetáculos de dança, *slams* de poesia¹, contações de história e programações da agenda pública, como a virada cultural, a virada inclusiva, os comícios, os blocos de carnaval e as paradas de rua que acontecem em palcos ou carros alegóricos, trios elétricos etc.

A atuação do ILS na esfera artístico-cultural, conforme Rigo (2014a), apesar de recente, tem se expandido rapidamente, o que faz com que, simultaneamente a esses processos, pesquisas acadêmicas voltadas à prática desses profissionais venham crescendo. Dessa forma, ainda que a maioria dos congressos e encontros de tradução e interpretação não contemplem em seus eixos temáticos a atuação de tradutores e/ou intérpretes de português-libras na esfera artístico-cultural, percebemos no Brasil algumas produções acadêmicas contemplando esse campo de atuação. Com este estudo, pretendemos oferecer contribuições relevantes às pesquisas voltadas à atividade profissional de interpretação para a libras na esfera artístico-cultural, mais especificamente no gênero espetáculo teatral.

1 Segundo Lucena (2017), “Slam (*poetry slam*) é uma batalha de poesia falada (*spoken word*) em que um júri escolhido pelo próprio público dá notas para as performances poéticas apresentadas” (p. 36).

Fundamentados na dialogia proposta por Bakhtin e o Círculo, apresentamos um recorte da pesquisa de Fomin (2018) que abordou a interpretação do português para a libras de apresentações teatrais com o objetivo de analisar quais elementos extraverbais, verbais e verbo-visuais estão imbricados nos enunciados da cena teatral. Esses elementos que vão além de um texto verbal falado pelos atores e que, de uma forma ou de outra, foram absorvidos pelos ILS durante o ato interpretativo da apresentação teatral, considerando as enunciações que se dão nesse gênero, inseridas numa cadeia discursiva e ideológica. Assim, ao lançar olhar ao gênero discursivo em que se inseriu essa materialidade linguística, a análise apontou para a estrutura interna dos enunciados como verbo-visuais e, também, para fora, para o contexto sócio histórico ideológico e para as questões relacionadas às posições enunciativas dos ILS frente aos discursos.

1 Pressupostos teórico-metodológicos

Este estudo se insere no campo disciplinar geral da Linguística Aplicada (LA) numa perspectiva abrangente, com interlocução com os Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS), como um campo específico do conhecimento acadêmico que se relaciona com os Estudos da Tradução (ET) e com os Estudos da Interpretação (EI) e que investiga o fenômeno da tradução e do traduzir, da interpretação e do interpretar, envolvendo pares linguísticos intermodais (línguas de modalidade oral-auditiva e de modalidade gestual-visual) (Santos, 2010, 2013; Rodrigues, Beer, 2015).

Com relação à especificidade das atividades de tradução e de interpretação, a tradução de textos acontece a partir de um texto escrito em uma língua de partida, com tempo considerável para execução de seu trabalho, possibilidade de consulta a dicionários, sendo possível a qualquer momento fazer revisões e ajustes no texto na língua de chegada; já a atividade de interpretação simultânea normalmente acontece entre textos falados (em língua oral ou de sinais), no momento em que se realiza a produção do texto de partida, em um dado espaço e tempo limitados, e lida com o texto em sua versão final no momento em que é enunciado, conforme apontam Venuti (2012), Romão (1998), Pagura (2003) e Pöchhacker (2005), referindo-se aos processos envolvendo apenas línguas orais, e Cokely (1992a, 1992b), Rodrigues e Beer (2015), Rodrigues (2013), Nascimento (2016) e Nogueira (2016), referindo-se aos processos envolvendo língua de sinais.

Em relação à atividade de ILS em espetáculos teatrais como uma tradução ou interpretação, Richardson (2017) afirma que “não há uma base teórica clara para dar suporte à prática de tradução durante a interpretação de espetáculos” (p. 49, tradução nossa)². Entretanto, o autor afirma que a interpretação de língua de sinais no teatro está entre dois enquadramentos, a saber o da tradução e o da interpretação. Nesse mesmo entendimento, Rigo (2014b, não paginado) relata que

2 No original: “There is no clear theoretical basis on which to ground translation practice within theatrical interpreting”.

mesmo que a tradução e a interpretação sejam consideradas como processos distintos, a atuação dos ILS no contexto de espetáculos teatrais deve ser considerada um

[...] trabalho híbrido, uma vez que os tradutores-intérpretes de línguas de sinais realizam a prática partindo de uma *tradução* – necessária e inicial no intuito de estudo e preparação do texto e da performance – chegando à *interpretação* em si, que ocorre em tempo real, no momento em que a peça é apresentada ao público (Rigo, 2014b, não paginado).

Sobre as relações com a tradução e com o cruzamento entre culturas, Richardson (2017) comenta, que “um texto em cena normalmente incorpora informação auditiva através da música, efeitos sonoros e sotaques, que requer uma tradução intersemiótica para a língua de sinais assim como uma possível transposição cultural [...]” (p. 50, tradução nossa).³ Assim, para discutir desafios tradutórios na interpretação de espetáculos teatrais para uma língua de sinais, assumimos que lidamos com aspectos relacionados à tradução interlingual (Jakobson, 2010), intermodal (Segala, 2010) e intersemiótica (Plaza, 2013), visto que trabalhamos com a tradução de um texto originalmente pensado para uma cena, com a interpretação entre duas línguas (português-libras) de modalidades diferentes, sendo uma de modalidade oral-auditiva (português) e outra de modalidade gestual-visual (libras). Todavia, sempre contemplaremos a interface com os Estudos da Interpretação e entenderemos a atividade do ILS como interpretativa, pois mesmo que o texto de partida da tradução seja um texto escrito em que há possibilidades de ensaios e de se “prever” o que acontecerá em cena, o texto de chegada é construído simultaneamente e visualmente em cena e quando o ILS realiza a enunciação em libras, ele interpreta simultaneamente à apresentação teatral e está sujeito às improvisações dos atores, interações com o público e imprevisibilidades que caracterizam uma atividade de interpretação.

Há de se pontuar também que, neste estudo, tomamos a tradução e interpretação de língua de sinais como uma prática discursiva que acontece numa situação concreta de enunciação e que mobiliza discursos inscritos em diversas esferas da linguagem, conforme a concepção apresentada por Nascimento (2014a), a partir da perspectiva dialógica da linguagem. O autor propõe que a interpretação acontece a partir de gêneros pré-existentes, ou seja, o intérprete, durante sua atividade, mobiliza discursos já inscritos em determinados recortes sócio-históricos e constituídos de um sistema semiótico-ideológico específico. Portanto, em nosso ponto de vista teórico, a língua não é compreendida meramente como um sistema abstrato em que suas formas são analisadas pelo viés estritamente linguístico. Por isso, não observaremos a tradução ou a interpretação da palavra ou da frase de forma isolada, mas o emprego da língua que se efetua em “forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (Bakhtin, 2016, p. 11), ou seja, em uma perspectiva enunciativo discursiva.

3 No original: “The staging of a text usually incorporates additional auditory information through music, sound effects and accents, which require inter-semiotic translation into sign language as well as potentially a degree of cultural exchange [...]”.

Teorias de caráter mais formalista dos estudos da interpretação entendem que o intérprete deve trazer na língua de chegada o sentido do que foi proferido na língua de partida. Entretanto, em nossa concepção teórica, não há “um sentido único” a ser compreendido e, portanto, são efeitos de sentidos que são gerados a partir de enunciados discursivos. Segundo Bakhtin (2017), “o sentido é potencialmente infinito, mas só pode atualizar-se em contato com outro sentido (do outro)”. Ou seja, para o pensador russo não há “sentido em si” e “não pode haver um sentido único (um só). Por isso, não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode ser real em sua totalidade” (p. 42).

Nas artes, especificamente no teatro, a questão da experiência individual de cada um é reforçada pela subjetividade da cena, por aquilo que o espectador escolhe assistir, para onde direciona seu olhar e pelas relações que faz entre suas experiências pessoais e o que vivencia através da apresentação teatral. Não há, no projeto discursivo de uma apresentação teatral, um sentido único que deve ser compreendido por todos os espectadores, mas a abertura para o diálogo e para os sentidos que cada interlocutor irá elaborar em seu tempo. Se não há na apresentação teatral um sentido único, tampouco na interpretação em libras haverá. Ou seja, os efeitos de sentidos gerados a partir de uma apresentação teatral são infinitos e não se esgotam naquele tempo de apresentação ou naquele espaço físico em que o espetáculo aconteceu, mas carregam histórias e reverberam infinitas diversidades de interpretações.

Por isso, preferimos e adotamos a ideia de efeitos de sentidos que são gerados a partir da relação e da comunicação discursiva. O ILS, atuando nessa ponte discursiva, a partir de seu lugar enunciativo-discursivo, a partir da posição valorativa que dá aos interlocutores envolvidos nessa comunicação, a partir dos efeitos de sentido que foram gerados, perpassado pela sua intersubjetividade, no ato interpretativo, gera novos efeitos de sentidos. Para Bakhtin (2011),

[...] não se trata do que ocorre dentro, mas *na fronteira* entre a minha consciência e a consciência do outro, *no limiar*. Todo o interior não se basta a si mesmo, está voltado para fora, dialogado, cada vivência interior está na fronteira, encontra-se com outra, e nesse encontro tenso está toda a sua essência (p. 341, grifo do autor).

No pensamento bakhtiniano, segundo Amorim (2004), a proposta para compreensão desses efeitos de sentidos “propõe uma progressão dialógica que parte do texto e daquilo que existe atrás – os contextos passados – e chega até a frente – presunção e o começo do contexto futuro” (p. 194), o que nos remete à dupla orientação dos gêneros discursivos. E um espetáculo teatral, enquanto objeto artístico, sempre apontará para dentro (conteúdo temático) e para fora (ato sócio histórico).

Assim, uma apresentação teatral nunca será idêntica a outra. A cada dia em que se apresenta um espetáculo, temos um novo enunciado, um novo conjunto de temas. Mesmo que as orações sejam as mesmas (idênticas em sua estrutura

linguística), os locutores (atores) a cada dia são novos, em um novo dia, alterados pelos acontecimentos e da situação daquele dia, assim como os interlocutores/mediadores (ILS) e os interlocutores espectadores que também serão outros, que reagirão de outra forma aos enunciados, gerando um novo conjunto de temas.

Outro pressuposto teórico-metodológico é o da linguagem verbo-visual, conforme Brait (2010) propõe, como “uma enunciação, um enunciado concreto articulado por um projeto discursivo do qual participam, com a mesma força e importância, a linguagem verbal e a linguagem visual” (p. 194). Para este estudo, adotamos a dimensão verbo-visual como articulação entre elementos verbais (orais e escritos) e visuais (múltiplas semioses usadas na construção de sentidos), que formam um todo indissolúvel e que são constituídos a partir de uma esfera ideológica que interfere diretamente em suas formas de produção, circulação e recepção (Brait, 2010).

Sobre o teatro, Gonçalves (2013, p. 121) afirma que ele é, “intrinsecamente, uma arte verbo-visual, que se utiliza da dinamicidade da palavra e do movimento para se estabelecer enquanto discurso estético”. Portanto, durante o espetáculo teatral, consideramos que há o que Brait (2009) chama de “conjuntos de textos” compostos não só pela dimensão verbal, mas também por diferentes elementos visuais extralinguísticos que compõem a linguagem do espetáculo.

Para refletir sobre a interpretação em libras na esfera artística, mais especificamente no gênero espetáculo teatral, não consideramos como texto de partida meramente o texto oral ou escrito, mas um todo, um conjunto de textos interdependentes que só produzem sentidos na relação, enunciados da cena atravessados de textos verbais e visuais, de elementos linguísticos e extralinguísticos. Entendemos o gênero espetáculo teatral, enquanto objeto artístico, como um projeto discursivo verbo-visual, composto pelo que é proferido pelos atores verbalmente, mas também e de igual importância, pela representação que se dá em cena, pelos objetos e elementos cênicos, pela iluminação, figurino, maquiagem dos atores etc. Assim, o espetáculo teatral apresenta inúmeros desafios para o profissional que atua na interpretação para a libras, pois além das questões de tradução do texto dramático ou do roteiro do espetáculo e do que será proferido oralmente pelos atores, diversos elementos sonoros e visuais compõem a cena no momento em que ela acontece, aspectos que influenciam a compreensão dos interlocutores e ampliam sentidos.

2 Metodologia

Seguimos uma perspectiva qualitativa do tipo analítico-descritiva para analisar quatro espetáculos que contaram com apresentações acessíveis em libras por meio da atuação de ILS com o objetivo de descrever e analisar elementos verbo-visuais absorvidos pelos ILS durante a mobilização discursiva da cena teatral em português para a libras.

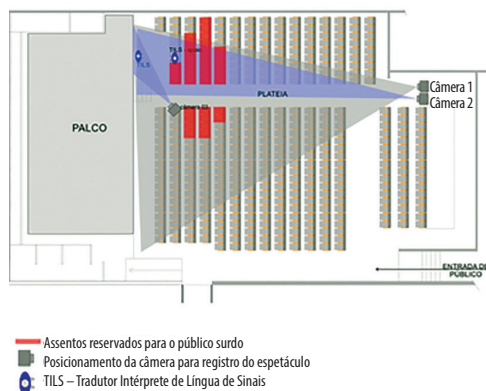
O *corpus* constitui-se do registro da atuação dos ILS em quatro espetáculos: (i) *Hotel Mariana* (realizado em 05/07/2017 no Instituto Itaú Cultural); (ii) *Ida*

(realizado em 15/08/2017 no Instituto Itaú Cultural); (iii) *Adeus palhaços mortos!* (realizado em 22/08/2017 no Instituto Itaú Cultural); e (iv) *A princesinha medrosa* (realizado em 03/09/2017 no Serviço Social do Comércio – SESC, unidade Santana)⁴. Contamos também com os dados do questionário aplicado aos ILS e com o material de divulgação ou *folder* distribuído no dia da apresentação dos espetáculos. Os critérios para escolha dos espetáculos foram: a) estarem em cartaz com acessibilidade em libras; b) sinopse que apontasse para temáticas diversas; c) público alvo adulto ou infantil; e d) quantidade de atores em cena.

As ILS que atuaram nos espetáculos foram escolhidas pela experiência de mais de cinco anos de atuação profissional e por estarem atualmente com a sua prática voltada para a esfera artístico-cultural. O questionário com 23 perguntas abertas foi pensado para obter informações sobre: a) o perfil das ILS, no que se refere à área de formação, ao tempo de atuação como intérprete, às esferas em que já atuaram e à experiência de atuação no gênero espetáculo teatral; b) como as ILS se prepararam para atuar no espetáculo, qual o material recebido para estudo e a possibilidade de acompanhar os ensaios do espetáculo; c) quais as impressões as ILS tiveram sobre sua atuação, se se sentiram afetadas por algum fator durante a atuação.

Para observar os enunciados produzidos em língua de sinais, ao mesmo tempo em que observamos a cena teatral. Optamos por registrar em vídeo os espetáculos e a atuação das ILS. Nosso intuito, foi registrar o todo da cena, mas com um olhar focado na produção do enunciado em língua de sinais. O posicionamento e enquadramento das câmeras foram alterados de acordo com o espetáculo, com o posicionamento das ILS, com as possibilidades de organização do espaço e com as imposições da instituição. Vejamos como as câmeras foram posicionadas.

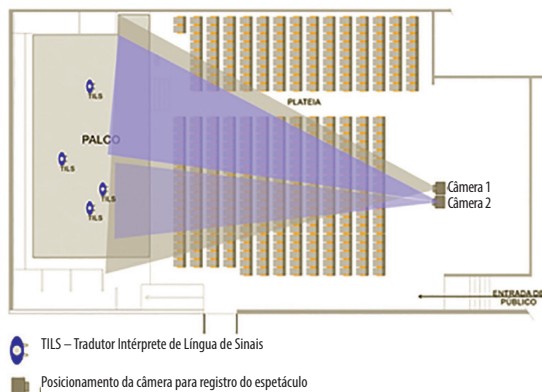
Figura 1 – Planta ilustrativa da sala de espetáculos com o mapeamento de posicionamento das câmeras e localização das TILS em relação ao palco – Hotel Mariana e Ida



Fonte: elaborada pela autora.

4 Todas as informações sobre as montagens e ficha técnica dos espetáculos encontram-se nas referências bibliográficas desta pesquisa. Doravante, faremos menção aos espetáculos utilizando o nome do espetáculo em itálico, sem a indicação do ano, visto que cada apresentação do espetáculo é única e o ano da montagem não necessariamente corresponde ao ano da apresentação.

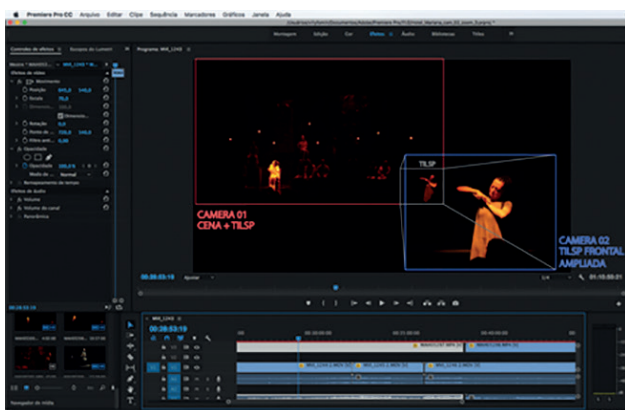
Figura 2 – Planta ilustrativa da sala de espetáculos com o mapeamento de posicionamento das câmeras e localização das TILS em relação ao palco – A princesinha medrosa.



Fonte: elaborada pela autora.

Para os espetáculos *Hotel Mariana*, *Ida e Adeus palhaços mortos!*, os vídeos resultantes do registro das apresentações foram sincronizados pelo *software* de edição de vídeos *Adobe Premier Pro CC*, e foi feita a montagem com os fotogramas das três câmeras. Contudo, percebemos que a montagem com os três ângulos gerava confusão na visualização dos dados e, por esse motivo, removeu-se o vídeo da câmera 3. Adotamos então a montagem que contempla o enquadramento do todo da cena (incluindo a ILS em atuação) (câmera1) e a imagem dela ampliada no enquadramento frontal (câmera 2).

Figura 3 – Exemplo da montagem e sincronia dos vídeos com 2 câmeras



Fonte: elaborada pela autora.

Na apresentação de *A princesinha medrosa*, devido às restrições impostas pelo SESC, posicionamos duas câmeras ao fundo da sala, uma com enquadramen-

to no todo da cena e outra com *zoom* e enquadramento na ILS. Contudo, como a ILS se movimentou bastante durante o espetáculo e como os enunciados em libras não estavam sempre com a ILS, mas também com os atores, utilizaremos para análise apenas as imagens geradas a partir da câmera que tinha visão do todo da cena. No espetáculo *A princesinha medrosa*, entram em cena, conforme mostra a figura 4 abaixo, respectivamente, da esquerda para a direita: a ILS Amanda Assis (ora como intérprete, ora no papel de dona contrarregra), Marcos Suchara (no papel de guarda I e menino), Ana Luiza Leão (no papel da princesinha) e Manuela Afonso (no papel de guarda II e Sol).

Figura 4 – Personagens de *A princesinha medrosa*



Fonte: elaborado pela autora

O próximo passo metodológico foi a exaustiva observação do registro das apresentações. Entretanto, antes da análise e interpretação do *corpus*, fizemos a descrição de diversos elementos dos espetáculos através de quadros descritivos. Dividimos a descrição em 4 categorias: 1) o espetáculo – em que descrevemos características da instituição cultural onde ocorreu o espetáculo, sua concepção de acessibilidade e informações como duração, sinopse e meios de divulgação; 2) ato representacional – questões relacionadas à atuação dos atores, à interação com a plateia, aos elementos do cenário, aos textos não verbais, como música, imagens, projeções etc.; 3) ILS – questões relacionadas à quantidade, à localização e ao esquema de trabalho dos ILS; e 4) estratégias dos ILS – descrevemos como os intérpretes resolvem efeitos sonoros, música, instrumental, onomatopeias, volumes e quais as estratégias de interpretação utilizadas para indicação de elementos dêiticos.

Com relação à apresentação dos excertos, diversas pesquisas sobre línguas sinalizadas optam pelo registro dessas línguas em glosas ou *decupagem*, através de imagens (acompanhadas da grafia da palavra equivalente e da representação do espaço de sinalização e dos sinais não manuais) (cf. McClearyY, Viotti e Leite,

2010; Quadros e Karnopp, 2004). Devido a modalidade gestual-visual da libras, a complexidade e as nuances que a cena teatral apresenta, temos plena consciência de que nenhum método de descrição daria conta do momento da apresentação. Assim foi preciso fazer um recorte que nos permitisse olhar a cena em questão.

Pavis (2015) alerta para essa impossibilidade de descrição ou de compreensão de todas as nuances do evento cênico, que nunca será facilmente descritível

[...] pois os sinais da atuação são muitas vezes, na prática atual, ínfimos, quase imperceptíveis e sempre ambíguos, ou mesmo ilegíveis: entonações, olhares, gestos mais contidos que manifestos constituem momentos fugazes nos quais o sentido é sugerido, mas fica dificilmente legível e pouco exteriorizável (p. 20).

Posto isso, foram elaborados quadros para apresentação dos dados. A partir de imagens, explicamos textualmente as sequencias da sinalização, o uso do espaço de sinalização e os elementos da gestualidade (figura 5).

Figura 5 – Descrição dos quadros apresentados nos excertos de análise

O diagrama apresenta uma análise de vídeo com o seguinte conteúdo:

- Tempo no vídeo do registro dos espetáculos:** 00:32:07 – 00:35:01
- Texto de partida:** [gritando] [falas incompreensíveis e sem sentido lógico, mistura de inglês com palavras inexistentes] + cubos sem projeções passa a ter projeções vibrantes – remetendo a ondas sonoras
- Descrição do texto de partida incluindo comentários extraverbaís:** Texto de chegada a partir da sequência de sinalização que será detalhada abaixo
- Fotograma do vídeo gerado a partir da sincronia do registro do espetáculo captado pelas duas câmeras:** Imagem principal com legendas: "CÂMERA DE TELA GRANDE", "CÂMERA DE CENA + TELA", "Inicia a sequência transformando a expressão para raivosa + BARULHO"
- Descrição da cena referente à imagem acima:** Conjunto de fotogramas que representam os sinais produzidos pela TILS
- Glosa com a palavra grafada em português maiúsculo como representação do sinal manual com sentido equivalente seguido de descrição da expressão ou intensidade quando necessário:**
 - BARULHO
 - Transição de sinal GRITAR
 - GRITAR + produzir som com a boca (gritado)
 - CONFUSO
 - Produção de língua de sinais (expressão interrogativa/raivosa)

Fonte: elaborado pela autora.

Os procedimentos metodológicos apresentados acima foram pensados para observar, descrever e analisar a atuação do ILS em espetáculos teatrais sem perder de vista a discursividade e as formas da língua que são mobilizadas, considerando enunciados concretos e a totalidade de sentidos.

3 Análise

É importante destacar que apresentaremos um recorte de uma pesquisa mais extensa que analisou questões relacionadas à autoria e aos conjuntos de textos que inter-relacionados geram efeitos de sentidos no espetáculo teatral. Neste recorte, abordaremos apenas duas categorias de análise: (1) *texto-corpo: posiciona-*

mento da interpretação em cena; e (2) texto verbo-visual: incorporação de elementos cênicos verbo-visuais na interpretação. Entretanto, a pesquisa integral (Fomin, 2018) aborda outros aspectos que não são explorados nesse texto, tais como (i) o lugar ideológico da acessibilidade nos espetáculos, no que se refere ao momento e a forma com que a acessibilidade foi concebida e como isso aponta para marcas discursivas; (ii) o sentimento de pertencimento ou não dos espectadores ao projeto da apresentação teatral; e (iii) as posições enunciativas dos ILS, percebendo que são múltiplas e inter-relacionadas as posições que assumem durante a atuação, o que remete à autoria e coautoria desses interlocutores. Além disso, na categoria “conjunto de textos em relação”, existem os aspectos relacionados ao texto som e à influência dos enunciados cênicos sonoros na interpretação.

3.1 *Texto-corpo – posicionamento da interpretação em cena*

Para este tópico, partimos do pressuposto que o espetáculo teatral é um enunciado artístico constituído do que Brait (2010, p. 193) chama de “textos ou conjuntos de textos”, compostos de elementos extraverbais, verbais e verbo-visuais, em que os elementos extraverbais estão relacionados também ao contexto-sócio-histórico-ideológico e à orientação valorativa dos enunciados, aos sentidos implícitos e dados pela entonação expressiva.

Para Medviédév (2016), a obra de arte é um objeto de comunicação. Ela é significativa em sua totalidade e as formas de comunicação concreta são constituídas tanto de realidade material como de significado social, ou seja, “na arte, o significado é absolutamente inseparável de todos os detalhes do corpo material que a encarna” (p. 54).

Cada produto ideológico e todo seu “significado ideal” não estão na alma, nem no mundo exterior e nem no mundo isolado das ideias e dos sentidos puros, mas no material ideológico disponível e objetivo, na palavra, no som, no gesto, na combinação das massas, das linhas, das cores, dos corpos vivos, e assim por diante. Cada produto ideológico (ideologema) é parte da realidade social e material que circunda o homem, é um momento do horizonte ideológico materializado. Não importa o que a palavra signifique, ela, antes de mais nada, está materialmente presente como palavra falada, escrita, impressa, sussurrada no ouvido, pensada no discurso interior; isto é, ela é sempre parte objetiva do meio social do homem. (Medviédév, 2016, p. 50).

Notoriamente, defendemos aqui a noção de que, no ato interpretativo de um espetáculo teatral, a totalidade do enunciado será dada pelo todo da cena e não por um texto isolado ou por palavras neutras ditas por um locutor ou interlocutor/mediador. Assim, a posição enunciativa do ILS em um espetáculo se dá pelo seu processo de estudos ou pelo momento em que ele foi integrado ao processo de concepção de acessibilidade do espetáculo. Além disso, o espaço físico que ele ocupa em cena aponta para a valoração da língua de sinais e para a hierarquia de interlocutores/espectadores e, por sua vez, determina se os espectadores surdos irão assistir ao espetáculo e/ou ao ILS.

Nos espetáculos *Hotel Mariana*, *Ida e Adeus Palhaços Mortos!* a concepção de acessibilidade para a apresentação teatral que registramos não foi a da companhia de teatro, mas a da instituição que sedia o espetáculo. A companhia de teatro não teve a possibilidade de optar pela contratação ou não das ILS que atuaram no dia em que se apresentaram no instituto Itaú Cultural, já que era uma imposição da instituição que, em todas as apresentações de teatro que acontecem em seu espaço, ocorra a contratação de intérpretes de português-libras. Por isso, as ILS que atuaram nesse espetáculo tiveram seu primeiro contato com o grupo momentos antes da apresentação, sem a oportunidade de acompanhar ensaios ou de estender a interação com os atores e com a equipe técnica do espetáculo.

Um contexto diferente é encontrado em *A princesinha medrosa*, pois a concepção de acessibilidade do espetáculo foi idealizada, tanto para espectadores surdos como para espectadores com deficiência visual ou cegos, desde a sala de ensaios. Percebemos que a acessibilidade está presente no espetáculo não apenas como um recurso, pois nasce com o próprio espetáculo que se propõe a ser não apenas assistido, mas percebido através de outros sentidos. Além do que acontece em cena, quinze minutos antes da apresentação do espetáculo em si, todas as crianças que assim desejassem poderiam fazer uma visita tátil (ou prólogo tátil), na qual elas podiam tocar os elementos do palco e o figurino dos atores e, assim, começar a experimentar o espetáculo com o corpo.

Segundo autores contemporâneos, a teatralidade não necessariamente é aquilo que se dá a ver, já que envolve corpo e discurso. É preciso entender a teatralidade como campo expandido, o que “não só nos exige reconhecer as outras cenas e o outro teatro que emerge nos interstícios artísticos, mas também nos intima a reconhecer a teatralidade que habita na vida e nas representações sociais” (Diéguez, 2014, p. 129). Numa concepção teórica dialógica, Gonçalves e Gonçalves (2018, p. 142) propõem a teatralidade e a performance como um acontecimento/acontecimentalidade e afirmam que em qualquer dimensão ou plano discursivo não é possível desvincular corpo e discurso, “pois corpo e discurso realizam o próprio homem e a ele se integram indissociavelmente. Ambos se constituem, se complementam e produzem materialidades passíveis de análise”.

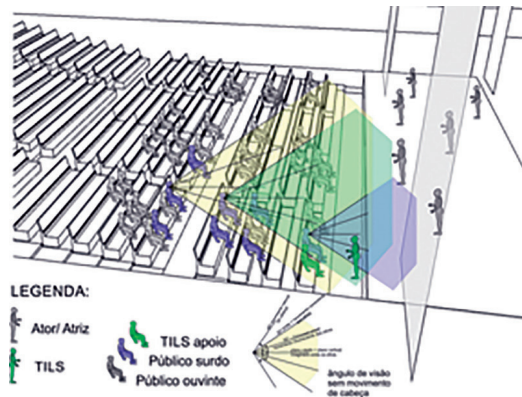
Nessa perspectiva, o corpo é entendido como “materialidade específica de significação do sujeito em sua relação com o espaço e o movimento” (Gonçalves e Gonçalves e Gonçalves, 2018, p.144). Portanto, para os autores são “corpos que se textualizam no lugar (ou não lugar), de modo que não seja possível empreender corpo, sujeito e esfera de produção (ou condição de produção) em locais separados” (p. 145). Ou seja, os autores propõem uma concepção de corpo que vai além de corpo empírico dos sujeitos, mas de corpos simbólicos, uma “posição-sujeito”.

Assim, se a interpretação português-libras do espetáculo compõe a cena, ou se é apartado dela, o ILS atuará de uma forma ou de outra tendo que considerar os elementos da apresentação teatral que o espectador surdo consegue ou não ver simultaneamente à representação que se desenrola em cena. Por isso, esse tópico se mostra relevante, pois o lugar físico em que se encontra o ILS em cena aponta

também para uma posição valorativa, aponta tanto para as questões ideológicas quanto para como o ILS irá construir seus enunciados durante a apresentação teatral. Além disso, indica o quanto o seu corpo se coloca como um dos textos que constituirá o todo do espetáculo⁵.

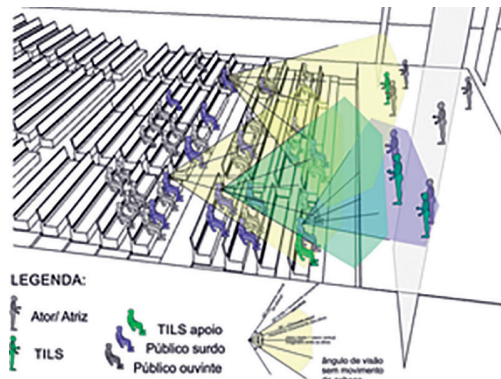
Ao apresentar alguns estudos que abordam a prática da interpretação de espetáculos e levantar algumas características inerentes a essa atividade, como questões relacionadas aos objetivos da interpretação de um espetáculo, processos de estudo e preparo para a interpretação, a equipe de profissionais envolvidos e posicionamento do ILS com relação à cena, Fomin (2018) explica que eles aspectos e seu conjunto conduzem a diferentes formas de interpretação. Considerando diferentes tipos de interpretação em espetáculos teatrais a partir dos diferentes posicionamentos em cena, vejamos a representação de alguns deles:

Figura 6 – Intérprete posicionado no fosso – ângulos de visão.



Fonte: elaborado pela autora.

Figura 7 – Interpretação com diferentes posicionamentos em cena



Fonte: elaborado pela autora

5 Para uma discussão mais detalhada desse tópico, deve-se consultar o terceiro capítulo da dissertação de Fomin (2018): *Tradução e interpretação em espetáculos teatrais*.

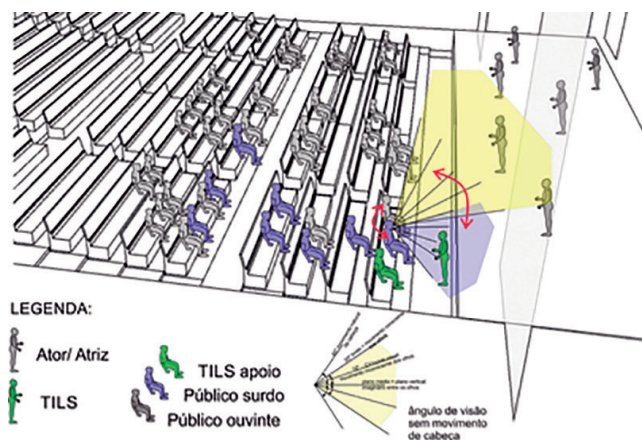
Observando os espetáculos que compõem o *corpus* deste estudo e associando os tipos de interpretação relacionados aos posicionamentos dos ILS, percebemos que *Hotel Mariana*, *Ida* e *Adeus palhaços mortos!* se enquadram na categoria interpretação fixa e posicionada no fosso (figura 6) e *A princesinha medrosa* na categoria interpretação com diferentes posicionamentos em cena (figura 7).

O posicionamento das ILS, com relação ao palco e ao local em que o espectador surdo está localizado (com relação ao ILS e com relação ao palco), aponta não apenas para os corpos empíricos em cena, mas para a posição-sujeito que ocupam. Esse posicionamento influencia tanto a estrutura interna dos enunciados que serão proferidos pelos ILS quanto a visão que esses espectadores têm da cena e do que foi enunciado. Portanto, o posicionamento influencia na compreensão do todo da cena e na construção dos sentidos que são gerados pelos espectadores.

Para Volóchinov (2017), os aspectos hierárquicos envolvidos nos processos de interação discursiva são extremamente importantes e influenciam poderosamente a organização hierárquica da comunicação e as formas do enunciado. Para o autor, “as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas de sua interação” (p. 109).

Outro aspecto relevante é a questão da atenção do espectador e de que em cena há um “ponto focal”, no qual encontra-se a “energia” da cena (MOURA, 2003, p. 88). Contudo, a depender da visão que têm do palco e da cena, os espectadores surdos nem sempre podem ver a cena e a interpretação do que está sendo enunciado. Isso faz com que precisem dividir sua atenção entre a cena e o ILS. Essa alternância de atenção dos espectadores surdos, denominado por Frishberg (1990, p. 141) de “efeito ping-pong”, pode afetar tanto a compreensão dos espectadores surdos como a interpretação português-libras.

Figura 8 – Efeito “ping-pong” e ângulo de visão do público surdo com relação ao palco – perspectiva.



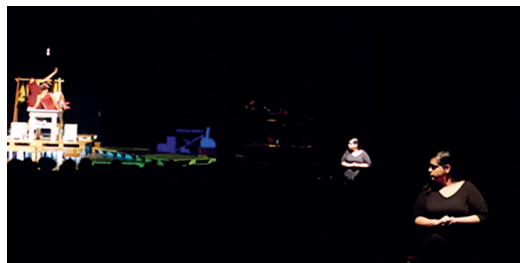
Fonte: elaborado pela autora.

De modo geral, são duas as estratégias que tentam minimizar esses prejuízos causados pela falta de visibilidade da cena: a primeira é direcionar a atenção dos espectadores para a cena em momentos em que a cena é essencial para o entendimento da narrativa do espetáculo, e se preciso for, adiantar ou adiar o início das informações que serão interpretadas (Ganz Horwitz, 2014); e a segunda é oferecer na interpretação as dicas visuais que produzam os sentidos correspondentes àqueles que são gerados no palco (Richardson, 2017). Em determinados momentos – em maior ou menor grau, a depender do espetáculo –, os interlocutores/espectadores precisam escolher se assistem ao que acontece em cena, sem entender o que está sendo enunciado verbalmente, ou se assistem à interpretação em língua de sinais, sem ver o que acontece em cena.

Como o teatro é uma arte essencialmente visual, percebemos que, em diversos momentos, as ILS tentam absorver as visualidades da cena em sua interpretação – como apresentaremos adiante no tópico *Textos verbo-visuais: incorporação de elementos cênicos visuais na interpretação*. No entanto, outro ponto se apresenta: se as ILS não têm a visão do palco e da cena, como fazem para conceituar visual e espacialmente os referentes necessários à interpretação? Como representar de forma coerente a gestualidade dos atores? Por esse motivo, há momentos em que as ILS sentem a necessidade de direcionar seu olhar ao que acontece no palco, não para encaminhar o olhar do espectador, mas para ver o que acontece na cena e poder fazer uso do espaço de forma coerente e equivalente com as ações dos personagens e com os objetos da cena.

Nos espetáculos *Hotel Mariana*, *Adeus palhaços mortos!* e *Ida*, o local em que as intérpretes estavam posicionadas não favorecia a visão da cena, portanto, elas precisaram, em diversos momentos, direcionar o olhar à cena e ao que acontecia no palco. Como podemos observar abaixo (Figura 09), fato comum aos espetáculos, as ILS estão em posição fixa no fosso. Esse posicionamento cria a necessidade de que, em determinados momentos, elas direcionem seu olhar para a cena. Talvez esse fato se dê, principalmente, pela posição enunciativa delas, por não acompanharem o espetáculo em outras apresentações, e por essas apresentações estarem sendo assistidas/interpretadas pela primeira vez. Portanto, as ILS são, de certa forma, interlocutoras/espectadoras em seu primeiro contato, visto que não sabem ao certo o que acontecerá em cena.

Figura 9 – Interprete observando a cena no espetáculo *Ida*



Fonte: Arquivo da autora.

Essa questão aparece também nos questionários e no relato das ILS sobre a visão que tinham da cena e sobre o fato de o posicionamento favorecer ou não o entendimento do que se passava nela. Vemos que elas sabem que a sua visão de cena é limitada e, por esse motivo, ora precisam olhar, ora se guiar apenas pelas vozes dos atores ou ainda se apoiar no trabalho em equipe⁶ e no apoio que será dado pela intérprete que não está no turno de interpretação. Vejamos alguns relatos.

O posicionamento não favorecia, tinha que olhar toda vez para verificar a posição das personagens para o processo anafórico. (Livia)

O posicionamento em momento algum favorecia a visão do palco. Fiquei de costas para a cena dependendo muitas vezes do intérprete de apoio. Me guiei pelas vozes dos personagens para conseguir me “encaixar” na cena construída durante a interpretação. (Naiane)

Interpretar esse espetáculo realmente foi um desafio. A ajuda do intérprete de apoio foi fundamental para posicionar corretamente os personagens no espaço de sinalização do processo anafórico. O apoio nos direcionava a todo momento o local dos personagens, bem como deslocamento entre eles. Durante um blackout os personagens mudavam de posição e posicionamento, mas como o intérprete do turno está de costas não é possível entender essa dinâmica. Então, o intérprete de apoio foi fundamental para a interpretação, fornecendo informações que o colega não via, mas eram importantes para compor a tradução. (Thalita)

Conforme os relatos, durante o período de estudos, as ILS que atuaram em *Hotel Mariana*, *Ida e Adeus palhaços mortos!* tiveram acesso a um registro em vídeo e a um texto dramático do espetáculo. Em *Adeus palhaços mortos!* e *Ida*, as ILS assistiram a uma passagem de som e iluminação no mesmo dia em que o espetáculo aconteceu. Todos esses processos de estudo e preparação se tornaram fundamentais para a tomada de decisão quando cada cena aconteceu, visto que a localização das ILS em relação ao palco não as permitia visualizar direta e constantemente a cena. É nesse período de estudos que os ILS conseguem explorar e encontrar pistas relacionadas aos elementos que constituirão os enunciados que serão produzidos durante o espetáculo teatral. Além dos estudos, é de suma importância a parceria com o ILS que não atuará em cena, mas que, na função de apoio, sentado na plateia e com visão do espetáculo todo, consegue passar não apenas dicas tradutórias, mas informações visuais da cena teatral no momento em que ela acontece.

A situação é distinta no espetáculo *A princesinha medrosa*. Nesse espetáculo, por atuar como personagem e por ter acompanhado todo o processo de ensaios e estudos prévios, as questões relacionadas às surpresas da cena ou aos momentos inesperados são reduzidos e, por sua vez, praticamente inexistentes. Ainda devido ao seu posicionamento privilegiado em relação à cena e à sua condição de integrante do grupo, a ILS consegue usar de estratégias interpretativas diferentes e, em seu texto, interage com os atores. Percebemos abaixo (Figuras 12 e 13) que, quan-

6 No Brasil, o estudo de Nogueira (2016) sobre a interpretação em equipe no contexto de conferências pontua que a equipe pressupõe no mínimo duas pessoas atuando em conjunto, revezando na produção da interpretação e no apoio, qualificando o processo interpretativo.

do a intérprete direciona seu olhar à cena ou à representação dos atores, faz em um movimento consciente, apontando o *espaço real* do evento e incorporando em sua sinalização reações ou comentários sobre o que acaba de acontecer na cena. Nas imagens apresentadas abaixo, a ILS aponta para os personagens e faz um gesto com as mãos na cintura e depois no rosto, demonstrando impaciência com o que acontece em cena, como se estivessem falando uma grande bobagem, para depois interpretar o que disseram.



Figura 10 – Cena de A princesinha medrosa
– ILS aponta conscientemente à cena.
Fonte: arquivo da autora.



Figura 11 – Cena de A princesinha medrosa
– ILS aponta conscientemente à cena.
Fonte: arquivo da autora.

No excerto seguinte (Figura 12), apresentamos uma de muitas cenas em que os movimentos da ILS estão fortemente relacionados aos movimentos dos atores em cena. Trata-se de uma cena em que os personagens dizem que precisam sair do castelo, a intérprete se desloca junto com os atores e, em um movimento ensaiado, consegue sincronizar seus movimentos com o dos atores com muito mais facilidade. Percebemos o quanto a ILS incorpora a gestualidade dos atores e, por estar inserida na cena e ter total visibilidade dela, conhecer muito bem o texto, ter participado do processo de concepção do espetáculo e ter ensaiado com o grupo, consegue, com bastante facilidade sincronizar os seus movimentos com o dos atores, “jogar” com eles.

Figura 12 – Cena de A princesinha medrosa – intérprete faz movimentos sincronizados com os atores.



Fonte: arquivo da autora.

Além disso, percebemos que a ILS não se posiciona em um único lugar do palco, mas assume diferentes posições acompanhando o projeto discursivo do espetáculo. Seus diferentes posicionamentos favorecem a visão do ato representacional como um todo, e, assim, a ILS pode fazer escolhas interpretativas que possibilitam ao espectador a compreensão do que foi dito, bem como a visualidade e a estética do espetáculo como um todo. Nesse caso, a questão da atenção dividida é praticamente eliminada e o espectador surdo pode assistir à encenação dos atores e a interpretação em libras no mesmo campo de visão.

Vale ressaltar que esse tipo de atuação, conforme Frishberg (1990) já apontava, demanda mais tempo de ensaios e preparo junto ao grupo de teatro. Reiterando isso, vemos nas entrevistas realizadas com as ILS que essa atuação específica demandou novos desafios que vão além da interpretação simultânea em cena. Nessa atuação, há a necessidade de se apropriar de novas competências, de ensaiar os movimentos, de organizar o posicionamento nos focos de luz, de dominar os objetos que opera etc. Tudo deve compor a engrenagem da apresentação teatral da qual a interpretação português-libras faz parte, e a ILS foi se apropriando disso. Vejamos o comentário da ILS sobre esses desafios.

Meu maior desafio, penso, foi o jeito novo que me foi proposto de fazer a tradução deste espetáculo [...] me colocar no palco com figurino e maquiagem, ensaiar com atores profissionais, saber que minha movimentação precisava ser como ensaiamos, mover objetos em cena, fazer algumas contrarregragem na coxia, foi um grande desafio. (Amanda)

Em *A princesinha medrosa*, a proposta de colocar a ILS no palco e em cena não está relacionada apenas com o seu posicionamento, mas com todo o projeto discursivo do espetáculo, que inclui a acessibilidade. A partir do momento em que a ILS entra em cena, a relação com o ato representacional muda, o grau de interação com os atores aumenta. Além disso, nesse espetáculo, a ILS ganha figurino, maquiagem e faz uso de objetos em cena. Ela se apresenta como um texto-corpo em cena que influencia, inclusive, os enunciados dos atores.

Percebemos que, para além do que é enunciado no palco verbalmente (seja em português oral ou em libras), a posição do ILS em cena (no fosso ou no palco) aponta para um posicionamento ideológico e o corpo do ILS será sempre um texto-corpo que, de uma forma ou de outra, comunica, influencia e é influenciado pela cena e, desta maneira, comporá os enunciados que ali serão proferidos.

3.2 Texto verbo-visual: incorporação de elementos cênicos verbo-visuais na interpretação

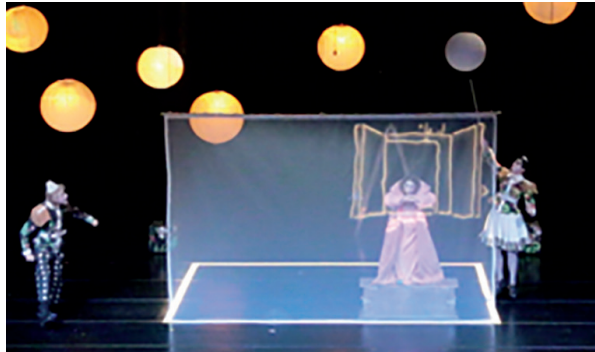
Considerando o todo da cena, discutimos, neste tópico, o quanto as ILS fazem uso de elementos/objetos cênicos para compor seus enunciados em língua de sinais e o quanto o que acontece em cena, para além do que é proferido oralmente pelos atores, constitui o texto verbo-visual que é incorporado nos enunciados do

ato interpretativo. Reforçando a noção de que o texto a ser interpretado é composto e atravessado por muitos textos, inclusive pelas visualidades presentes na cena teatral, associamos essa ideia ao que Brait (2010) chama de

[...] textos em que a verbo-visualidade se apresenta como constitutiva, impossibilitando o tratamento excludente do verbal ou do visual e, especialmente, das formas de articulação assumidas por essas dimensões para produzir sentidos, efeitos de sentido, construir imagens de enunciadores e enunciatários, circunscrever destinatários etc. (p. 194).

Apresentamos nas figuras abaixo um excerto de *A princesinha medrosa*, em que os guardas estão acendendo lampiões. Os lampiões nesse espetáculo são representados por grandes luminárias redondas que, ao início da apresentação, estão apagadas e vão se acendendo conforme os guardas as “espetam” com mastros de madeira.

Figura 13 – Cena de *A princesinha medrosa* – guarda acende os lampiões (luminárias).



Fonte: arquivo da autora.

Figura 14 – Cena de *A princesinha medrosa* – ILS adota movimento dos atores para acender luminárias



Fonte: arquivo da autora

Podemos observar na cena apresentada (Figura 13) que a ILS ainda não se encontra em cena. Instantes depois, quando a ILS entra em cena (Figura 14) e assume a narrativa em língua de sinais, no momento em que os guardas estão avisando a princesinha de que todos os lampiões já foram acesos, a ILS utiliza em sua interpretação o mesmo movimento dos guardas de “espetar” as luminárias com o mastro de madeira. Como podemos perceber, a interpretação em libras se dá a partir da visualidade e da ação em cena.

Nesse espetáculo, o ato de acender os lampiões só pode ser a partir da visualidade da cena e da forma como os guardas, em cena, acenderam os “lampiões” (representados por luminárias). Assim, ao invés de representar a ação de acender lampiões utilizando o sinal dicionarizado de lampião, a TILS incorpora a ação dos atores e faz uso do *espaço sub-rogado*⁷, interpretando de forma coerente com a ação que se deu anteriormente.

Na mesma linha de observação, apresentamos excertos do espetáculo *Ida* (Quadros 1 e 2), em que observamos objetos que influenciam na interpretação em libras. Contudo, dessa vez, um mesmo objeto em cena (rolo de folha de papel que representa um projeto de arquitetura) é manuseado pela personagem de diferentes maneiras, e, portanto, é interpretado de diferentes maneiras pela ILS. Primeiramente, na cena em que a personagem manuseia o papel em cima de uma mesa, o texto falado pela atriz para se referir ao seu projeto de arquitetura é: “Aqui! Aqui! Eu comecei a entender que os lugares que não feitos pra sonhar [...]”. Na cena, percebe-se que a ILS, para entender a que se refere o dêitico “Aqui!”, sente a necessidade de olhar o que acontece na cena, pois sua visão da cena é limitada. Então, vira a cabeça para ver do que se trata. Ao ver a atriz manuseando os papéis em uma mesa, escolhe fazer uma interpretação equivalente, com o apontamento e a demarcação do espaço que o papel ocuparia sobre a mesa, fazendo uso do *espaço token*.

7 Considerando que as línguas de sinais têm um alto grau de simultaneidade e se organizam através de uma sintaxe espacial em que o espaço físico (espaço de sinalização) é utilizado para organizar o discurso, estabelecer os referentes de pessoa, espaço e tempo, podendo retomá-los sempre que preciso, Liddell (2003) faz uma pesquisa na língua de sinais americana (ASL), mas que pode ser aplicada a demais línguas de sinais. Ele discute estes referentes no espaço e afirma que os discursos nas línguas sinalizadas se utilizam da integração de dois espaços mentais: o *espaço real*, e o *espaço do evento*. A integração desses espaços mentais (*real e do evento*) resulta em vários tipos de espaços mentais integrados; dentre eles, destacamos aqui o *espaço token* e o *espaço sub-rogado*. O *espaço token* é resultado da integração conceitual entre uma localização do espaço de sinalização e uma entidade da história, permitindo gestos de apontamento à conceitualizações de entidades que pertencem àquele espaço de evento, mas que não estão fisicamente presentes nele. Já o *espaço sub-rogado* resulta da integração conceitual do *espaço real* com o uso de partes do corpo do sinalizador com entidades pertencentes ao *espaço do evento*. Nesse caso quem conta a história pode valer-se de posturas corporais, expressões e movimentos para fazer referência às personagens da história. (BOLGUERONI E VIOTTI, 2013).

Quadro 1 – Cena do espetáculo Ida em que ILS faz referência ao objeto da cena

00:26:39 - 00:27:15			
Texto de partida: Texto na língua de partida – Português: Aqui! Aqui! [...]			
Texto de chegada: Sequência de sinalização			
			
intérprete olha para a cena e vê o papel sobre a mesa			
			
uso de apontação, demarcação do espaço fazendo referência ao objeto da cena reforçando com sinal de apontação			







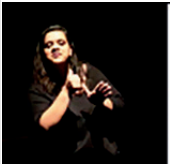




Fonte: elaborado pela autora.

No quadro 2, acontece um processo similar ao que apresentamos no quadro 1 em que a intérprete mais uma vez sente a necessidade de “espionar” a cena para compreendê-la e vê o rolo de papel do projeto posicionado de outra forma, o que faz com que ela adote também outra estratégia. A ILS decide incorporar a mesma gestualidade da atriz ao segurar o papel e, na demarcação do espaço, o faz por meio de apontamento a um novo *espaço token*, circundando o espaço que o papel ocuparia frente ao seu corpo.

O que vimos nos quadros 1 e 2 é o quanto os objetos em cena e a forma com que são manuseados podem influenciar na tomada de decisões no ato interpretativo. No primeiro caso, o rolo de papel que representa o projeto de arquitetura está sobre a mesa, por isso a sinalização e referência a ele se dá de uma forma. Quando o papel é utilizado à frente do corpo da personagem e exibido à plateia, a forma como a ILS fará referência a ele é completamente outra, construindo o seu enunciado baseado na visualidade da cena e no objeto que é apresentado. É o caso do momento em que sinaliza DESENHO, mantendo uma das mãos como se estivesse

segurando o papel e sinalizando DESENHO circundando o espaço que construiu para representar o projeto de arquitetura.

Quadro 2 – Cena do espetáculo Ida em que ILS faz referência ao objeto da cena de forma diferente.

00:51:09 - 00:51:16				
Texto de partida: “Esse daqui! É meu primeiro projeto (...)”				
Texto de chegada: Sequência de sinalização				
				
ILS olha para a cena e vê o papel à frente do corpo da personagem				
				
ILS faz o movimento de abrir o rolo de papel em frente ao corpo	Apontamento para o espaço conceitual com uma das mãos, enquanto a outra mantém-se segurando o papel. Circundando o espaço conceitual construído para representar a folha de papel que representa o projeto de arquitetura		MEU	
				
PRIMEIRO	DESENHO circundando o espaço construído para representar projeto		PROJETO	reforço por apontamento

Fonte: elaborado pela autora.

4. Considerações finais

Com o recorte apresentado, evidenciamos como a perspectiva dialógica de estudos da linguagem pode contribuir com a compreensão e análise da atuação do ILS no gênero espetáculo teatral. Nosso intuito com a discussão apresentada acima é contribuir com os Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais, bem como com os estudos sobre a teatralidade e sobre a verbo-visualidade.

Entendemos que a descrição, observação e análise da prática profissional é um espaço possível e fundamental para reflexões e teorizações sobre a atuação nas mais diversas esferas da linguagem, e, neste estudo, lançamos olhar ao intérprete de língua de sinais, atuando na esfera da atividade artístico-cultural no gênero espetáculo teatral, no intuito de contribuir e ampliar esses espaços de discussão.

Com base nos pressupostos teóricos apresentados e a partir das análises, discutimos que os efeitos de sentidos produzidos nos enunciados são determinados pelo gênero discursivo e pela situação social, pelos participantes do evento (imediatos e/ou distantes). Conforme Volóchinov (2017, p. 206) afirma “a situação forma o enunciado, obrigando-o a soar de um modo e não de outro [...]”. Desse modo, se levarmos em conta o enunciado concreto, que considera os interlocutores envolvidos, o tempo e o espaço, o todo do espetáculo que produz sentido, percebemos que a localização do intérprete de língua de sinais com relação à cena, antes mesmo da primeira palavra ser proferida, ou anteriormente à primeira ação em cena, já aponta para uma condição enunciativa dos ILS e já produz sentido. Essa localização aponta para a hierarquia de interlocutores e remete ao sentimento de pertencimento ou não dos ILS e dos espectadores surdos ao projeto discursivo do espetáculo teatral.

Dada a modalidade gestual-visual da libras e a necessidade de estar sempre em evidência, a localização e o posicionamento do ILS em relação à cena estabelece-se de forma dialética, do espetáculo para com a acessibilidade e da acessibilidade para com o espetáculo, visto que o espetáculo e a cena teatral influencia a interpretação em libras, mas o espetáculo também é influenciado pela presença da língua de sinais.

Apresentamos nos excertos questões sobre a visibilidade da cena teatral e da interpretação em libras pelos interlocutores/espectadores surdos, a concorrência visual e o direcionamento do foco de atenção à cena ou à interpretação em libras. Percebemos que essas questões relacionadas à localização do intérprete de língua de sinais com relação ao palco interferem diretamente nas escolhas interpretativas do ILS, pois ele pode, a depender de seu posicionamento, incorporar (ou não), com mais ou menos facilidade, os elementos da visualidade da cena em sua sinalização, sincronizar (ou não) seus movimentos com o dos atores, dentre outros aspectos. No entanto, para além da discussão sobre a visibilidade (tanto dos ILS quanto dos espectadores), há de se refletir sobre a questão ideológica imbricada na localização dos ILS no fosso, no palco, no prosscênio ou inserido como participante da cena, que dialogicamente reflete e refrata as diferentes concepções sobre a presença do ILS e sobre a interpretação em língua de sinais nessa esfera. Ou seja, todo enunciado será também revestido de uma porção extraverbal que

aponta tanto para o contexto valorativo e horizonte social mais próximo como para o contexto sócio histórico ideológico. Dessa forma, observamos que a enunciação do ILS no ato interpretativo do gênero espetáculo teatral é perpassada não apenas por estratégias tradutórias na mobilização entre línguas, mas também por um posicionamento frente a uma cadeia discursiva e ideológica que dialoga com a cena teatral e com os interlocutores desse enunciado.

Sobre o conjunto de textos, quando o que será interpretado envolve uma cena teatral que é verbo-visual, deve-se considerar, para além da porção verbal, a visualidade da cena, movimentação dos atores, a iluminação, o cenário, o uso de objetos e todas as interferências visuais presentes no espaço físico, que têm grande relevância. Todos esses elementos compõem o gênero aqui discutido, o espetáculo teatral. Nos excertos analisados, o visual e o verbal estão amalgamados, formando enunciados em constante diálogo com outros enunciados. E entendemos o profissional ILS atuando no espetáculo como um elemento verbo-visual que entra em cena e imprime autoria, passando a dialogar com ela e a fazer parte do texto do espetáculo, parte da cena teatral, sendo impossível desassociá-lo de um todo que dialoga, que influencia e se deixa influenciar pelo momento da enunciação e das relações que ali acontecem.

Assim, propomos que se faz necessário entender o ILS como mais um interlocutor que faz parte ou que compõe os enunciados do projeto discursivo da cena teatral. Ignorar a presença dele é deixar de planejar uma parte da cena, é não se responsabilizar por como uma parte dos espectadores vai receber o espetáculo. Dizendo de outra forma, não planejar a presença do ILS no teatro é não se preocupar com como todos os espectadores vão receber esse espetáculo, visto que o intérprete de libras-português está à vista também de espectadores ouvintes.

Referências

ADEUS palhaços mortos! Texto Original: Matei Visniec. Direção e Adaptação: José Roberto Jardim. Elenco: Laíza Dantas, Paula Hemsí e Rodrigo Pociidônio. Direção Musical e Trilha Sonora Original ao vivo: Tiago de Mello. Cenografia e Vídeo-Instalação: BijaRi. Figurino: Lino Villaventura. Visagismo: Leopoldo Pacheco. Iluminação: Paula Hemsí e José Roberto Jardim. Direção de produção: Carol Vidotti. Realização: Academia de palhaços. 60 min. Exibido em Instituto Itaú Cultural, São Paulo, em 22.08.2017.

A PRINCESINHA medrosa. Dramaturgia: Carolina Moreyra a partir da obra de Odilon Moraes. Direção: Kiko Marques. Elenco: Ana Luiza Leão, Manuela Afonso, Marcos Suchara. libras: Amanda Assis. Desenho de Luz: Grissel Piguuillem. Trilha sonora Original: Benjamim Taubkin. Confecção de figurinos: Fátima de Castro. Direção de produção e criação em acessibilidade: Paula Lopez. Idealização: Manuela Afonso, Ana Luiza Leão e Carolina Moreyra. 50 min. Exibido em SESC Santana, São Paulo, em 03.09.2017.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

- BAKHTIN, M. M. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: BAKHTIN, M. M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, pós-fácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 21-56.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, pós-fácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 11-69.
- BAKHTIN, M. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 337-357.
- BOLGUERONI, T.; VIOTTI, E. Referência nominal em língua de sinais brasileira (libras). **Todas as Letras**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 15-50, 2013.
- BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRAIT, B. A palavra mandioca: do verbal ao verbo-visual. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 1, p. 142-160, 2009. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3004>>. Acesso em: 1 mar. 2017.
- COKELY, D. **Interpreting: A sociolinguistic model**. Burtonsville, Md.: Linstok Press, 1992a.
- COKELY, D. **Sign Language Interpreters and Interpreting: SLS Monograph Series**. Burtonsville: Linstok Press, 1992b.
- DIÉGUEZ, I. Um teatro sem teatro: a teatralidade como campo expandido. **Revista Sala Preta**, v. 14, p. 125-129., 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/81758/Dieguez%20pt>>. Acesso em: 19 set. 2018.
- FOMIN, C.F.R. **O tradutor intérprete de libras no teatro: a construção de sentidos a partir de enunciados cênicos**. 2018. 250f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2018. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21782>>.
- FRISHBERG, N. **Interpreting: an introduction**. Alexandria, VA. RID Publications, 1990.
- GANZ HORWITZ, M. Demands and Strategies of Interpreting a Theatrical Performance into American Sign Language. **Journal of Interpretation: Vol. 23: Iss. 1, Article 4**, p.1-18, 2014. Disponível em: <<http://digitalcommons.unf.edu/joi/vol23/iss1/4>>. Acesso em: 3jul. 2018.
- GONÇALVES, J. C. O Corpo no teatro: Reflexões bakhtinianas a partir de protocolos teatrais verbo-visuais. **Polifonia: Cuiabá, MT**, v. 20, n. 27, p. 229-250, jan./jun., 2013.
- GONÇALVES, J. C.; GONÇALVES, M. B. Teatralidade e Performance na pesquisa em educação: do corpo e da escrita em perspectiva discursiva. **Educar em Revista: Curitiba**, v. 34, n. 67, p. 139-155, jan./fev.2018.
- HOTEL Mariana. Direção: Herbert Bianchi. Idealização e pesquisa: Munir Pedrosa. Designer de luz: Rodrigo Caetano. Figurinos: Bia Pieratti e Carol Reisman. Cenário: Herbert Bianchi. Intérpretes: Angela Barros, Bruno Feldman, Clarissa Drebtschinky, Fani Feldman, Isabel Setti, Lucy Ramos, Marcelo Zorzeto, Munir Pedrosa, Rita Batata, Rodrigo Caetano. Edição: Hebert Bianchi e Munir

Pedrosa. Realização: Governo do Estado de São Paulo. 70 min. Exibido em Instituto Itaú Cultural, São Paulo, em 04 e 05.07.2017.

IDA. Direção: Flávio Rodrigues. Concepção e realização: Coletivo Negro – Aysha Nascimento, Flávio Rodriguês, Jefferson Matias, Jé Oliveira, Raphael Garcia e Thaís Dias. Texto: Renata Martins em processo com Coletivo Negro. Atrizes – criadoras: Aysha Nascimento e Verônica Santos. Musicistas: Ana Goes e Fefê Camilo. Direção musical: Dani Nega. Iluminação: Danielle Meireles. 60 min. Exibido em Instituto Itaú Cultural, São Paulo, em 15.08.2017.

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

LIDDELL, S. K. **Grammar, gesture and meaning in American Sign Language**. Cambridge: University Press. 2003.

LUCENA, C.T. **Beijo de línguas – quando poeta surdo e poeta ouvinte se encontram**. 2017. 154p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MCCLEARY, L.; VIOTTI, E; LEITE, T.A. **Descrição das línguas sinalizadas**: a questão da transcrição dos dados. Alfa, São Paulo, São Paulo, 54 (1), p. 265-289, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2880/2654>>. Acesso em: 9 ago. 2018.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

MOURA, V. O espaço teatral e a condição do espectador. In: **SI(s)TU**: Revista de cultura urbana – Privacidade, n. 5 e 6, p. 96-110. 2003. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id022id1396id2569&sum=sim>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

NASCIMENTO, M. V. B. Gêneros do discurso e verbo-visualidade: dimensões da linguagem para a formação de Tradutores/Intérpretes de libras/Português. In: BRAIT, B., MAGALHÃES, A. S. (Orgs.). **Dialogismo**: teoria e(m) prática. São Paulo: Terracota Editora, 2014a, p. 213-231.

NASCIMENTO, M.V.B. Dimensão ergo-dialógica do trabalho do tradutor intérprete de libras/Português: dramáticas do uso de si e debate de normas no ato interpretativo. In: **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1121-1150, 2014b.

NASCIMENTO, M. V. B. **Formação de intérpretes de libras e língua portuguesa**: encontros de sujeitos, discursos e saberes. 2016a. 318f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

NOGUEIRA, T.C. **Intérpretes de libras-Português no contexto de conferência**: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine. 2016. 213 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de pós-graduação em estudos da tradução. Florianópolis.

PAGURA, R. **A interpretação de conferências**: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. In: *D.E.L.T.A.* São Paulo, 19: Especial, p. 209-236, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502003000300013&script=sci_abstract&tlng=pt>.

- PAVIS, P. **A análise dos espetáculos**. Trad. Sérgio Sálvia Coelho. São Paulo: Perspectiva, 2015b. (estudos ; 196 / dirigida por J. Guinsburg).
- PLAZA, J. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- PÖCHHACKER, F. From Operation to Action: Process-Oriented. In: *Interpreting Studies*. **Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal**, vol. 50, n. 2, 2005, p. 682-695. Disponível em: <<http://id.erudit.org/iderudit/011011ar>>.
- QUADROS, R.M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto alegre: Artmed, 2004.
- RICHARDSON, M. Sign Language Interpreting in Theatre: Using the Human Body to Create Pictures of the Human Soul. **TransculturAI**, vol. 9.1. 2017. p. 45-62. Disponível em: <<https://journals.library.ualberta.ca/tc/index.php/TC/article/view/29265>>. Acesso em: 2 jul. 2018.
- RIGO, N. S. Tradução da Peça ‘O Som das Cores’ para Língua Brasileira de Sinais. In: **Colóquio Internacional FITA**, 2014, Florianópolis. I Colóquio Internacional FITA – Anais, 2014a, v. 1, p. 66-76.
- RIGO, N. S. Tradução-interpretação teatral: desafios e soluções em “O Som das Cores”. In: **Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa**, 4., 2014b, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: UFSC, 2014b.
- RODRIGUES, C. H. **A interpretação para a língua de sinais brasileira** [manuscrito]: efeitos de modalidade e processos inferenciais. 2013. 243f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Minas Gerais, 2013.
- RODRIGUES, C. H.; BEER, H. Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente? **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 17-45, jul-dez, 2015.
- ROMÃO, T. L. C. Aspectos históricos e práticos de interpretação. **Rev. de Letras**. No. 20, Vol 1/2, p. 103 a 109, jan./dez. 1998. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/16544>>.
- SANTOS, S. A. Tradução e interpretação de língua de sinais: deslocamentos nos processos de formação. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 2, n. 26, p.145-164, out. 2010.
- SANTOS, S.A. Contextualização dos estudos da interpretação no Brasil. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R.; LEITE, T. A. (orgs.). **Estudos da Língua Brasileira de Sinais I**. Série Estudos de Língua de Sinais. v. I. Florianópolis: Insular. 2013. p.119-152.
- SEGALA, R. R. **Tradução Intermodal e Intersemiótica / Interlingual: Português Brasileiro Escrito para Língua Brasileira de Sinais**. Dissertação (Mestrado). Florianópolis: UFSC, 2010.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

11

Audiodescrição em Libras e suas possibilidades para o público de pessoas surdas ou surdocegas

Anderson Tavares Correia-Silva

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB
Universidade de Brasília

1 Introdução

A audiodescrição, técnica de tradução de imagens em palavras, surgiu como solução para acesso ao conteúdo de imagens pelo público cego e quase sempre é associada unicamente a este público. Entretanto, diversos estudos e métodos têm possibilitado sua expansão e aprimoramento, possibilitando que alcance e beneficie novos públicos. A técnica exige que o tradutor execute o procedimento tradutório sem privar o público alvo de ter também uma experiência proporcional de leitura, chegando às suas próprias conclusões e julgamentos, e recebendo as informações objetivas do texto de partida, bem como suas características estéticas, afinal, “a arte não produz objetos, produz sujeitos” (Coli, 2012, p. 41).

Diante de uma imagem dinâmica ou estática, o audiodescritor produzirá um roteiro audiodescritivo, obedecendo diretrizes específicas, que poderá ser lido por ele diretamente ao seu público, ou acessado pelos usuários através de arquivos digitais, textos impressos em Braille ou de outras maneiras. O roteiro audiodescritivo costuma ser escrito na língua do público alvo, geralmente a língua oral do país em que os profissionais estão, mas pode ser feito em qualquer língua, inclusive em uma língua de sinais, tornando a imagem disponível para um público ainda maior.

Considerando isso, apresento, a seguir, um recorte de minha pesquisa de mestrado (Correia-Silva, 2018), cujo objetivo foi propor um modelo de roteiro de audiodescrição (AD) de histórias em quadrinhos (HQs) em Língua Brasileira de Sinais (Libras), denominada Audiodescrição Sinalizada (ADSin).

2 Contextualização teórica

Enquanto técnica, a audiodescrição não é uma descrição aleatória e sem regras, mas, sim, uma descrição regrada, adequada para se construir entendimento onde ele não existia ou era impreciso. Ribeiro (2011) define a audiodescrição como

recurso que consiste em traduzir imagem em palavras, construindo descrições de forma clara e objetiva de informações compreendidas visualmente. Tem como princípio apresentar o essencial do discurso imagético para que, através de uma descrição tecnicamente criteriosa se possa ter acesso (por escrito ou na forma oral) ao que se está sendo apresentado em uma dada imagem, podendo ser apresentadas como: figura, gráfico, mapa, fotografia e outras configurações bidimensionais ou tridimensionais, apresentadas nos espaços físicos ou virtuais, na modalidade digital, em papel ou em qualquer outra forma. (Ribeiro, 2011, p. 15).

Jakobson (1969) delimita as operações tradutórias em três áreas: tradução intralingual, ou reformulação (interpretação dos signos verbais de uma língua através de signos da mesma língua); tradução interlingual (de uma língua para outra) e tradução intersemiótica ou transmutação (interpretação de signos verbais por meio de signos não-verbais). A audiodescrição se insere na área da tradução intersemiótica, por traduzir imagens em palavras.

Propõe-se a existência de três etapas tradutórias na audiodescrição: o estudo do texto de partida; a escrita do roteiro audiodescritivo; e a difusão do roteiro (Correia-Silva, 2018). A respeito da segunda etapa, a escrita do roteiro, sua elaboração prévia é de suma importância, pois permitirá ao locutor antecipar suas decisões tradutórias, escolhas de léxicos, cálculo do tempo, entre outras medidas. As operações tradutórias da ADSin não serão diferentes. Seu roteiro poderia ser escrito em qualquer modelo de escrita compatível com as línguas de sinais, mas vale enfatizar que o roteiro pode ser feito diretamente da imagem para o texto sinalizado, sem necessidade de considerar a produção do roteiro audiodescritivo em português como uma de suas etapas de elaboração.

Samain (2012) questiona-se como existem e vivem as imagens e como elas nos fazem viver – questionamento mais importante, segundo ele, do que entender por que existem as imagens. Três asserções são feitas por ele a respeito de imagem e pensamento. A primeira é que toda imagem nos oferece algo para pensar. Ela sempre nos despertará sensações, memórias, pensamentos. A segunda é que toda imagem é portadora de um pensamento, ao levar consigo algo do objeto representado. E tal objeto passa a situar-se em um meio, onde de um lado está o pensamento de quem produziu a imagem e do outro o pensamento de quem olha para a figura, espectador que incorpora no objeto representado seus próprios pensamentos e intervenções, involuntárias ou deliberadas. A terceira – segundo Samain (2012), a mais questionável e utópica – é que toda imagem é uma “forma que pensa” (p. 23). Sua combinação de elementos é de tal complexidade que oferece a si uma vida própria, um pensamento próprio e autônomo.

Sobre uma forma que pensa, a audiodescrição busca possibilitar a leitura da imagem a outras pessoas. O audiodescritor precisa utilizar códigos que sejam compartilhados por ele, em sua descrição, e por quem a lê. Também, por isso, se reforça a importância de diretrizes e parâmetros para a produção de roteiros. Não basta que a língua do tradutor e do leitor seja a mesma; a linguagem também deverá ser familiar. Além de afirmar a importância das diretrizes, afirma-se, conseqüentemente, que a audiodescrição constitui um gênero textual em si. Por mais que os estilos de audiodescrição possam ser tão variados quanto os estilos dos artistas, há algo em comum na audiodescrição que facilita a recepção do público, que o familiariza com o hábito de apreciar imagens. Afinal, “só podemos ver as coisas para as quais já possuímos imagens identificáveis” (Manguel, 2001, p. 27). E por mais que se defenda a liberdade do tradutor, essa liberdade jamais poderá desrespeitar a liberdade do leitor.

A liberdade da tradução é tratada com primor por Haroldo de Campos e seus conceitos de transcriação e paramorfismo. Ele e seu irmão Augusto são conhecidos por sua vasta experiência na tradução de poemas, bem como por sua estética tradutória. Os conceitos citados por Campos (2013) são complexos. Ele mesmo, ao longo de vários anos, utilizou-se destes termos e de outros termos próximos – como transparadização, transluciferação, reimaginação –, e o conceito de transcriação foi evoluindo com o passar do tempo até chegar no termo paramorfismo (Nóbrega, 2006; Carneiro e Leal, 2016).

Segundo Haroldo de Campos (2013), a tradução não é meramente um transporte do texto de um idioma para o outro. Os elementos que fazem parte da estrutura do texto, como o ritmo e as combinações sonoras de um poema, por exemplo, são por vezes mais importantes do que os significados das palavras. Sendo assim, a tradução é também recriação do texto, quando restitui sua estrutura em outro idioma ou, no caso, em outra linguagem.

A tradução de poesia (ou prosa que a ela equivalha em problematicidade) é antes de tudo uma vivência interior do mundo e da técnica do traduzido. Como que se desmonta e se remonta a máquina da criação, aquela frágil beleza aparentemente intangível que nos oferece o produto acabado numa língua estranha. E que, no entanto, se revela suscetível de uma vissecação implacável, que lhe revolve as entranhas, para trazê-la novamente à luz num corpo linguístico diverso. (Campos, 2013, p. 14).

Haroldo de Campos escreveu especialmente sobre a tradução de textos estéticos e criativos como os poemas. Para demonstrar a dificuldade teórica da tradução literária, comprovação da assertiva de que tradução é arte, Haroldo cita Rónai: “O objetivo de toda arte não é algo impossível? O poeta exprime (ou quer exprimir) o inexprimível, o pintor reproduz o irreproduzível, o estatuário fixa o infixável. Não é surpreendente, pois, que o tradutor se empenhe em traduzir o intraduzível” (Rónai, 1956, p. 17 apud Campos, 2013, p. 5).

Diante da suposta intraduzibilidade de poemas, Campos passa a afirmar a possibilidade da “recriação” dos textos poéticos (2006, p. 84). O poema original e o

poema traduzido terão entre si uma ligação de forma – isomorfia, “mesma forma” – ainda que não tenham a mesma linguagem.

Para fazer face ao argumento da “outridade” da “informação estética” quando reproposta numa nova língua, introduzi o conceito de isomorfismo: original e tradução, autônomos enquanto “informação estética”, estarão ligados entre si por uma relação de isomorfia; “serão diferentes enquanto linguagem, mas, como os corpos isomorfos, cristalizar-se-ão dentro de um mesmo sistema”. (Campos, 2013, p. 84-85)

Mais do que as palavras, na tradução de um poema – e de outros textos sensíveis – é essencial a reconstituição do sistema de signos onde está incorporada a mensagem. Apoiando-se nas ideias de Campos (2013) e trazendo-as para a tarefa do audiodescritor, a tradução intersemiótica enfrenta também o desafio de ser um processo criativo e não apenas uma transposição de imagens em palavras com regras frias.

Ao traduzir a letra e a informação estética, ou seja, a maneira como todos os signos estão organizados na construção do conteúdo semântico da obra, o tradutor cria uma nova informação estética, mas ambas — original e tradução — estarão ligadas entre si pela relação de isomorfia. Guimarães fala da radicalidade deste processo:

Para Haroldo de Campos a tradução percorre o mesmo caminho poético percorrido pelo original. Caminho esse que será a transposição da poética do original para o texto traduzido, na verdade, a língua do tradutor. Há nesse processo a chamada isomorfia que dará à obra original uma nova informação estética que a ligará à tradução, fazendo com que original e tradução tenham a mesma forma, porém, com conteúdos diferentes. A igualdade na forma e a diferença no conteúdo, processo de isomorfia, provém da transcrição de signos, que é um projeto estético radical. (Guimarães, 2016, p. 1).

Por esse ponto de vista, uma audiodescrição buscaria percorrer o mesmo caminho trilhado pelo autor da obra de arte em questão, transposição composta não somente de palavras, mas da mesma forma estética.

As características que diferem um texto descritivo qualquer de uma audiodescrição são muitas. E parâmetros são necessários a fim de garantir a qualidade do trabalho e o real acesso às informações. Entretanto, esses parâmetros não podem reger apenas o transporte linguístico do texto fonte para o texto alvo, muito menos quando o texto fonte é uma obra artística como uma HQ, na qual reside, em sua estrutura, uma forma estética peculiar.

Não se espera que o trabalho de um tradutor seja idêntico ao do outro. Uma mesma obra pode ser traduzida mais de uma vez, por pessoas diferentes, cada uma com seu estilo. Em sua tese sobre a experiência artística das pessoas com deficiência visual em museus, teatros e cinemas, Santiago Vigata (2016) ressalta duas posturas mais comuns entre audiodescriptores. A primeira postura tende a defender que a AD “se limite a contar objetivamente o que há ali para não interferir na

interpretação dos usuários” (p. 197). Inferências por parte do tradutor seriam “indesejadas e intrusivas”: o audiodescritor deve deixar o usuário compreender por si mesmo. “Assim, ao invés de dizer que uma personagem está furiosa, o correto seria dizer que está apertando o punho e, no lugar de especificar que ela está triste, apenas dizer que está chorando” (p. 199).

As pesquisas em torno dos aspectos linguísticos das línguas de sinais cresceram exponencialmente desde William Stokoe, em 1960. Stokoe foi um linguista norte-americano que demonstrou que a Língua de Sinais Americana (ASL) possui as características das línguas naturais. Da mesma forma que a ASL, a Libras é capaz de oferecer ao seu usuário todas as condições para a produção de qualquer enunciado, inclusive textos descritivos. As características gestuais e visuais das línguas de sinais podem inclusive facilitar a construção imagética do texto de partida. Os sinais podem ser icônicos – fortemente similares ao que representam – ou arbitrários – quando não há uma aparente associação. Pensar na arbitrariedade nas línguas de sinais tem grande valor, já que as informações do senso comum reforçam uma gama de estereótipos a respeito dessa modalidade de língua. O fato de muitos sinais remeterem a formas familiares, com frequência, leva pessoas não sinalizantes a subestimarem a Libras, reduzindo-a a um conjunto de pantomimas, com se os sinais fossem usados apenas para as coisas concretas e incapazes de exprimir ideias abstratas.

Tal concepção declara que os sinais não são símbolos arbitrários como as palavras, mas carregam uma relação icônica ou representacional de seus referentes. No entanto, vários estudos concluíram que as línguas de sinais expressam conceitos abstratos. Pode-se discutir sobre política, economia, matemática, física, psicologia em uma língua de sinais, respeitando-se as diferenças culturais que determinam a forma de as línguas expressarem quaisquer conceitos. (Quadros e Karnopp, 2004, p. 31).

Exemplos de variação na iconicidade de um conceito de uma língua de sinais para outra são trazidos por Correia-Silva (2018, p. 41-43). O sinal em Libras equivalente à palavra “mesa” tem uma sinalização igual ou muito semelhante ao sinal “casa” na língua de sinais sueca. Mesmo os sinais icônicos podem ter significados distintos entre duas ou mais línguas de sinais. Existem sinais que podem ser icônicos na língua de sinais de um país e totalmente arbitrários na de outro; há ainda aqueles sinais que podem se basear em um traço icônico em uma língua e em outro traço icônico em outra.

Não pretendo me aprofundar em aspectos linguísticos da Libras ou das línguas de sinais em geral, mas destacar três especificidades de grande utilidade na enunciação de descrições em uma língua gestual, que são os classificadores, as incorporações e as expressões faciais e corporais. Pimenta e Quadros explicam que, nas línguas de sinais,

o classificador tem a função de substituir uma palavra classificando-a em uma determinada categoria. Nas línguas de sinais, os classificadores desem-

penham uma função descritiva podendo detalhar som, tamanho, textura, paladar, tato, cheiro, formas em geral e objetos inanimados e seres animados. O classificador também pode incorporar as funções gramaticais de um verbo. Quando este último ocorre, apresenta uma função predicativa. (2006, p. 71).

Em sua pesquisa sobre os aspectos da visualidade na educação de surdos, Campello (2008), por sua vez, diz que

classificador visual é parte da língua de sinais, para expressar visualmente as especificidades e “dar vida” a uma ideia ou de um conceito ou de signos visuais. Então, concluímos que o Classificador representa forma e tamanho dos referentes, assim como características dos movimentos dos seres em um evento, tendo, pois a função de descrever o referente dos nomes, adjetivos, advérbios de modo, verbos e locativos. (Campello, 2008, p. 98).

Assim sendo, uma frase em Libras pode conter classificadores, por exemplo, para descrever os passos sorrateiros de um gatinho pela casa; as pisadas fortes de um elefante no solo; um menino levantando uma caixa pequena, mas muito pesada, ou uma caixa grande, mas bastante leve; uma pessoa varrendo a casa ou pulando de paraquedas.

Campello lembra que a denominação de classificadores foi descrita por diversos autores, para comparar as línguas de sinais com as funções das línguas orais e respectivas estruturas gramaticais. A autora defende que as definições até então encontradas não contemplam a visualidade das línguas sinalizadas e, sendo assim, problematiza se não é o caso de se encontrar uma taxinomia mais adequada (2008, p. 98).

A proposta que ora apresento está imbricada com todas as evidências historicamente construídas de que há uma urgente necessidade de repensar a visualidade e descentrar das categorizações linguísticas e também da visão fonocêntrica. Por isso, coloco neste trabalho um o novo conceito que se refere ao termo Classificador, o de DESCRIÇÃO IMAGÉTICA, em todos os sistemas de classificação, passando a caracterizá-los como sistemas visuais. (Campello, 2008, p. 152).

A proposta da terminologia “Descrição Imagética” de Campello reforça os aspectos de transferência ocorridos nesta forma de sinalização, bem como a característica simbólica de representação. Em sua pesquisa sobre a iconicidade das línguas de sinais, Luchi (2013) adere ao conceito de Descrição Imagética (DI) proposto por Campello (2008). Luchi também enfatiza o aspecto arbitrário das línguas de sinais. Segundo ele,

Atualmente quando se discute iconicidade nas línguas de sinais fica quase impossível dissociar o conceito de arbitrariedade. Isso se dá por várias implicações, sendo uma delas o status linguístico das línguas de sinais. Há a crença de que se um sistema de comunicação possuir mais signos icônicos e menos arbitrários descaracterizaria este como não sendo realmente lin-

guístico, não sendo língua. Alguns autores retomam essa discussão ao dizer que a iconicidade sempre esteve presente em todas as línguas, mas que com o passar dos tempos essa iconicidade ou motivação do signo, se perdeu. (Luchi, 2013, p. 30).

As Descrições Imagéticas podem conter transferências de tamanho e forma, representando as dimensões daquilo que representam; transferências espaciais, representando diferentes elementos presentes no mesmo espaço; transferências de localização, representando a posição de diferentes elementos no mesmo lugar para depois apontar a um dos elementos especificamente; transferências de movimento, representando desigualdades entre dois signos a partir a representação em espaços mais altos ou mais baixos; e transferências de incorporação, quando o sinalizador torna-se o referente e atribui ao seu corpo ou a uma parte dele a representação de outra pessoa ou objeto (Luchi, 2013). Klícia Campos faz uma observação sobre a incorporação. Para ela,

a incorporação se trata de uma imitação dos personagens ou objetos e se utiliza de partes do corpo para representá-los. O uso do corpo em consonância à sinalização promove maior clareza, permitindo que o público-alvo surdo assimile a história e consiga também ser tocado emocionalmente pela mesma. Percebe-se assim a importância da tradução cultural usar o recurso das incorporações de acordo com a norma surda. (Campos, 2017, p. 69).

Através da incorporação, quando um enunciado é feito em língua de sinais, o falante “passa a ser” a pessoa ou a coisa que a que ele está se referindo. O uso de classificadores e de incorporações teriam, segundo Klícia Campos, uma íntima relação, pois

os dois recursos linguísticos podem ser usados ao mesmo tempo, permitindo um entendimento preciso, já que eles são recursos da Literatura Surda. O uso de ambos é acrescido de ritmo e de rimas, bem como do uso do espaço. Os classificadores usam o corpo para representar a forma, tamanho e volume de um objeto, enquanto a incorporação faz uso do corpo para mostrar a maneira de interagir com objetos. Por exemplo, um classificador pode usar apenas as mãos para representar um cangaceiro caindo do cavalo; a incorporação usa o corpo do sinalizante para mostrar a maneira com que o homem caiu. Esses dois recursos usados conjuntamente são comuns na Literatura Surda e apresentam personagens e objetos de modo que sejam facilmente compreendidos. (Campos, 2017, p. 70).

O último aspecto que trago sobre as línguas de sinais em textos descritivos é o uso de expressões faciais. O sinal é composto, pelo ponto de vista fonético, por configuração de mãos, movimento, locação, orientação de mão e expressões não-manuais (Quadros e Karnopp, 2004). Muito além de marcas apenas afetivas, as expressões do corpo são gramaticais, exercendo ora funções sintáticas, ora funções semânticas, como demonstra Barros (2015), em sua pesquisa de mestrado, na qual apresenta uma experiência poética de tradução de poemas de Carlos Drummond de Andrade.

As expressões não-manuais (movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco) auxiliam na marcação de construções sintáticas e de sinais específicos. Por exemplo, o sinalizador pode realizar o sinal VOU e marcar a negação apenas com o movimento negativo da cabeça e bochechas levemente sugadas. Deve-se salientar que duas expressões não-manuais podem ocorrer simultaneamente, por exemplo, as marcas de interrogação e negação [...]. As expressões não-manuais também estruturam as marcações de flexão de intensidade dos adjetivos e flexão de grau dos substantivos. As expressões não-manuais possuem uma gradação que representa diferentes graus de intensidade e de tamanho (Barros, 2015, p. 37-38).

A Audiodescrição Sinalizada se beneficiará de todos os recursos descritivos disponíveis na língua de sinais. Afinal, estamos falando de tradução de imagens através de uma língua visual. É importante que o Audiodescritor Sinalizante faça o melhor uso possível dos classificadores, da incorporação e das expressões corporais e faciais para transportar as informações imagéticas e o conteúdo estético do texto de partida.

Dentro do amplo público de pessoas que não enxergam, não existem apenas pessoas cegas ouvintes, existem também pessoas surdocegas. A comunicação para as pessoas surdocegas pode se dar, segundo Serpa (2002), desde um nível mais concreto, desenvolvendo-se a um nível mais abstrato em língua de sinais, por exemplo. Não existe um padrão de surdocegueira, já que as pessoas podem ter diferentes níveis de perda auditiva e de perda visual. E a ocorrência da diminuição de um ou de dois sentidos pode ocorrer em um momento anterior ou posterior à aquisição da linguagem. As pessoas surdocegas podem usar da língua de sinais, seja por percepção visual (quando há um resíduo suficiente), seja por percepção tátil. Portanto, diversas formas de comunicação podem servir para diferentes sujeitos.

Os estudos de Ribeiro (2011) foram os primeiros a demonstrar a possibilidade da audiodescrição em Libras. O autor demonstra a forte relação entre o público surdo, tão focado na percepção visual, e o potencial das imagens. Diante do famoso ditado: “uma imagem vale mais que mil palavras”, o autor comenta: “essa máxima popular traz-nos várias alusões sobre os elementos componentes da realidade, mas chamamos a atenção para as palavras, que enquanto descritivo linguístico são uma tentativa de expressar o real, pois a imagem fala por si” (p. 17). As palavras e as imagens coabitam diversas dinâmicas sociais e o público de pessoas surdas se relaciona com a língua escrita quase sempre em uma relação de desvantagem, já que não adquirem a língua oral com a mesma naturalidade de pessoas ouvintes.

Após o estudo do texto de partida, a escrita de um roteiro audiodescritivo em língua de sinais demanda um sistema de escrita. Alguns sistemas de escrita já foram criados, como o *SignWriting*, criado por Valerie Sutton (1996), que contribui com uma escrita fonética da língua de sinais, permitindo uma descrição detalhada de todos os fonemas que constituem o sinal falado, característica valiosa

especialmente para aprendizes da língua. O *SignWriting* seria uma escrita fonética em sua essência. Capovilla (2008) diz que o *SignWriting* está para as línguas de sinais como está o Alfabeto Fonético Internacional para as línguas orais, visto que “permite uma descrição detalhada dos quiremas de uma Língua de Sinais e um registro preciso dos sinais que resultam de sua combinação” (Capovilla, 2008, p. 55). Contudo, o registro tão detalhado dos sinais escritos pode significar também uma limitação do sistema em seu uso cotidiano, tornando sua escrita volumosa e complexa quanto à quantidade de elementos gráficos. Esta limitação foi superada pelo sistema ELiS, criado por Barros (2008), cuja principal contribuição é apresentar a escrita de forma alfabética e linear, característica facilitadora do processo de produção de textos. Outro ganho do sistema ELiS é a reduzida quantidade de elementos gráficos.

Novos sistemas de escrita poderão surgir e qualquer um deles pode ser utilizado na elaboração de um roteiro de ADSin. Todavia, além de sistemas de escrita das línguas de sinais, há uma outra possibilidade com grande adesão nos trabalhos acadêmicos e no cotidiano da tradução de e para língua de sinais: o uso de sistemas de glosas.

Em um artigo sobre as técnicas de tradução para Libras em um ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA), Quadros e Souza (2008) revelam que os textos disponibilizados no curso de bacharelado e licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) são escritos em português, traduzidos para Libras, filmados e disponibilizados no AVEA. Com uma equipe de tradutores surdos – chamados ao longo do artigo de tradutores/atores, já que a Libras “depende da presença material do corpo do tradutor” (p. 175) – surge a inevitável necessidade de registrar o roteiro de uma forma prática e visível.

Nesse sentido, a equipe de tradutores/atores surdos começou a vivenciar “ao vivo” os conflitos tradutório-processuais de “ler o texto em Português, memorizando os significados desse para expressá-los na Língua de Sinais”, ou seja, “sinalizar/encenar” diante da câmera. O uso da memória de textos longos é inviável. Assim, há a necessidade de “ler o texto na estrutura da Língua de Sinais com palavras do Português”, ou seja, fazer uso de uma interlíngua escrita, uma espécie de “glosa” em Português do texto na Língua de Sinais, para apoiar a memória da tradução sinalizada (Quadros e Souza, 2008, p. 188).

A filmagem da sinalização é uma etapa precedida de várias outras, posto que a operação tradutória pressupõe um estudo e planejamento prévio. Planejar a tradução parece ainda mais imprescindível quando o texto de chegada é falado, seja ele oral ou sinalizado. Uma vez finalizado, o vídeo não permite a correção de detalhes (Quadros e Souza, 2008, p. 177). A solução encontrada pela equipe de tradutores/atores surdos da UFSC foi o uso de um sistema de glosas para a escrita do roteiro a ser lido durante a sinalização. Após leitura e estudo do texto de partida em português, os tradutores elaboram um texto intermediário, pensado na estru-

tura da Libras, e registrado graficamente através da interlíngua escrita. Entretanto, como representar por escrito elementos exclusivos da Libras, inexistentes no português, como as expressões faciais e corporais e os classificadores?

Alguns tradutores/atores têm desenvolvido símbolos para representar os sinais, quando um determinado sinal não pode ser representado por uma palavra no Português ou quando não há palavras do Português que representem de maneira adequada os sinais a serem usados. Isso tem sido muito comum para o uso de dêiticos, que, na Língua de Sinais, são associados à apontação para diferentes pontos estabelecidos no espaço. Esse recurso também tem sido usado para representar o uso de classificadores, que são recorrentes à Língua Brasileira de Sinais e articulados com configurações de mãos específicas, que representam sinais incorporando várias informações, entre elas: aspecto, modo, número e pessoa, além de poderem apresentar ainda conteúdos descritivos; tudo isso, em um único sinal (Quadros e Souza, 2008, p. 189).

Portanto, como a escrita do roteiro audiodescritivo é algo esperado no processo tradutório da audiodescrição, também a ADSin demandará a elaboração de seu roteiro. Caso o Audiodescritor Sinalizante domine um sistema de escrita, como *SignWriting* ou ELiS, por exemplo, poderá usá-lo, mas a escrita interlíngua, com o uso de glosas, também se mostra viável.

Se considerarmos que a técnica da AD consiste em transformar em léxicos os elementos visuais, um roteiro de audiodescrição poderia ser tranquilamente enunciado de forma sinalizada e, dessa forma, perceptível por pessoas surdas ou por pessoas surdocegas, através da língua de sinais tátil. Ribeiro (2011) foi capaz de demonstrar os benefícios da audiodescrição enquanto recurso complementar, na compreensão de textos escritos em português, presentes em livros de História, recebidos por alunos surdos em processo de aquisição da língua escrita. Acreditando na legitimidade e no potencial das línguas de sinais, proponho a ADSin, que não parte da tradução do roteiro em Português ou em outra língua oral, mas um roteiro pensado e produzido em Libras ou em outra língua de sinais.

A ADSin demandará do profissional alguns requisitos essenciais. Em primeiro lugar, espera-se que ele seja audiodescritor. A linguagem da AD precisa ser familiar, e os requisitos da tradução de imagens para palavras precisam ser observados. Da mesma forma que o audiodescritor faria uma AD para o português, ele fará para Libras, consideradas apenas as diferenças de modalidade entre as línguas e as especificidades da língua de sinais. Em segundo lugar, espera-se que ele não seja apenas fluente em Libras, mas tradutor e intérprete de Libras, para que seja capaz de compreender os requisitos de construção do texto de chegada em língua de sinais. Em terceiro lugar, precisa conhecer as especificidades da ADSin. São três requisitos graduais e substanciais para a aplicação da ADSin.

3 Contextualização metodológica

Baseando-se na classificação de Silva e Menezes (2005), pode-se considerar que uma pesquisa que propõe a ADSin (Correia-Silva, 2018) tem abordagem qualitativa, natureza aplicada e caráter descritivo. Segundo as autoras, uma pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Silva e Menezes, 2005, p. 20). Por focar essencialmente o processo de construção de roteiros de audiodescrição e sua significância, a presente pesquisa segue abordagem qualitativa e busca explorar características de uma operação tradutória que dificilmente poderiam ser expressas por um método quantitativo.

Proponho um modelo de roteiro de audiodescrição de HQs em Libras, demonstrado através da produção de dois roteiros de audiodescrição de uma mesma história em quadrinhos do personagem Chico Bento, da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa, sendo uma em português e outra em Libras. Após isso, fiz a descrição comparativa das duas traduções. Para comprovar a possibilidade de elaboração do roteiro de ADSin, diretamente em Libras, sem prévia elaboração do roteiro em português, fiz a produção do roteiro de uma segunda história em quadrinhos do mesmo personagem. Com as duas ADSin prontas, fiz uma nova comparação com comentários ao método criado.

Nas etapas metodológicas destinadas à descrição dos roteiros produzidos, eu justifico minhas escolhas tradutórias com o apoio de bibliografia especializada. As contribuições trazidas através dos referenciais teóricos me apoiam na descrição das características dos roteiros produzidos, da diferença entre o roteiro produzido em português e o roteiro produzido em Libras e da descrição comparativa entre os dois roteiros produzidos em Libras. Assim sendo, do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa é do tipo descritivo, já que “visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2002, p. 42). Do ponto de vista de sua natureza, a pesquisa é aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (Silva e Menezes, 2005, p. 20). O quadro a seguir apresenta as etapas metodológicas escolhidas.

Os roteiros elaborados em Libras não são traduções do roteiro em Português. Por isso, faz-se necessária por parte do Audiodescritor Sinalizante uma série de competências, que incluem os conhecimentos da técnica da audiodescrição e o domínio e prática das técnicas de tradução e interpretação Libras e português.

Quadro 1 – Resumo das fases e etapas metodológicas da pesquisa

Fases	Etapas Metodológicas
1. Escolha do corpus de pesquisa.	Escolha do autor: Maurício de Sousa.
	Escolha do personagem: Chico Bento.
	Escolha das HQs: “Distraído Demais” e “Como fiquei gostando do Chico”.
2. Elaboração do roteiro da HQ “Distraído demais” em português.	Escrita do roteiro preliminar.
	Escrita do roteiro definitivo.
3. Elaboração do roteiro da HQ “Distraído demais” em Libras.	Escrita e gravação do roteiro preliminar.
	Escrita do roteiro definitivo.
	Ensaio prévios.
	Gravação: sinalização do roteiro.
	Edição do vídeo.
4. Elaboração do roteiro da HQ “Como fiquei gostando do Chico” em Libras.	Disponibilização do vídeo no YouTube.
	Escrita do roteiro.
	Ensaio prévios.
	Gravação: sinalização do roteiro.
	Edição do vídeo.
5. Descrição dos dois roteiros de “Distraído demais”.	Disponibilização do vídeo no YouTube.
	Descrição das características do roteiro em português e do roteiro em Libras. Comparação de semelhanças e diferenças entre os dois roteiros.
6. Descrição dos dois roteiros em Libras.	Descrição das características dos dois roteiros em Libras. Comparação de semelhanças e diferenças entre os dois roteiros.

Fonte: o autor.

Para a escolha do corpus da pesquisa, optei por um grande quadrinista brasileiro: Maurício de Sousa. Ele é o criador da Turma da Mônica e do personagem Chico Bento, ou Francisco Antonio Bento, criado por Maurício em 1961, inspirado em um tio-avô que o quadrinista nem chegou a conhecer pessoalmente.

Na escolha do corpus consultei as histórias em quadrinhos disponíveis no portal da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa. Entendi que duas histórias, ambas com uma narrativa longa, seriam necessárias e suficientes para demonstrar a proposta que a pesquisa propôs construir. No portal, encontrei cinco historinhas e, dentre elas, escolhi as seguintes: “Distraído demais”, com 20 páginas, e “Como fiquei gostando do Chico”, com oito páginas. A escolha foi feita por não serem tão curtas, por me parecerem engraçadas e pela riqueza de elementos expressivos e imagéticos. Além de estarem presentes no portal, ambas aparecem também na edição de número 1 do gibi Chico Bento, publicado em 1997 pela Editora Panini.

Na segunda fase metodológica, elaborei o primeiro roteiro da história “Distraído demais”, este em português. Segui os parâmetros da audiodescrição pesquisados e os métodos propostos na pesquisa. E na terceira fase metodológica, elaborei o roteiro da ADSin da história “Distraído demais”. A escrita do roteiro audiodescritivo foi feita através do programa *Power Point*. Como eu, particularmente, não domino nenhum sistema de escrita para a Libras, optei pelo uso de um sistema interlíngua com glosas, onde palavras escritas em português são utilizadas para equivalentes em Libras. Algumas adaptações no sistema de glosas foram necessárias para atender às necessidades do processo tradutório (Correia-Silva, 2018).

No *Power Point*, preparei um arquivo com o roteiro audiodescritivo, que me serviu de apoio durante a gravação. Cada *slide* continha, à esquerda, a imagem a ser descrita e, ao lado direito, o texto elaborado mentalmente em Libras, registrado por glosas. O arquivo foi dividido em duas partes: apresentação geral da obra e descrição quadro a quadro. Na apresentação geral da obra, dediquei o primeiro *slide* para as informações iniciais. Para anunciar do que se trata aquele produto, o apresentei como Audiodescrição Sinalizada de uma história em quadrinhos do personagem Chico Bento. Como o termo “Audiodescrição Sinalizada” é novo, proposto por mim no escopo da presente pesquisa, criei o sinal em Libras para “ADSin”, composto pelo sinal de AD (mão esquerda fechada, com indicador esticado, apontando para cima, com a palma da mão voltada para o sinalizante; mão direita fechada, com a palma virada para o lado esquerdo, indicador e dedo médio semiflexionados, em um movimento repetitivo de abrir e fechar, na frente da mão esquerda) seguido pelo sinal de “sinalizada” (mão esquerda permanece como estava; mão direita abre, com a palma para o lado esquerdo, todos os dedos abertos, antebraço parado, a mão faz movimentos para cima e para baixo, com leve flexão do antebraço). Depois, iniciei com a frase em Libras equivalente a “História em quadrinhos do personagem Chico Bento, de Maurício de Sousa, composta de 103 quadrinhos em 20 páginas”.

Dediquei um *slide* para cada personagem e, a seguir, fiz a descrição dos quatro personagens principais, por ordem de aparição. O *slide* de cada personagem continha, acima e ao lado esquerdo, um recorte do personagem em alguma passagem dessa história, e uma imagem do mesmo personagem retirada da internet, do portal oficial da Turma da Mônica, na forma mais característica daquele personagem. Ao lado direito, uma descrição do personagem em glosas.

As gravações e as edições foram realizadas no estúdio do laboratório de televisão da Faculdade de Tecnologia e Ciências Sociais Aplicadas do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Eu trabalho como docente na instituição desde 2017 e eles cederam gentilmente o espaço, os equipamentos e me auxiliaram nas filmagens e na edição. Fui acompanhado pela cordial equipe de suporte técnico do curso de Comunicação Social.

Durante as gravações, posicionei meu *notebook* em um lugar visível para mim, logo abaixo da lente da câmera. A cada *slide*, fixei o olhar na imagem, reli

o roteiro escrito, olhei para a câmera e fiz a descrição. O operador de câmera me auxiliou na passagem de slides. A posição da câmera logo acima da tela do computador tornou o processo muito prático. Terminada a descrição de um quadrinho, eu parava de sinalizar com os braços posicionados ao lado do corpo, na mesma posição em que comecei a sinalizar o próximo quadrinho. Essa estratégia ajudou a dar uma sensação de continuidade entre um quadro e o outro após a edição do vídeo, além de recriar a estrutura quadro a quadro típica de uma HQ.

Para a edição, foi elegido um modelo em que o quadrinho aparece ao lado esquerdo da tela e o pesquisador sinalizante ao lado direito. O resultado foi um produto com 37 minutos e 16 segundos. O filme foi publicado no *YouTube*, disponibilizado no seguinte *link*: <https://youtu.be/2hoqcSqCWJg>.

Na quarta fase metodológica, elaborei o roteiro da ADSin da história “Como fiquei gostando do Chico”, apenas em Libras, sem elaborar antes o roteiro da mesma HQ em português. Quero comprovar, desta maneira, a viabilidade da ADSin e sua independência total do português enquanto fase do procedimento tradutório. A Audiodescrição Sinalizada não é uma tradução da AD em português para Libras.

Segui aqui a mesma lógica da ADSin da historinha “Distraído demais”. A gravação e a edição aconteceram no mesmo estúdio onde foi gravada a ADSin anterior. Elaborei um novo arquivo no *Power Point*, com *slides* para a introdução (com a apresentação da história e dos personagens) e para cada quadrinho. Os personagens escolhidos foram Rosinha, Chico Bento, a professora Dona Marocas, Maria Cafufa e Zé Lelé, seguindo a ordem de aparição.

Os procedimentos para a tradução foram os mesmos usados na ADSin anterior: elaboração do *Power Point*, escrita da audiodescrição de cada quadrinho através do mesmo sistema de glosas, ensaios em minha casa com o uso da *webcam* de meu *notebook*, gravações no mesmo estúdio e, por fim, a edição do vídeo com a mesma configuração de imagem e espaço de sinalização. O resultado foi um vídeo com 19 minutos e 22 segundos. O filme foi publicado no *YouTube*, disponibilizado no *link* <https://youtu.be/R4mNavPUQSw>.

Na quinta fase metodológica, apresentei uma descrição dos dois roteiros da HQ “Como fiquei gostando do Chico”, um em português e o outro em Libras (Correia-Silva, 2018), observando as diferentes formas de audiodescrever uma imagem dentro das possibilidades de uma língua oral e de uma língua de sinais. E, na sexta fase metodológica, apresentei uma descrição dos dois roteiros elaborados em Libras (Correia-Silva, 2018), observando as características da ADSin proposta na pesquisa.

4 Análise e resultados da pesquisa

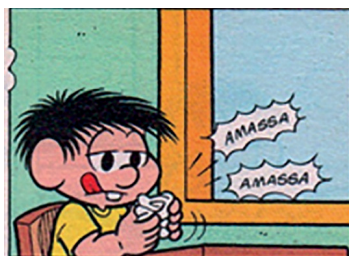
A pesquisa foi capaz de demonstrar diversas semelhanças e diferenças entre os textos de chegada em português e em Libras. A respeito das semelhanças, destaca-se o respeito às características e estrutura do gênero artístico trabalhado, a saber, as histórias em quadrinhos. A divisão das histórias em páginas e em quadrinhos, criando trechos e lacunas a serem preenchidos, durante a leitura, esteve

presente nos dois textos de chegada. Na AD em português, a separação entre os quadrinhos foi demarcada pela anunciação do quadrinho, a cada parágrafo. O espaço entre os quadrinhos foi demarcado pela mudança de parágrafos. Na ADSin, da mesma forma, cada quadrinho foi enumerado antes da respectiva descrição. O espaço entre os quadrinhos foi demarcado por uma posição corporal usada ao fim e ao início de cada descrição.


Considerado o tipo de público infantil, que geralmente é contemplado pelo trabalho de Maurício de Sousa, bem como as características de seus traços — nem tão simples, nem tão elaborados — entendo que o tempo de leitura de uma HQ desse autor é considerado rápido e fluido. Para transcreever tal aspecto, optei por descrições mais curtas possível, porém sem omitir nenhum elemento visual relevante. A estratégia de omissão foi utilizada diversas vezes, suprimindo quantitativos, cores ou outros detalhes considerados desimportantes.

A respeito das diferenças entre os textos de chegada em português e em Libras, uma característica chama a atenção, de imediato, na forma de se descrever uma expressão facial. Observemos os dois exemplos a seguir.

Figura 1 – Q36 da HQ “Distraído Demais”



Fonte: Portal MSP

Roteiro em LP	Roteiro em LS
<p>Q36: O garoto está com a linguinha pra fora, no canto da boca. Amassa o papel e faz uma bolinha.</p>	<p>Q36. *CHICO #exp língua #cl papel amassar++</p> <p>Figura 2 – Expressão utilizada no roteiro em LS para designar o personagem Chico Bento.</p>  <p>Fonte: Dados da pesquisa. AD da imagem: O pesquisador faz o classificador que representa Chico amassando o papel, com a língua de fora.</p>

Geralmente, investe-se um grande esforço para buscar as palavras corretas para descrever a expressão facial no texto em português. O audiodescritor com frequência fica receoso de ir além dos descritivos e exagerar em inferências, prejudicando a possibilidade de leitura do espectador. Em português, a expressão escolhida foi “O garoto está com a linguinha pra fora, no canto da boca”. Na Audiodescrição Sinalizada, percebemos que basta a repetição da mesma expressão facial do quadrinho.

Pelas expressões utilizadas na ADSin, observa-se que, ao se descrever em Libras, pode-se utilizar de uma expressão muito próxima a do próprio personagem no desenho. No roteiro sinalizado, a expressão foi bastante próxima à do próprio quadrinho. Sendo assim, destaca-se a necessidade de expressividade por parte do audiodescritor sinalizante, otimizando seu trabalho grandemente com os próprios recursos linguísticos e expressivos que lhe estão disponíveis na gravação do vídeo.

Entendo que a principal característica do roteiro da Audiodescrição Sinalizada em uma HQ é a possibilidade de espelhar expressões faciais. Apresento a seguir um exemplo da ADSin de “Distraído demais” em um quadrinho com a expressão de Chico Bento e logo de dona Marocas.

Figura 3 – Q45 da HQ “Distraído demais”



Fonte: Portal MSP.

AD da imagem: Dona Marocas estica o pescoço e fixa o olhar zangado na direção do aluno. Chico está acanhado, com os olhinhos fechados, bochechas coradas e, ao sorrir, joga a bolinha no cesto.

Figura 4 – Expressão facial utilizada no roteiro em LS para designar Chico Bento.



Fonte: Dados da pesquisa.

AD da imagem: O pesquisador sinaliza, à esquerda, o olhar acanhado de Chico e, à direita, o olhar furioso de Dona Marocas.

Q45

#deit esq *CHICO #exp vergonha #cl JOGAR BOLINHA NO LIXO

#deit dir *DONAMAROCAS #exp

A captura dos dois momentos do vídeo são referências à expressão facial de Chico e de dona Marocas, mas o exemplo acima também serve para demonstrar como a tradução se valeu do recurso de incorporação para demonstrar quem é o personagem que está falando ou fazendo algo. O uso do espaço para produção de sentido também foi exemplificado na pesquisa de Anjos (2016). Dessa forma, durante as duas traduções, foram estabelecidos diversas vezes um espaço e uma posição do corpo para estabelecer a fala de Chico Bento e de sua professora. A HQ se passa quase que todo o tempo dentro da sala de aula, a carteira de Chico aparece sempre à esquerda do quadrinho e a mesa da professora à direita, por isso escolhi virar-me à esquerda sempre que representava Chico Bento – às vezes, inclusive, com um olhar para cima, como faria uma criança da estatura dele. Ao incorporar a professora, virava o corpo para meu lado direito, olhando mais para baixo.

As incorporações também estiveram presentes na ADSin de “Como fiquei gostando do Chico”. No entanto, diferente de “Distraído demais”, a segunda HQ passou-se em aproximadamente oito cenários diferentes e a posição dos personagens muda o tempo todo. Assim sendo, para cada novo cenário, eu precisava estabelecer uma nova relação de incorporação para alternar entre dois ou três personagens.

Além do classificador de incorporação, outros classificadores também foram usados nas duas ADSin. Em certo ponto da tradução, são usados classificadores para demonstrar que há um cesto de lixo ao lado da mesa da professora, bem como sua forma aproximada. Logo, também por classificadores, é sinalizado que a bolinha de papel é arremessada e acerta o cesto. Em outro momento, a professora Dona Marocas segura a prova de Rosinha, com corações vermelhos desenhados na folha. Para demonstrar o desenho dos corações, repeti-o três vezes, de cima para baixo. Através do uso de classificadores, não só os personagens humanos foram incorporados, como também o desenho de animais, como no Q27 da HQ “Distraído demais”, ao representar o pássaro amarelo com uma das asas esticada.

As expressões corporais e faciais dos desenhos nas HQs são parte substancial da estética do gênero artístico. “A forma humana e a linguagem dos seus movimentos corporais tornam-se os ingredientes essenciais dos quadrinhos” (Eisner, 2010, p. 103). Nas duas ADSin, as expressões faciais sinalizadas buscaram ser espelhadas com o conteúdo do respectivo quadrinho. Através de tais descrições, o público vai fazendo suas inferências quanto ao enredo e à personalidade dos personagens. Por exemplo, ao descrever na HQ “Distraído demais” a expressão da professora, Dona Marocas, ora sorridente, ora séria, ora brava. E, ao final, conformada em corrigir todas as tabuadas, o usuário da AD pode tirar suas conclusões sobre a personagem, seu comportamento e seu caráter. Desenvolve ou não pelo personagem uma afinidade, uma empatia. Fará o mesmo com Chico Bento, privado de sair da sala enquanto não acabar a tabuada. De acordo com as afinidades, poderá torcer ou não por ele, divertir-se com todas as suas distrações.

5 Considerações finais

O produto da tradução, ou seja, o roteiro de Audiodescrição Sinalizada, foi registrado com o uso de glosas antes de ser sinalizado. Eu entendo que não seria possível, apenas com a leitura do texto escrito com glosas, chegar à compreensão das informações contidas na obra traduzida. Por isso, defendo que o roteiro escrito da ADSin é composto pelas imagens a serem traduzidas, acompanhadas do texto escrito com glosas ou com qualquer sistema de escrita para a língua de sinais. As duas coisas — a imagem e o texto escrito com glosas — são interdependentes. Por outro lado, o texto visto no vídeo, narrado, “falado” – refiro-me à “fala” enquanto “língua em uso”, sem entrar na discussão sobre língua falada oral e sinalizada – contém todas as informações da imagem, sendo assim um texto autônomo.

Não pretendi fazer uma tradução literal: valendo-me do conceito de pararmorfismo, defendo que os textos de chegada preservam aspectos da fisicalidade e materialidade de seus respectivos originais. Talvez algum audiodescritor possa desejar trazer, em seu roteiro, uma tradução mais literal da composição das figuras, da posição dos objetos desenhados, das proporções, com detalhamento das cores, informações quantitativas, entre outros. Tais escolhas podem firmar em um estilo peculiar de tradução, e não é meu desejo trazer aqui nenhum tipo de crítica, mas apenas justificar minhas escolhas tradutórias.

A tradução literal de uma história em quadrinhos pode não parecer possível, especialmente de uma linguagem semiótica para outra. “Admitida a tese da impossibilidade em princípio da tradução de textos criativos, parece-nos que esta engendra o corolário da possibilidade, também em princípio, da recriação desses textos” (Campos, 2006, p. 34). Busquei recriar elementos da materialidade da arte sequencial: quadrinhos descritos de forma seriada, com uma lacuna bem marcada entre eles, a ser preenchida pelo leitor; interlocuções dos personagens, na ordem colocada pelo autor, para melhor compreensão do leitor; recursos expressivos do corpo e rosto dos personagens – beneficiados pelo peculiar recurso expressivo das línguas de sinais; a leveza, a fluidez, o humor, as marcas do estilo de Maurício de Sousa, a estética das obras, foram trazidas através do uso da linguagem, da escolha de adjetivos e advérbios e da descrição de estados emocionais.

Entendo que meus textos de chegada são construções paralelas aos respectivos textos de partida. Não pretendi traduzir literalmente as informações linguísticas e os conteúdos imagéticos, mas, sim, recriar uma construção paralela a cada HQ, valendo-me de uma liberdade criadora honesta, liberdade preocupada em expandir o texto original para assim alcançar mais pessoas. Durante a tradução, trabalhei com um tipo de texto criativo, artístico, muito sensível. As dificuldades de traduzi-lo são muitas, mas como disse Campos (2006), sua complexidade foi estimulante por me provocar a busca de soluções que não são óbvias.

Então, para nós, tradução de textos criativos será sempre recriação, ou criação paralela, autônoma porém recíproca. Quanto mais inçado de dificuldades esse texto, mais recriável, mais sedutor enquanto possibilidade aberta

de recriação. Numa tradução dessa natureza, não se traduz apenas o significado, traduz-se o próprio signo, ou seja, sua fisicalidade, sua materialidade mesma (propriedades sonoras, de imagética visual, enfim tudo aquilo que forma, segundo Charles Morris, a iconicidade do signo estético, entendido por signo icônico aquele “que é de certa maneira similar àquilo que ele denota”). O significado, o parâmetro semântico, será apenas e tão somente a baliza demarcatória do lugar da empresa recriadora. Está-se, pois, no avesso da chamada tradução literal (Campos, 2006, p. 35).

Durante toda a operação tradutória, meu esforço foi no sentido de recriar uma história em quadrinhos em Libras, proporcionando ao leitor do texto construído a mesma experiência de leitura que eu teria em posse do texto de partida. Achei importante imaginar que o leitor da minha tradução teria as mesmas reações que eu, ou não, considerando que somos pessoas diferentes, mas que falamos a mesma língua. Transportar as informações estéticas dos textos que trabalhei, como a graça pueril e astuta daquele pequeno caipira, Chico Bento, mas em Libras, considerando toda a bagagem cultural desta língua e das comunidades surdas, e os “elementos e referentes do contexto em que se inser” (Campos, 2006, p. 220) foi possível graças à riqueza de possibilidades expressivas das línguas de sinais, o uso dos recursos técnicos adequados e a liberdade criativa da tradução.

A viabilidade da Audiodescrição Sinalizada foi comprovada, bem como sua independência total do português enquanto fase do procedimento tradutório. Repito e enfatizo: a ADSin não é uma tradução da AD em português para Libras. As duas ADSin foram capazes de descrever, em cada texto de chegada, as características da estrutura das HQs, suas informações imagéticas contidas em textos e figuras, e suas informações estéticas, oriundas de textos de partida leves, descontraídos, divertidos e agradáveis.

A Libras é um grande patrimônio das comunidades surdas brasileiras, provavelmente o maior deles. Todo o seu potencial precisa ser estudado, explorado e conhecido pelos tradutores e pelos intérpretes de Libras. As possibilidades de criação artística em Libras e de tradução para Libras são infinitas! Eu imagino a quantidade de estudos que esta dissertação poderá inspirar, sem atribuir o mérito a minha pessoa, mas a essa língua que há muitos anos me encanta cada vez mais e mais.

Ao concluir a pesquisa, ocorre-me uma grande curiosidade para saber as lacunas que toda pesquisa deixa, já que a incompletude faz parte da vida acadêmica e da “vida lá fora”. Estudar a ADSin no contexto da linguística poderia nos dar mais noção sobre como a língua de sinais é usada para a enunciação de textos descritivos. Estudar a ADSin no contexto da educação poderia nos dar ideia dos benefícios que a AD poderia trazer não só para o público de pessoas cegas, mas também ao público usuário de línguas de sinais – entre eles pessoas surdas e pessoas surdocegas.

A principal contribuição da pesquisa talvez seja o detalhamento da proposta de método de escrita de um roteiro audiodescritivo pensado em língua de

sinais. Os vídeos produzidos pela pesquisa não serão diretamente úteis para uma pessoa com surdocegueira, já que se comunicam com a língua de sinais de forma tátil. Além disso, a tradução de expressões faciais e de incorporações pode demandar a presença de um segundo Audiodescritor Sinalizante, que utilizaria de técnicas de comunicação háptil associadas à sinalização do primeiro tradutor. Essa possibilidade deixa espaço para uma nova pesquisa.

Quanto ao público surdo, penso que valha a pena verificar se os vídeos produzidos teriam boa adesão enquanto produto literário. Apesar de ter acesso ao conteúdo imagético que foi audiodescrito, a pessoa surda, essencialmente visual, poderá ter pela ADSin uma relação mais ampla de conexão com a expressão do texto de partida.

O gênero artístico escolhido – as histórias em quadrinhos – contém um potencial imenso do ponto de vista expressivo, criativo, narrativo e descritivo. Oferece ao público leitor uma experiência de deleite e é capaz de alcançar pessoas de todas as idades. As HQs possuem ainda um inerente potencial educacional. Por que não podem ser acessíveis a todas as pessoas? Sinto um prazer tão grande quando leio gibis e quero que esse prazer seja possível a pessoas com deficiência, analfabetas, disléxicas e a todas as pessoas que por qualquer barreira não tenham acesso aos quadrinhos.

Que cresçam as obras artísticas! Que caiam as barreiras de comunicação! A Academia deve se preocupar incessantemente em contribuir na construção de um mundo mais justo, humano, fraterno, que não discrimine, que inclua todas as pessoas. Sem modéstia, sinto que meu trabalho representa um passo importante para provocar essa discussão. Espero não estar enganado. Todavia, outro sentimento, esse sim, me ocorre com convicção: minha vida foi positivamente afetada pelo processo de pesquisa e já não sou mais a mesma pessoa que a iniciou.

Referências

- ANJOS, Raphael Pereira dos. **Cinema para Libras: Reflexões sobre a estética cinematográfica na tradução de filmes para surdos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Brasília: Universidade de Brasília, 2017.
- BARROS, Mariângela Estelita. **ELiS – Escrita das Línguas de Sinais: proposta teórica e verificação prática**. (Tese de Doutorado). Florianópolis: UFSC, 2008.
- BARROS, Thatiane do Prado. **Experiência de tradução poética de português/ Libras: três poemas de Drummond**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Brasília: Universidade de Brasília, 2015.
- CAMPELLO, A. R. **Pedagogia Visual na Educação dos Surdos**. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008
- CAMPOS, Haroldo de. **Metalinguagem e outras metas: ensaios de teoria e crítica literária**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

- CAMPOS, Haroldo de. **Transcrição**. Organização: Marcelo Tápia, Thelma Médici Nóbrega. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- CAMPOS, Klícia de Araújo. **Literatura de cordel em Libras: os desafios da tradução da literatura nordestina pelo tradutor surdo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.
- CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira (libras), v. I e II – 3. ed.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- CARNEIRO; LEAL. **A poesia nas obras da origem: Haroldo de Campos e a tradução de Bere'Shith**. *Belas Infêis*, v. 5, n. 1, p. 197-210, 2016.
- COLI, Jorge. **A obra ausente**. In: SAMAIN, Etienne (Org.). *Como pensam as imagens*. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.
- CORREIA-SILVA, Anderson Tavares. **Audiodescrição de histórias em quadrinhos em Língua Brasileira de Sinais**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista**. Tradução de Luís Carlos Borges e Alexandre Boide – 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa – 4. edição**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUIMARÃES, Geovanna Marcela da Silva. **A Transcrição de Haroldo de Campos e a Identidade Nacional**. In: ZUNÁI – Revista de poesia & debates. Disponível em: http://www.revistazunai.com/ensaios/geovanna_guimaraes_haroldodecampos.htm. Acesso em 18 dez. 2016.
- JAKOBSON, Roman. Aspectos linguísticos da tradução. In: **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969.
- LUCHI, Marcos. **Interpretação de descrições imagéticas: onde está o léxico?** 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Florianópolis: UFSC, 2013.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: Uma história de amor e ódio**. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- NÓBREGA, Thelma Médici. **Transcrição e hiperfidelidade**. São Paulo: Universidade de São Paulo, *Cadernos de Literatura em Tradução*, n. 7, 2006, p. 249-255.
- PIMENTA, Nelson e QUADROS, Ronice. **Curso de Libras 2: básico**. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2009.
- QUADROS, Ronice Muller e KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, Ronice Muller e 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 M. (org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2008.

- RIBEIRO, Ernani Nunes. **A imagem na relação de expressão com o texto escrito:** contribuições da áudio-descrição para a aprendizagem de educandos surdos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2011.
- SAMAIN, Etienne (Org.). **Como pensam as imagens.** Campinas: Editora da Unicamp, 2012.
- SANTIAGO VIGATA, Helena. **A experiência artística das pessoas com deficiência visual em museus, teatros e cinemas:** uma análise pragmaticista. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.
- SEEMANN, P. A. A.; LIMA, F. J. de; LIMA, R. F. Áudio-descrição no Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa: Um estudo morfológico. In: Revista Brasileira de Tradução Visual (RBTV). Vol. 13, 2012. Disponível em: <<http://www.associa-dosdainclusao.com.br/enades2016/sites/all/themes/berry/documentos/00-a-d-no-acordo-ortografico.pdf>>. Acessado em 30 abr. 2018.
- SERPA, Ximena. **Ensino à criança surdocega:** manual para pais e professores. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.
- SILVA, Edna Lúcia & MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** Florianópolis: UFSC, 2005. 4. ed. 139p.
- SUTTON, Valerie. **Lições sobre o SignWriting.** [online] disponível em: <<http://www.signwriting.org/lessons/lessonsw/Portuguese.html>>, 1996. Acessado em 30 ago. 2009, 11h10.

12

Análise curricular de cursos de graduação de formação de tradutores e intérpretes de Libras-português: um panorama do desenvolvimento da competência tradutória

Pedro Zampier

José Luiz Vila Real Gonçalves

Universidade Federal de Ouro Preto

1 Introdução

Neste capítulo, apresentamos uma análise curricular de cursos de graduação de formação de tradutores e intérpretes de Libras-português (TILS) no Brasil. Esta análise, apresentada aqui a partir de um dos capítulos analíticos de Zampier (2019), pretende – ao aplicar a metodologia empregada por Gonçalves (2015) na análise de matrizes curriculares de cursos de formação de tradutores de línguas vocais-auditivas – compreender quais são as subcompetências da competência tradutória (CT), conforme Gonçalves (2015), que mais explicitamente se relacionam com a descrição dos títulos e das ementas das disciplinas de cursos de graduação de formação de TILS no Brasil.

Em relação ao que foi descrito e discutido em Zampier e Gonçalves (2017), primeira publicação das análises desta investigação, as mudanças apresentadas aqui são: (i) revisão do cálculo proposto anteriormente, garantindo uma maior precisão das cargas horárias (CH) totais dos cursos, do total de subcompetências por curso e das porcentagens de componentes da CT por curso e (ii) elaboração de um novo gráfico destacando nas discussões, a partir do novo cálculo, as porcentagens de subcompetências da CT que foram mais e menos frequentes nos cursos analisados, a fim de aprofundarmos a compreensão sobre o perfil de formação dos TILS no Brasil.

2 Os componentes da competência tradutória

Com o objetivo de elaborar reflexões sobre a CT e suas interfaces com a formação de tradutores, Gonçalves (2015, p. 116) amplia e rediscute o trabalho de Gonçalves e Machado (2006), a partir de dados coletados em 2009 e 2014, propondo uma revisão de categorias de componentes da CT que foram apresentadas por aqueles autores e, com isso, avaliando “[...] o quadro geral de formação [d]e tradutores atualmente no Brasil, com base nas matrizes curriculares disponibilizadas na internet.” O autor compreende que a CT é constituída por capacidades formadas a partir da articulação complexa de seus constituintes e “[...] também com as instâncias de interação sociocultural” (Gonçalves, 2015, p. 118). Baseando-se em habilidades, conhecimentos e metaconhecimentos (na forma de capacidades) e, tendo em vista um modelo cognitivo de desenvolvimento da CT (Alves; Gonçalves, 2007), Gonçalves (2015) propõe uma reformulação dos componentes dessa competência, a partir da proposta inicial de Gonçalves e Machado (2006).

Na reformulação apresentada por Gonçalves (2015), os componentes da CT são: 1) Capacidade pragmática/estratégica; 2) Capacidade linguística/metalinguística nas línguas de trabalho; 3) Capacidade sociolinguística/estilística/textual/discursiva nas línguas de trabalho; 4) Capacidade nas culturas das línguas de trabalho; 4a) Capacidade em cultura geral; 5) Capacidade temática; 5a) Conhecimento terminológico; 6) Conhecimento teórico e metateórico sobre tradução; 7) Habilidade no uso de tecnologia aplicada à tradução; 7a) Habilidade em pesquisa; 8) Habilidade sociointerativa/profissional; 9) Fatores psicofisiológicos; 9a) Fatores emocionais/subjetivos; 10) Conhecimentos/habilidades não diretamente relacionados.

O componente 1, Capacidade pragmática estratégica, é responsável pela produção de inferências “[...] a partir do processamento de estímulos em geral (linguísticos ou não) e de esquemas de conhecimentos prévios diversos [...]” (Gonçalves, 2015, p. 118). O processamento pragmático desencadeia capacidades como a de identificar e solucionar problemas em níveis que vão do menos consciente aos de complexidade metacognitiva (Gonçalves, 2015). As disciplinas mais comumente relacionadas a esse componente são as de “[...] práticas de tradução, metodologia de tradução, estágio curricular de tradução, crítica de tradução (tradução comentada, avaliação de traduções), pragmática, lógica, entre outras.” (Gonçalves, 2015, p. 119).

A Capacidade linguística/metalinguística nas línguas de trabalho, componente 2, “[...] envolve os mecanismos automatizados nos níveis lexicais, morfosintáticos e semânticos nas línguas de trabalho, além do conhecimento explícito/consciente e até metaconsciente de certas regras e mecanismos dessas línguas [...]” (Gonçalves, 2015, p. 119). Essa capacidade é formada pelas habilidades no uso das línguas e pelos conhecimentos explícitos, isto é, declarativos e metacognitivos, das línguas de trabalho dos tradutores. As disciplinas relacionadas são “[...] disciplinas de língua (materna e estrangeira), linguística, fonologia, gramática, semântica, entre outras [...]” (Gonçalves, 2015, p. 119).

O componente 3 é representado pelas habilidades, conhecimentos e metaconhecimentos relacionados à Capacidade sociolinguística/estilística/textual/discursiva nas línguas de trabalho. As disciplinas relacionadas são “[...] sociolinguística, gêneros discursivos/textuais, estilística, análise do discurso, retórica, leitura e produção de textos, teoria da literatura, literatura comparada etc.” (Gonçalves, 2015, p. 119).

A Capacidade nas culturas das línguas de trabalho, componente 4, abrange aqueles conhecimentos/metaconhecimentos e habilidades relacionados às questões socioculturais, valores, crenças e comportamentos dos grupos que utilizam as línguas do par linguístico (língua-fonte e língua-alvo) e inclui a identificação das características contrastivas. Disciplinas como as de Literaturas e Cultura, além de atividades de intercâmbio cultural, são relacionadas ao componente 4. O componente 4a, Capacidade em cultura geral, engloba as habilidades, conhecimentos e metaconhecimentos relacionados às questões socioculturais, valores, crenças e comportamentos de grupos sociais para além daqueles que utilizam as línguas do par linguístico de trabalho. As disciplinas relacionadas são: “[...] literatura e cultura (além daquelas relativas às línguas de trabalho), história, sociologia, antropologia, psicologia, estudo de religiões etc.” (Gonçalves, 2015, p. 120).

A Capacidade temática é o quinto componente e caracteriza-se pelas habilidades, conhecimentos e metaconhecimentos de saberes especializados de determinadas áreas. Gonçalves (2015, p. 120) destaca que essa “[...] categoria pode tender a utilizar-se mais de processos no nível procedimental (habilidades), quando se tratar de uma arte ou ofício, ou mais no metacognitivo, quando se tratar de uma ciência.” Envolve disciplinas como as de Tradução de textos técnicos, científicos, literários, especializados e, também, as de Prática de áreas de conhecimentos específicos, que costumam ser classificadas como optativas e eletivas. O componente 5a, Conhecimento terminológico, abrange os conhecimentos e metaconhecimentos relativos ao uso de vocabulário especializado (terminologia) de áreas temáticas ou de conhecimento especializado da temática dos textos traduzidos. As disciplinas comumente relacionadas são Tradução técnica, científica, especializada e Terminologia.

O Conhecimento teórico e metateórico sobre tradução, componente 6, é descrito por Gonçalves (2015, p. 120) como

conhecimento declarativo e metacognitivo sobre o que é tradução e seus diversos desdobramentos e implicações; caracteriza-se como uma subcompetência aberta, já que existem inúmeras definições e abordagens sobre tradução, envolvendo inúmeras interfaces com outras áreas de conhecimento. Com relação às disciplinas mais comumente relacionadas a este conhecimento, encontram-se as disciplinas teóricas de tradução.

A Habilidade no uso de tecnologias aplicadas à tradução, componente 7, implica o domínio no uso de ferramentas como editores de texto, memórias de tradução, sistemas de tradução automática, dicionários, glossários, materiais de apoio como textos paralelos etc. Exemplos de disciplinas relacionadas são as Tec-

nologias aplicadas à tradução, Metodologia de tradução e Tradumática. A Habilidade em pesquisa, componente 7a, é a habilidade de aplicação de ferramentas à pesquisa em nível terminológico e temático e até em nível mercadológico, estando relacionada a disciplinas como as do componente 7, além de Metodologia científica e outras.

O componente 8, Habilidade sóciointerativa/profissional, é a habilidade de lidar com aspectos da tradução que envolvem relações interpessoais e de mercado, como negociações de prazos, valores monetários, condições de trabalho, aspectos do *brief* de tradução etc. Disciplinas como as de Estágio relacionam-se a esse componente.

Os Fatores psicofisiológicos, componente 9, podem ser compreendidos como os processos

psicomotores e perceptuais, em alguns casos chegando ao nível procedimental, com habilidades que incluem “saberes” automatizados, tais como a inteligência psicomotora ou sinestésico-corporal, relacionadas, por exemplo, à agilidade em digitação e manuseio de equipamentos, correção postural/ergonômica no trabalho (Gonçalves, 2015, p. 121).

Esses fatores estão relacionados a atividades extracurriculares ou disciplinas eletivas e optativas como Educação Física, Artes, Segurança do Trabalho etc. Os Fatores emocionais/subjetivos, 9a, são uma subcategoria dos Fatores Psicofisiológicos e incluem a inteligência emocional, isto é, habilidades como bom senso, sensibilidade artística, autocontrole emocional, empatia etc. Esses fatores, assim como os anteriores, estão relacionados a atividades extracurriculares ou disciplinas eletivas e optativas.

Por último, os Conhecimentos/habilidades não diretamente relacionados, componente 10, caracterizam-se por disciplinas, conteúdos e atividades que não são diretamente relevantes para a constituição da CT. Disciplinas relacionadas podem ser, por exemplo, as da área pedagógica e as de formação de licenciados em línguas.

3 Levantamento de cursos de formação de TILS no Brasil

Para a seleção dos cursos que foram analisados, foi realizada uma consulta à base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior, o e-MEC, em 2017, para a análise desenvolvida por Zampier e Gonçalves (2017), e uma nova consulta, para fins de atualização dos dados, em 2019. A pesquisa inicial feita em 2017 forneceu dados de 40 cursos superiores relacionados à sigla *Libras*, tendo a maioria deles o objetivo de formar professores dessa língua, não sendo, portanto, nosso objeto de investigação. Assim, entre os cursos de formação de TILS, todos esses de bacharelado, identificados nas consultas feitas, oito deles ministrados em sete universidades foram analisados nesta pesquisa.

Assim, listamos no Quadro 1, a seguir, esses oito cursos e as Instituições de Educação Superior que os oferecem.

Quadro 1 – Cursos de formação de tradutores e intérpretes de Libras-português e Instituições de Educação Superior que os oferecem

Nome do curso	Instituição de Educação Superior
Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras)/Língua Portuguesa	Universidade Federal de São Carlos
Letras/Libras	Universidade Federal de Roraima
Letras-Libras	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Letras-Libras – modalidade presencial	Universidade Federal de Santa Catarina
Letras-Libras – modalidade educação a distância (EaD)	Universidade Federal de Santa Catarina
Letras-Libras – tradução e interpretação	Universidade Federal do Espírito Santo
Letras: tradução e interpretação em Libras/Português	Universidade Federal de Goiás
Letras – tradutor e intérprete de Libras (Libras-Português e Português-Libras)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: elaborado pelos autores

Entre esses cursos, sete são de formação de bacharéis em Letras, com exceção do curso de Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras)/Língua Portuguesa, da Universidade Federal de São Carlos. Segundo Rodrigues (2018), a justificativa para a diferença de nomenclatura entre os sete cursos analisados e o da Universidade Federal de São Carlos deve-se ao fato de que essa graduação está vinculada ao Departamento de Psicologia daquela instituição, não podendo, portanto, ser chamado de Bacharelado em Letras. Apesar dessa diferença, todos os cursos formam egressos aptos a atuarem como TILS, além de outras atividades como professores, pesquisadores, críticos literários etc. (Rodrigues, 2018).

Para melhor compreensão das condições de criação desses cursos, retomamos dois pontos que Rodrigues (2018) destaca acerca da origem e da elaboração das matrizes curriculares dos cursos em análise: (i) a criação do curso de Bacharelado em Letras-Libras EaD da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) resulta do curso de Licenciatura em Letras-Libras dessa mesma instituição, uma vez que um “[...] breve contraste entre o desenho curricular inicial da Licenciatura (2006) e do Bacharelado (2008) evidencia a existência de um eixo comum [...]” (RODRIGUES, 2018, p. 202); e (ii) a relação dos cursos em análise com o curso de Bacharelado em Letras-Libras da UFSC, sobre os quais o autor comenta: “[...] a estruturação dessas graduações [...] teve alguma relação com o Projeto Político-Pedagógico e, por sua vez, com a matriz curricular do Bacharelado em Letras Libras (EaD) [da UFSC] [...]” (Rodrigues, 2018, p. 207).

4 Identificação dos componentes da CT nos currículos de cursos de formação de TILS

Para iniciar a análise das matrizes curriculares e das ementas, foram investigados os *sites* institucionais das universidades, a fim de nos certificarmos que nesses portais teríamos acesso às matrizes curriculares, às ementas e aos projetos político-pedagógicos dos cursos de nosso interesse. As matrizes curriculares são documentos que fornecem informações acerca das disciplinas a serem cursadas e das cargas horárias de cada disciplina. As ementas veiculam resumidamente os temas a serem trabalhados nas disciplinas. Os projetos político-pedagógicos são documentos mais completos e têm por finalidade nortear e planejar a identidade de um curso de graduação. Em resumo, um projeto político-pedagógico costuma conter um histórico de criação do curso, os princípios norteadores, o perfil e as competências almejadas para os egressos, os objetivos do curso, a própria matriz curricular e as ementas das disciplinas a serem cursadas pelos graduandos.

Algumas instituições não ofereciam acesso aos projetos político-pedagógicos, ou ainda, os disponibilizavam, mas esses não pareciam ser documentos atualizados, e, por isso, foram realizados contatos com as secretarias ou coordenações dos cursos, via *e-mail* ou telefone, a fim de que pudéssemos ter acesso a esses documentos. Mesmo sem termos recebido retorno para todos os contatos realizados, conseguimos, a partir dos documentos disponibilizados nos *sites*, coletar as informações de que precisávamos, a saber: as matrizes curriculares com os nomes das disciplinas de cada um dos cursos, suas CHs em horas ou em créditos – que foram posteriormente convertidos em horas – e as ementas de cada uma dessas disciplinas.

Em sua investigação sobre os cursos de formação de tradutores de línguas vocais-auditivas, Gonçalves (2015) considerou somente os títulos das disciplinas dos cursos arrolados àquela época, nos períodos de 2009 e de 2014. O autor observa que a análise realizada “[...] não permite a construção de um quadro mais preciso e refinado dos currículos de cursos de tradução no Brasil, uma vez que se contou essencialmente com a relação de disciplinas elencadas nas matrizes curriculares [...]” e que, portanto, fica o “[...] convite para o aprofundamento dessas questões, o refinamento na metodologia [...]” (Gonçalves, 2015, p. 128). Aproveitando esse convite e levando-se em consideração a oportunidade de contrastarmos a formação de tradutores intramodais – que atuam em pares linguísticos de modalidade vocal-auditiva – com a formação de tradutores e intérpretes intermodais – que atuam no par linguístico Libras-português –, decidimos que seria apropriado expandir as discussões iniciadas por Gonçalves (2015) e verificar não somente os títulos do rol de disciplinas dos cursos de formação de TILS, mas também as suas ementas.

A metodologia de análise aplicada em nossa pesquisa prosseguiu com a adição dos nomes das disciplinas e de suas respectivas CHs a uma planilha do programa Excel, permitindo-nos, assim, a realização dos cálculos necessários à

nossa análise. Posteriormente, associaram-se até dois componentes – entre os 14 elencados por Gonçalves (2015), distribuídos entre os números 1, 2, 3, 4, 4a, 5, 5a, 6, 7, 7a, 8, 9, 9a, e 10 – que potencialmente são desenvolvidos pelos alunos durante o curso daquela disciplina, com a interpretação dos textos das ementas por parte dos pesquisadores. O mesmo procedimento de análise foi adotado para o título das disciplinas, ou seja, até dois componentes da CT foram correlacionados ao título, considerando-se aqueles que mais provavelmente seriam desenvolvidos ao longo da respectiva disciplina. Ao final foi feita a média ponderada do percentual de carga horária referente a cada um dos componentes para cada um dos cursos e, em seguida, para o conjunto dos cursos de formação de TILS, que resulta nas médias aritméticas apresentadas no Gráfico 1, a seguir, que também inclui, para fins de comparação e discussão, os resultados referentes aos cursos de tradução de línguas vocais-auditivas (Gonçalves, 2015).

A associação de até dois componentes da CT para os títulos das disciplinas e para as ementas das disciplinas seguiu uma regra baseada em pesos. Acreditamos que

[...] esses dois itens (título e ementa) devem delimitar o campo temático da respectiva disciplina, que deve apontar para os principais componentes da CT a serem desenvolvidos. Nesse sentido, definimos que os componentes relacionados ao título teriam peso dois e os relacionados à ementa teriam peso um, tendo em vista que, hierarquicamente, há maior importância para a delimitação apontada pelo título (Zampier; Gonçalves, 2017, p. 100).

Desse modo, o peso dois foi dado a cada um dos títulos das disciplinas analisadas, já que o título aborda a temática da disciplina de forma mais geral, mais abrangente. Aos componentes relacionados às ementas foi conferido o peso um, já que o que se apresenta nelas é mais específico em relação à temática da disciplina e pode ser modificado pelos professores de acordo com seus objetivos no decorrer do curso. A hierarquia da pontuação se justifica pela maior importância dada ao tópico geral, o tema, da disciplina em relação aos tópicos específicos, o desenvolvimento do tema, na ementa. Além disso, houve casos em que os títulos e/ou as ementas apresentavam informações que não puderam ser associadas a nenhum dos 13 componentes relevantes para a CT, recaindo assim no componente de número 10, Conhecimentos/habilidades não diretamente relacionados.

Ao finalizarmos a distribuição de até dois componentes da CT para cada título de disciplina e mais dois para cada uma das respectivas ementas, de todos os oito cursos de formação de TILS sob análise, passamos à contabilização das CHs totais dos cursos, excetuando-se aquelas referentes às disciplinas eletivas, às optativas, às atividades complementares, às atividades de extensão e de pesquisa e aos seminários. A realização desse procedimento justifica-se, pois, nesses casos, os cursos não costumam especificar em suas matrizes curriculares, em suas ementas e nem mesmo em seus projetos político-pedagógicos quais disciplinas ou atividades podem ser cursadas. Além disso, os alunos possuem à sua disposição um elenco de disciplinas e atividades muito diverso e, por isso, muito genérico, o que

impossibilitou uma análise minimamente consistente. Assim, preferimos eliminar todas as disciplinas com essas características.

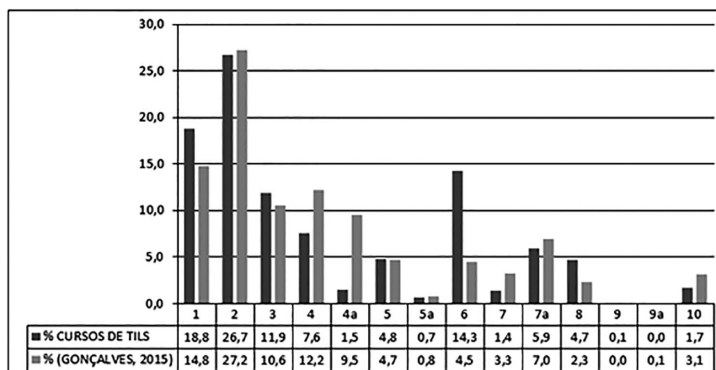
Munidos das CHs totais dos cursos, foi possível: (a) calcular a carga horária atribuída a cada um dos componentes da CT, para cada curso, com base nas ementas analisadas e nos títulos analisados; (b) transformar essa carga horária em porcentagem, tendo acesso assim ao potencial relativo de cada um dos componentes da CT na composição curricular, para as ementas analisadas e para os títulos analisados; (c) proceder com o cálculo da média de cada um dos 14 componentes da CT para as ementas e para os títulos das disciplinas, em cada curso; e (d) calcular a média, levando-se em consideração as médias obtidas no passo anterior, das ementas e dos títulos, obtendo-se, assim, a porcentagem geral referente ao quanto cada uma das 14 subcompetências da CT têm de prioridade nos cursos em tela.

Apesar de Gonçalves (2015) ter apresentado dados referentes a dois períodos em sua análise (2009 e 2014), consideramos neste estudo os dados de 2014. Isso se deve ao fato de que esses são dados mais atuais e, portanto, mais próximos dos que coletamos para mantermos a coerência com a primeira análise que propusemos (Zampier; Gonçalves, 2017), em que os dados selecionados para comparação foram também os de 2014. No entanto, alguns dados referentes ao ano de 2009 são retomados para permitir uma complementação das discussões desenvolvidas em nossas análises.

Apresentamos, a seguir, o Gráfico 1 em que se observa a distribuição das subcompetências da CT propostas por Gonçalves (2015), com os resultados referentes aos cursos de tradução de línguas vocais-auditivas, através de levantamentos feitos em 2014, em contraste com aqueles obtidos por Zampier (2019) para os cursos de formação de TILS. Lembramos que esse último desenvolveu as análises com base não só nos títulos das disciplinas, mas também levando em consideração as suas ementas. Desse modo, pretendemos avaliar eventuais semelhanças e diferenças entre os dois conjuntos de cursos abordados nas duas pesquisas.

Nesse gráfico, observamos que alguns componentes da CT têm quase a mesma distribuição nos cursos analisados por Gonçalves (2015) e nos cursos superiores de formação de TILS. Para os componentes 2, 5, 5a, 9 e 9a, a diferença é de no máximo 0,5%. Assim, podemos afirmar que, para esses componentes – Capacidade linguística/metalinguística nas línguas de trabalho, Capacidade temática, Conhecimento terminológico, Fatores psicofisiológicos e Fatores emocionais/subjetivos –, existe uma semelhança nas tendências formativas de tradutores e intérpretes de línguas vocais-auditivas e de TILS, ainda que haja um lapso temporal em relação aos dois períodos em que os dados foram levantados, ou seja, 2014 e 2019.

Gráfico 1 – Porcentagem de carga horária de componentes da competência tradutória em cursos de formação de tradutores e intérpretes de Libras-português e nos cursos analisados por Gonçalves (2015)



Legenda:

- 1) Capacidade pragmática/estratégica;
- 2) Capacidade linguística/metalinguística nas línguas de trabalho;
- 3) Capacidade sociolinguística/estilística/textual/discursiva nas línguas de trabalho;
- 4) Capacidade nas culturas das línguas de trabalho; 4a) Capacidade em cultura geral;
- 5) Capacidade temática; 5a) Conhecimento terminológico
- 6) Conhecimento teórico e metateórico sobre tradução;
- 7) Habilidade no uso de tecnologia aplicada à tradução; 7a) Habilidade em pesquisa;
- 8) Habilidade sociointerativa/profissional;
- 9) Fatores psicofisiológicos; 9a) Fatores emocionais/subjetivos;
- 10) Conhecimentos/habilidades não diretamente relacionados.

Fonte: Zampier (2019, p. 61).

O primeiro componente da CT, Capacidade pragmática/estratégica, é a segunda subcompetência mais desenvolvida nos oito cursos superiores de formação de TILS de nossa investigação. Identificamos que 18,8% da CH dos cursos é dedicada a esse componente, enquanto Gonçalves (2015) registrou uma porcentagem de 14,8%, ou seja, uma diferença de 4%. Esse componente, nas palavras de Gonçalves (2015, p. 118-119),

é a capacidade de acessar esquemas de conhecimentos prévios a fim de produzir inferências a partir do processamento de estímulos em geral (linguísticos ou não) e de esquemas de conhecimentos prévios diversos [...]. Em um nível mais profundo ou avançado, o processamento pragmático leva ao estratégico; este último inclui com a capacidade complexa de identificar e solucionar problemas, tomar decisões, raciocinar, chegar a conclusões – processos geralmente desencadeados por mecanismos automáticos, em função de certas inferências produzidas em níveis menos conscientes, porém podendo levar a processos de alto-nível de consciência e complexidade metacognitiva.

O autor ainda exemplifica disciplinas em que essa capacidade pode ser desenvolvida, listando, por exemplo, “[...] disciplinas práticas de tradução, metodo-

logia de tradução, estágio curricular de tradução, crítica de tradução (tradução comentada, avaliação de traduções), pragmática, lógica, entre outras” (Gonçalves, 2015, p. 119).

Gonçalves (2015) afirma que a variação identificada por ele na porcentagem desse componente entre os períodos de 2009 e 2014 – 15,2% e 14,8%, respectivamente – não possui significância estatística. Portanto, a manutenção da estabilidade da porcentagem desse componente nos períodos analisados parece indicar o caráter essencial desse componente à formação de tradutores, já que passa “[...] disciplinas voltadas para a prática tradutória, com o desenvolvimento de habilidades e estratégias específicas para a solução dos diversos problemas enfrentados pelo profissional nas tarefas tradutórias” (Gonçalves, 2015, p. 126). Nossos resultados mostram que esse componente é o segundo mais desenvolvido nos cursos estudados, 18,8%, uma porcentagem maior do que a dos dois períodos informados por Gonçalves (2015), o que implica uma CH elevada e que reflete a importância dessa capacidade para a formação de TILS.

A segunda subcompetência é a Capacidade linguística/metalinguística nas línguas de trabalho e é o componente com mais destaque nos cursos investigados. Verificamos em nossos resultados um percentual de 26,7%, enquanto Gonçalves (2015) mensurou uma porcentagem de 27,2%, o componente que obteve mais alta incidência nos cursos analisados por esse autor no ano de 2014. Esse componente, explica Gonçalves (2015), envolve os conhecimentos linguísticos das línguas de trabalho dos tradutores, além de conhecimentos conscientes e metacientes das regras das línguas, conhecimentos de caráter contrastivos, abarcando níveis que vão do procedimental, passam pelo declarativo e podem chegar ao metacognitivo. Disciplinas como as “[...] de língua (materna e estrangeira), linguística, fonologia, gramática, semântica, entre outras [...]” (Gonçalves, 2015, p. 119) são algumas das que desenvolvem essa capacidade.

Em relação ao componente 2, Capacidade linguística/metalinguística nas línguas de trabalho, Gonçalves (2015) afirma que a alta porcentagem dessa subcompetência (27,2%) aponta para o fato de que os alunos que ingressam nos cursos de formação de tradutores muitas vezes não possuem níveis elevados de proficiência na língua estrangeira do par linguístico em que atuarão. Além disso, os conhecimentos metalinguísticos da primeira língua desses ingressantes também serão aprofundados, estando, pois, inseridos no âmbito dessa capacidade. O que se observa para alguns cursos de formação de TILS, como ressalta Rodrigues (2018), é que, para o ingresso no curso de Letras-Libras (modalidade educação a distância) da UFSC, por exemplo, há um pré-requisito de proficiência na Libras. Assim, o enfoque nesses componentes nos cursos de formação de TILS parece ser direcionado à consolidação dos conhecimentos linguísticos e ao aprofundamento daqueles de caráter metalinguístico, como a análise das ementas realizada nesta pesquisa sugere. Zampier e Gonçalves (2017, p. 102) destacam que “[...] a maior parte da carga horária dedicada a esse subcomponente [...] relaciona-se a disciplinas como Língua Brasileira de Sinais e Estudos Linguísticos [...]” e ressaltam uma diferença

no que tange ao caráter dos conhecimentos relacionados a essa subcompetência: “[...] há uma distinção entre as disciplinas relacionadas a esse componente e que têm como foco o desenvolvimento da competência linguística (habilidades), e as que têm por base os conhecimentos metalinguísticos (declarativos e metacognitivos).” Futuros estudos que apliquem metodologias semelhantes à que adotamos nesta pesquisa poderão se dedicar a aprofundar essa discussão, buscando um quadro mais preciso em relação aos aspectos e conteúdos relacionados às competências linguísticas estritas em oposição aos conhecimentos metalinguísticos, o que parece ter um impacto importante nos currículos dos cursos.

Gonçalves (2015) conclui em sua análise que a alta porcentagem dessa subcompetência nos cursos por ele investigados, verificada também em nossa pesquisa, parece indicar que a concepção de tradução é a de que essa se resumiria a uma atividade que demanda principalmente uma competência de transferir significados de uma língua para outra, ou uma concepção de tradução como atividade essencialmente interlinguística, como o autor prefere nomeá-la. Assim como o autor propõe, acreditamos ser essencial uma reflexão crítica acerca do que de fato seja a atividade tradutória e de quais conhecimentos, habilidades e capacidades os tradutores devem possuir para realizar uma tradução que atenda à sua finalidade.

Para o componente 3, Capacidade sociolinguística/estilística/textual/discursiva nas línguas de trabalho, que se relaciona àquelas habilidades e conhecimentos, incluindo metaconhecimentos, acerca de gêneros e tipos de textos, estilística, questões discursivas e contrastivas nas línguas de trabalho (Gonçalves, 2015), a porcentagem identificada em nossos resultados foi de 11,9%, enquanto a de Gonçalves (2015) foi de 10,6%, uma diferença de 1,3%.

Identificamos que as disciplinas Sociolinguística e Análise do Discurso acabam por desenvolver essa capacidade. Além disso, em alguns cursos, certas disciplinas de Libras concentram-se em questões relacionadas a essa subcompetência, o que pode ser verificado pelas suas ementas, mas não pelo título. Leitura e Produção de Textos é uma disciplina que também desenvolve, nos cursos analisados, essa capacidade. Gonçalves (2015) completa esse rol, acrescentando disciplinas como Gêneros Textuais, Estilística, Retórica, Teoria da Literatura, Literatura Comparada, entre outras.

A subcompetência 4, Capacidade nas culturas das línguas de trabalho, apresentou no nosso estudo um percentual de 7,6%, que se compara aos 12,2% constados no estudo de Gonçalves (2015). Ele pontua que, de 2009 para 2014, houve um decréscimo na porcentagem referente a esse componente, o que fez com que passasse de 17,8%, no primeiro levantamento, para 12,2%, no segundo. E argumenta que esse decréscimo parece ter sido motivado pelo acréscimo de CH em outros componentes da CT, em detrimento da Capacidade nas culturas das línguas de trabalho. Em nossa pesquisa, observamos que os 7,6% referentes a essa capacidade fazem com que ela fique entre as cinco mais abordadas nos cursos de formação de TILS, o que parece ser uma porcentagem significativamente elevada

considerando-se o total dos 14 componentes sob análise, 13 dos quais relevantes para a formação do profissional.

A Capacidade em cultura geral, componente 4a, figura com 1,5% nas CHs dos cursos de formação de TILS e com 9,5% nos cursos de formação de tradutores de línguas vocais-auditivas, analisados em 2014. Essa capacidade assemelha-se à anterior, 4, diferenciando-se dela pelo fato de não ser exclusiva das línguas do par linguístico em que os tradutores atuam, mas por se relacionar a uma perspectiva mais geral de cultura. Por isso, além das disciplinas elencadas por Gonçalves (2015) no componente anterior, incluem-se as que se dedicam aos estudos históricos e sociais e disciplinas que abordam temáticas antropológicas, psicológicas e de religiões, por exemplo.

Gonçalves (2015) pontua que esse componente teve um aumento de 6,4% de 2009 para 2014. Em comparação a esses dois valores, o 1,5% apresentado em nossa análise representa uma porcentagem baixa. O autor destaca que o aumento observado de 2009 para 2014 parece incrementar a formação geral dos egressos. Constatamos que, na formação de TILS, o enfoque é na formação de um profissional sem um conhecimento amplo em temas de cultura geral, tendo em vista a CH da subcompetência 4a. Zampier e Gonçalves (2017) acrescentam que são nas disciplinas eletivas ou optativas em que geralmente se alocam esses conhecimentos enciclopédicos.

A Capacidade temática, componente 5, apresentou, em nossos dados e nos de Gonçalves (2015), uma porcentagem bastante próxima: 4,8% e 4,7%. Trata-se das habilidades, dos conhecimentos e dos metacconhecimentos de áreas especializadas, os quais podem ir de níveis procedimentais, no caso das habilidades como as artísticas e práticas, a níveis metacognitivos, quando relacionados às ciências, por exemplo (Gonçalves, 2015). A Capacidade temática engloba disciplinas como as de Tradução de Textos Técnicos ou Especializados e as optativas ou eletivas que sejam relativas a conhecimentos especializados de áreas como Engenharia, Biologia, Literatura, Computação, Direito etc.

Gonçalves (2015) observa que o aumento nesse componente de 4,0% para 4,7% entre 2009 e 2014 e a redução do componente 5a – Conhecimento terminológico – de 2,5% para 0,8% são vinculados a um acréscimo de CH de disciplinas de Tradução Especializada e uma redução de disciplinas dedicadas exclusivamente aos conhecimentos terminológicos. O autor explica que a “[...] redução do espaço para a terminologia foi compensado pelo crescimento das disciplinas de tradução de especialidades, representadas em 5a, que, em geral, incluem atividades voltadas para o domínio da terminologia das áreas de especialidade em foco” (Gonçalves, 2015, p. 127). O autor acrescenta que isso parece ser uma mudança positiva para o desenvolvimento da competência tradutória, visto que se discutem as questões de terminologia aplicadas a um contexto de tradução mais próximo do que é realizado no mercado de trabalho. Observamos para o componente 5a, Conhecimento terminológico, uma porcentagem baixa (0,7%), mas muito próxima à encontrada (0,8%) por Gonçalves (2015) no ano de 2014.

O sexto componente da CT, o Conhecimento teórico e metateórico sobre tradução, é a subcompetência com maior diferença percentual em comparação com os resultados de Gonçalves (2015): 14,3% na nossa pesquisa contra os 4,5% desse autor. Esse componente, para autores como Schäffner e Adab (2000), é essencial à formação de tradutores, já que fornece conhecimentos sobre como traduzir de forma adequada, objetivando que o texto-alvo cumpra a sua função. É um

conhecimento declarativo e metacognitivo sobre o que é tradução e seus diversos desdobramentos e implicações; caracteriza-se como uma subcompetência aberta, já que existem inúmeras definições e abordagens sobre tradução, envolvendo inúmeras interfaces com outras áreas de conhecimento. Com relação às disciplinas mais comumente relacionadas a este conhecimento, encontram-se as disciplinas teóricas de tradução (Gonçalves, 2015, p. 120).

Salientamos que identificamos, nos cursos analisados, um número abundante de disciplinas que desenvolvem esse componente, como, por exemplo, Tradução e Interpretação, Estudos da Tradução, Estudos da Interpretação, Aspectos Histórico-Filosóficos da Tradução, Tradução de Textos Científico-Acadêmicos, Tradução de Textos Literários, Ética na Tradução e Interpretação. Em sua análise, Gonçalves (2015) constata que o tempo relativo dedicado a esse componente nos cursos analisados é pequeno e completa questionando se não seria o momento de se considerar um aumento dos estudos teóricos sobre tradução em cursos de formação de tradutores. Considerando a importância dessa subcompetência, os 14,3% de CH específica para o Conhecimento teórico e metateórico sobre tradução nos cursos de formação de TILS analisados parecem responder positivamente ao questionamento proposto por Gonçalves (2015).

A importância desse componente para a formação de TILS pode ser inferida também a partir do exposto por Rodrigues (2018), quando o autor salienta o fato de que o processo de formação desses profissionais deve muní-los de capacidade de ação, intervenção e decisão, mobilizando conhecimentos necessários – inserindo-se aqui os componentes da CT como descritos por Gonçalves (2015) e destacando o conhecimento teórico e metateórico sobre tradução – à realização de uma tarefa tradutória que resulte em um texto-alvo adequado ao seu contexto e ao seu público-alvo. Além disso, os desenhos curriculares dos cursos superiores de graduação de formação de TILS devem prever as discussões das diferenças entre os processos de tradução e de interpretação, as questões de intermodalidade e de intramodalidade e a grande demanda “[...] por serviços de interpretação e de tradução da língua oral para a de sinais (sinalização), levando os profissionais a atuarem majoritariamente na direcionalidade inversa: de sua primeira língua para a sua segunda língua [...]” (Rodrigues, 2018, p. 217).

Dessa maneira, retomamos as duas perguntas feitas por Zampier e Gonçalves (2017), que se somam àquela feita por Gonçalves (2015): Qual seria o espaço ou percentual de carga horária necessário para o desenvolvimento das questões teóricas e metateóricas na formação de tradutores (tanto em pares linguísticos intramodais quanto intermodais)? Seria suficiente ou, por outro lado, excessiva a

porcentagem de 14,3% dedicada ao componente 6 nos cursos investigados? Como têm se dado os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aquisição desses conhecimentos e metacconhecimentos?

Uma sugestão, proposta por Rodrigues (2018) e que pode ser um princípio de resposta a essas perguntas, é de que, independentemente do desenho do currículo de um curso de graduação de formação de TILS, a questão da modalidade das línguas do par de formação do tradutor e intérprete deve ser transversal a todo o desenho curricular. Assim, em disciplinas que se relacionam ao conhecimento teórico e metateórico sobre tradução, é importante que “[...] se pergunte sobre os efeitos e não efeitos da modalidade de língua sobre o conteúdo proposto. E, caso existam efeitos de modalidade, é importante que eles sejam discutidos e trabalhados” (Rodrigues, 2018, p. 218). Para Rodrigues (2018), a formação de TILS deve também proporcionar aos estudantes conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes permitam realizar traduções e interpretações conscientes e metarreflexivas.

O componente 7, Habilidade no uso de tecnologias aplicadas à tradução, apresentou uma diferença de 1,9% a menos em relação ao apresentado por Gonçalves (2015). Os nossos dados indicaram uma carga horária de 1,4% e os daquele autor, de 3,3%. Esses 3,3% em 2014 foram aumentados em relação aos dados de 2009 que indicavam 1,5% desse componente nos cursos investigados pelo autor. Ele considera o aumento importante, já que o tradutor, por não ser especialista em todos os tipos de textos que precisa traduzir, poderá usufruir dos conhecimentos dessa subcompetência para aprimorar o uso de ferramentas de auxílio à tradução. O componente 7a, Habilidade em pesquisa, também contribui para uma melhoria na atuação do tradutor, uma vez que fornece os subsídios necessários às habilidades em pesquisar acerca dos diversos temas dos textos-fonte com que trabalha. O componente 7a, segundo Gonçalves (2015), aumentou de 2009 (1,9%) para 2014 (7,0%); em nossa pesquisa, a porcentagem foi de 5,9%.

Esses componentes relacionam-se às habilidades de coordenar o uso de ferramentas tecnológicas de apoio à tradução, como as memórias de tradução, os glossários, os dicionários, os editores de texto etc., e, também, às de utilizar as ferramentas existentes para pesquisa de terminologia e busca de informações específicas (Gonçalves, 2015). As disciplinas relacionadas são: “[...] tecnologias aplicadas à tradução, metodologias de tradução, tradumática [...] e metodologia científica [...]” (Gonçalves, 2015, p. 120).

Verificamos que as porcentagens de 1,4% e de 5,9%, para os componentes 7 e 7a de nossa pesquisa são menores se compararmos os valores apresentados por Gonçalves (2015). Caberia verificar uma avaliação em outro período, futuramente, para constatarmos se haverá alguma mudança, levando-se em consideração o caráter da atuação dos TILS atualmente, que é em grande medida de atividades de interpretação (Rodrigues, 2018), afastando, assim, um investimento mais aprofundado no desenvolvimento de competências que se relacionam mais diretamente ao perfil das tarefas de tradução, atividade que demanda dos tradutores a

habilidade de pesquisar e de utilizar ferramentas tecnológicas a seu favor durante o processo tradutório.

Na subcompetência 8, Habilidade sociointerativa/profissional, verificamos uma porcentagem de 4,7% da CH nos cursos investigados. Gonçalves (2015) verificou para esse componente uma porcentagem de 2,3% e o descreveu como sendo a habilidade em lidar com questões acessórias ao processo tradutório, especificamente as relacionadas às interações interpessoais, e sobre a relação dos profissionais da área com o mercado de tradução, habilidades que devem ser desenvolvidas especialmente em disciplinas como as de Estágio.

Esse componente apresentou uma variação de 2,4% a mais nos cursos de formação de TILS, em comparação ao verificado por Gonçalves (2015). Por ser um componente voltado às relações que se estabelecem durante a prática profissional dos tradutores, espera-se que seja uma habilidade mais desenvolvida nas disciplinas de Estágio, como afirma Gonçalves (2015), e após a formação dos TILS. Constatamos que os cursos analisados nesta pesquisa dão uma maior ênfase a esse componente do que aqueles de formação de tradutores e intérpretes intramodais, o que parece indicar uma preocupação com a preparação profissional prévia ao ingresso no mercado de trabalho.

Os componentes 9 e 9a, Fatores psicofisiológicos e Fatores emocionais/subjetivos, são os que apresentaram menor porcentagem: 0,1% e 0,0%, assim como nos dados de Gonçalves (2015): 0,0% e 0,1%. Segundo Gonçalves (2015, p. 121), são Fatores psicofisiológicos os “[...] processos psicomotores e perceptuais, em alguns casos chegando ao nível procedimental [...] como a inteligência psicomotora ou sinestésico-corporal, relacionadas, por exemplo, à agilidade em digitação e manuseio de equipamentos [...]” e à ergonomia. Os Fatores emocionais/subjetivos incluem “[...] ‘inteligência emocional’, envolvendo processos procedimentais (habilidades) relativas à intuição nas suas diversas manifestações (bom senso, sensibilidade artística, autocontrole emocional [...]” (Gonçalves, 2015, p. 121). As disciplinas relacionadas a essas subcompetências são, comumente, as eletivas, optativas ou as atividades extracurriculares.

Assim como o que foi afirmado por Gonçalves (2015) acerca de sua metodologia de análise das matrizes curriculares, reiteramos que a baixa porcentagem identificada para esses componentes pode ser motivada pela metodologia utilizada para a análise dos dados curriculares dos cursos de formação de TILS. Esse componente costuma relacionar-se às disciplinas que são elencadas como eletivas, optativas ou como atividades extracurriculares; no entanto, como não analisamos as disciplinas sob essas categorias, não pudemos verificar mais rigorosamente a porcentagem desses componentes. Acreditamos que os números de fato sejam maiores do que o 0,1% e o 0,0% apresentados no Gráfico 1, mas que, ainda assim, se trata de uma CH reduzida para essas subcompetências, dada a sua relevância para a formação de tradutores (Gonçalves, 2015). Essa relevância pode ser considerada ainda maior em traduções e interpretações intermodais, como no caso de traduções no par linguístico Libras-português, uma vez que os TILS frequente-

mente não têm acesso prévio a materiais de apoio às suas traduções e interpretações, para conhecimento da terminologia, por exemplo, o que pode causar muito estresse e ansiedade durante o processo tradutório. Nesse sentido, disciplinas com enfoques nesses fatores podem ajudar esses profissionais a lidar com essas situações adversas.

A última subcompetência analisada é a 10, Conhecimentos/habilidades não diretamente relacionados. Conforme o nome indica, esses conhecimentos ou habilidades não se relacionam diretamente ao desenvolvimento da CT. Gonçalves (2015) destaca que esses conhecimentos são, principalmente, aqueles de disciplinas de cunho didático-pedagógico voltadas à formação de licenciados em línguas. Acrescentamos que, nos cursos em análise, verificamos uma CH de 1,7%, enquanto Gonçalves (2015) relata uma porcentagem de 3,1%.

As disciplinas ministradas nos cursos analisados em que se verifica o desenvolvimento desse componente são: Desenvolvimento, Aprendizagem e Processos Educacionais; Linguagem, Surdez e Educação; Políticas Públicas e Surdez; Educação Bilíngue; Fundamentos da Educação dos Surdos; Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem de Línguas; Introdução à Educação a Distância.

Gonçalves (2015) observa que a redução de 4,5% desse componente em 2009 para 3,1% em 2014 é um indício do aprimoramento do desenho curricular dos cursos por ele investigados. Nesse sentido, o 1,7% de CH desse componente nos cursos de formação de TILS parece sinalizar que os currículos desses cursos estão mais concentrados na formação em Tradução, deixando menos espaço em suas matrizes curriculares e nas ementas das disciplinas para os conhecimentos e habilidades que não se relacionam ao desenvolvimento da CT.

5 Discussão dos resultados

Com a finalização das análises das porcentagens da carga horária de cada uma das subcompetências que compõem a CT, conforme descritas por Gonçalves (2015), foi possível verificar uma semelhança entre alguns dos resultados dos cursos de formação de TILS e dos de formação de tradutores e intérpretes intramodais de línguas vocais-auditivas analisados em 2014. No entanto, alguns componentes apresentaram uma maior discrepância entre o conjunto de dados analisados por Gonçalves (2015) e os nossos. Os componentes 1 (Capacidade pragmática/estratégica), 4 (Capacidade nas culturas das línguas de trabalho), 4a (Capacidade em cultura geral) e 6 (Conhecimento teórico e metateórico sobre tradução) foram os que apresentaram as maiores variações, conforme verifica-se no Gráfico 1. Além desses componentes, que apresentaram as maiores discrepâncias entre as duas pesquisas, comentaremos também sobre aqueles com os maiores e os menores percentuais de ocorrência, quais sejam, as subcompetências 1, 2, 6, como as mais recorrentes, e 5a, 9 e 9a, como as menos recorrentes nos cursos de formação de TILS.

Destacamos a subcompetência 6, Conhecimento teórico e metateórico sobre tradução, como componente importante à formação de TILS. Sobre essa ques-

tão, Gonçalves (2003, p. 210) destaca que, “[...] para que se aumentem as chances de um curso de tradução contribuir efetivamente para o desenvolvimento [da CT] de seus alunos, é preciso que [...] seja dada especial atenção para seu fundamento teórico [...]”.

Reiterando a importância dos conhecimentos teóricos sobre tradução, Gonçalves (2003, p. 218) argumenta que

[...] o conhecimento teórico como um fim em si mesmo, provavelmente, perder-se-á por falta de alguma aplicação ou implicação prática, enquanto a prática sem um certo nível de reflexão teórica poderá levar a automatismos limitadores e à cristalização de rotinas que dificilmente serão satisfatoriamente transpostas para outras situações de tradução.

Considerando pertinente e relevante a atenção dirigida a esse componente da CT para a formação de tradutores e intérpretes, em consonância com os preceitos e argumentos apresentados acima, e tendo constatado que os cursos que formam TILS no Brasil têm dedicado uma carga horária significativa para essa subcompetência, 14,3%, a terceira mais alta para esses cursos, avaliamos que o direcionamento dado nesse caso parece ser mais adequado que o observado nos cursos de formação de tradutores de línguas vocais-auditivas no levantamento feito pelo estudo de Gonçalves (20015), cujos resultados indicaram um percentual bem menor para o Conhecimento teórico e metateórico sobre tradução. Por ora, essa é uma opinião que carece de outros levantamentos, discussões e pesquisas para poder ser avaliada com mais propriedade na análise de currículos. Consideramos importante que outros trabalhos foquem mais especificamente nessa subcompetência e nas suas implicações nos contextos de formação, tanto de tradutores e intérpretes de línguas gestuais-visuais quanto de tradutores e intérpretes de línguas vocais-auditivas.

No que concerne ao componente 4, Capacidade nas culturas das línguas de trabalho, e 4a, Capacidade em cultura geral, avaliamos que essa seria uma lacuna importante na organização dos currículos de formação de TILS, tendo em vista o espaço relativamente reduzido para a expansão de estudos e vivências culturais mais amplas, bem como das questões culturais das línguas de trabalho, o que poderia contribuir para uma base humanística mais consistente na formação desse profissional. Entendemos que muitos dos conteúdos e atividades relacionados a essa subcompetência podem estar incluídos em atividades extracurriculares, além de poderem ser contemplados em disciplinas eletivas e optativas previstas nas matrizes curriculares analisadas.

No tocante aos componentes 1 e 2, respectivamente Capacidade pragmática/estratégica e Capacidade linguística/metalinguística nas línguas de trabalho, os resultados desta pesquisa se aproximam bastante dos de Gonçalves (2015) se levarmos em conta o *ranking* geral: são as duas subcompetências mais recorrentes em termos de carga horária, apesar de a subcompetência 1 apresentar a segunda maior discrepância na comparação entre os dois estudos. A subcompetência

2 vem em primeiro lugar em ambos os grupos de cursos e não apresenta muita discrepância entre o nosso resultado e o de Gonçalves (2015).

Nesse aspecto, concordamos com a argumentação daquele autor, de que, tradicionalmente, tem-se uma supervalorização dessa subcompetência na formação de tradutores devido a dois fatores principais: por um lado, verifica-se a baixa proficiência linguística nas línguas estrangeiras por parte dos ingressantes dos cursos de tradução e, por outro, mesmo no meio acadêmico, parece haver a crença de que esse componente seria o mais importante para formar o tradutor, sendo considerado, assim, o eixo principal da formação. Não discordamos da sua importância, mas, por outro lado, avaliamos que é preciso rever o espaço e os métodos do ensino de línguas (primeira e segunda línguas) nesses cursos.

Em relação à subcompetência 1, que apresentou grande discrepância em relação ao valor obtido na pesquisa de Gonçalves (2015), o que, na nossa avaliação, aponta para um direcionamento curricular adequado, tendo em vista o importante papel desempenhado por esse componente na integração e compensação das demais subcompetências, conforme descrito no modelo teórico tomado por base para este estudo, além de convergir, nesse aspecto, para a concepção do Grupo PACTE (2003), importante referência teórica e aplicada na área dos estudos sobre CT. Novamente, não podemos afirmar que o percentual encontrado nesse caso seria satisfatório ou suficiente, ou mesmo excessivo; como mencionamos acima, faz-se necessário aprofundar as pesquisas e discussões para equacionarmos o espaço dessa subcompetência com maior propriedade.

Com relação às subcompetências menos frequentes nas nossas análises, identificamos as seguintes: 5a, 9 e 9a, respectivamente, Conhecimento terminológico, Fatores psicofisiológicos e Fatores emocionais/ subjetivos. Com relação às menos frequentes, 9 e 9a, há novamente uma convergência entre os cursos de formação de tradutores de línguas vocais-auditivas pesquisadas por Gonçalves (2015) e os resultados de nossa investigação. Como já abordamos anteriormente, na discussão dos resultados, a característica dessas habilidades e conhecimentos geralmente faz com que sejam desenvolvidos de forma indireta em diversas disciplinas obrigatórias, raramente sendo identificados de forma explícita nos títulos ou nas ementas das disciplinas.

Reiteramos que, apesar de a metodologia em questão não ter possibilidade de perscrutar mais precisamente a inclusão desse tipo de componente nos dados analisados, concordamos que é cada vez mais importante abordar questões relativas à ergonomia, saúde laboral (Ehrensberger-Dow, 2014), relações interpessoais e inteligência emocional (RobinsonB, 2003), questões fundamentais para a formação de um profissional tradutor e intérprete com melhores condições de atuação após a conclusão de sua graduação. Assim, para os tradutores e intérpretes do par linguístico Libras-português, nos parece fundamental incluir de forma mais explícita e sistematizada em seus componentes curriculares elementos que contemplem os constituintes dessa subcompetência, o que parece ser ainda um grande desafio para os cursos de formação de tradutores intramodais também.

Por fim, o reduzido espaço para a subcompetência 5a, relativa ao Conhecimento terminológico, parece-nos indicar um ponto passível de reformulação para muitos cursos de tradução e interpretação, sejam de pares linguísticos intra ou intermodais. O desenvolvimento e sistematização do vocabulário especializado de diversas áreas do conhecimento, geralmente, configura-se como um desafio, juntamente com a Capacidade temática, subcompetência 5, para os profissionais. No caso de TILS, tendo em vista a variabilidade e a diversidade de temas sobre os quais devem realizar seu trabalho de tradução e interpretação, tal desafio se exacerba nos contextos educacionais e acadêmicos em que seu trabalho é demandado, com um leque muito maior de conteúdos especializados a serem abordados. Portanto, a inclusão de disciplinas de terminologia ou de tradução de especialidade não nos parecem o caminho mais produtivo, uma vez que o TILS depende, muito mais, do desenvolvimento da subcompetência 7a, Habilidade em pesquisa, para compensar as lacunas em relação ao desconhecimento de conteúdos especializados e suas terminologias. Nesse aspecto, o componente 7a está contemplado com um percentual de carga horária razoável nos cursos de formação de TILS (5,9%), assim como nos de línguas vocais-auditivas em contraste (7,0%). Se seria necessário ampliar esse percentual no caso dos cursos analisados nesta pesquisa, também não temos elementos suficientes para afirmar com segurança. Mais uma vez, enfatizamos a necessidade de se expandirem os estudos neste ramo aplicado da formação profissional e desenho curricular, além de aprofundarmos o diálogo e a sinergia com o ramo dos estudos descritivos sobre competência tradutória.

6 Considerações finais

O estudo apresentado, neste capítulo, não pretende esgotar as investigações que se dedicam à formação de TILS e às análises curriculares de cursos de graduação que têm como egressos esses profissionais. Nossa intenção foi, muito mais, realizar uma incursão panorâmica no que se refere aos perfis de competência tradutória idealizados para os graduados nesses cursos através dos desenhos curriculares propostos pelas instituições investigadas para a formação de TILS.

Foi possível verificar, neste estudo inicial, que os cursos de graduação de formação de TILS apresentam semelhanças, no que se refere à distribuição das cargas horárias dos componentes da CT, com os cursos de formação de tradutores e intérpretes de línguas vocais-auditivas investigados por Gonçalves (2015). Para a maior parte das 14 subcompetências da CT, conforme elencadas por esse autor, houve uma considerável convergência entre os resultados encontrados por aquele autor e os identificados neste estudo. Outros componentes, no entanto, apresentaram uma grande discrepância, principalmente a Capacidade em cultura geral e o Conhecimento teórico e metateórico sobre tradução. Foi observado, para o primeiro, uma diferença de oito por cento a menos, na comparação com Gonçalves (2015), nos nossos resultados e, para o segundo, uma diferença de quase 10 por cento a mais em nossa pesquisa.

As limitações metodológicas de nossa investigação apontam para a necessidade de que pesquisas futuras verifiquem também e com maior profundidade quais são as capacidades, conhecimentos, habilidades e fatores desenvolvidos em disciplinas eletivas e optativas dos currículos de cursos de formação de TILS. Além disso, faz-se necessário que essas pesquisas enfoquem outras informações relevantes dos projetos políticos-pedagógicos dos cursos analisados como, por exemplo, as competências esperadas dos egressos e a sintonia entre essas competências, enunciadas nesses documentos, e o que é previsto pelos títulos e ementas das disciplinas. Certamente, essas discussões contribuirão para a que as instituições propositoras dos cursos de formação TILS aprimorem seus desenhos curriculares e, conseqüentemente, a formação de tradutores e intérpretes de Libras-português.

Referências

ALVES, F.; GONÇALVES, J. L. Modelling translator's competence: relevance and expertise under scrutiny. In: GAMBIER, Y.; SCHELENSIGER, M.; STOLZE, R. (Ed.). **Translation studies: doubts and directions**. Amsterdam: John Benjamins, 2007. p. 41-55.

EHRENSBERGER-DOW, M. Challenges of translation process research at the workplace. **MonTI Monographs in Translation and Interpreting**, San Vicente del Raspeig, n. 1, p. 355-383, 2014.

GONÇALVES, J. L. V. R. **O desenvolvimento da competência do tradutor: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental**. 2003. 241 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2003.

GONÇALVES, J. L. V. R. Repensando o desenvolvimento da competência tradutória e suas implicações para a formação do tradutor. In: **Revista Graphos**, João Pessoa, v. 17, n. 1, p. 114-130, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/graphos/article/view/25053/13707>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

GONÇALVES, J. L. V. R.; MACHADO, I. T. N. Um panorama do ensino de tradução e a busca da competência do tradutor. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 17, p. 45-69, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6856/6408>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

PACTE. Building a translation competence model. In: ALVES, F. (Ed.). **Triangulating translation: perspectives in process oriented research**. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 43-66.

ROBINSON, D. **Becoming a translator: an introduction to the theory and practice of translation**. 2 ed. London/New York: Routledge, 2003.

RODRIGUES, C. H. Formação de intérpretes e tradutores de língua de sinais nas universidades federais brasileiras: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular. **Translatio**, Porto Alegre, n. 15, p. 197-222, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/translatio/article/view/79144>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

SCHÄFFNER, C.; ADAB, B. Developing translation competence: introduction. In: SCHÄFFNER, C.; ADAB, B. (Ed.). **Developing translation competence**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2000. p. vii-xvi.

ZAMPIER, P. L. V. O. **Uma análise de perfis de competência tradutória e sua influência sobre o processo de tradução no par linguístico Libras-português**. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos da Linguagem) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

ZAMPIER, P. L. V. O.; GONÇALVES, J. L. V. R. Uma análise do desenvolvimento da competência tradutória em cursos superiores de tradução e interpretação de Língua Brasileira de Sinais (Libras)-português. In: IV Encontro Nacional Cultura e Tradução (ENCULT), 4., 2017, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: Cultura & Tradução, 2017. p. 95-105. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/ct/article/view/37579/18924>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

13

Interpretação Simultânea Intermodal Culturalmente Marcada do Português Oral para a Libras Oral¹

Rodrigo Ferreira dos Santos
Universidade Federal do Amapá

Carlos Henrique Rodrigues
Universidade Federal de Santa Catarina

1 Introdução

Neste capítulo, apresentamos um recorte de uma pesquisa em que realizamos a descrição e análise do processo de interpretação simultânea de uma lenda folclórica em Português do Brasil, de modalidade² vocal-auditiva, para Libras (Língua Brasileira de Sinais), de modalidade gestual-visual. Consideramos que esse tipo de interpretação é caracterizado por fatores extralinguísticos, com destaque para as marcas culturais, e que, portanto, a competência cultural³ dos intérpretes é um fator de impacto no processo interpretativo, tanto no que se refere ao

1 Esse capítulo é um recorte da dissertação de Rodrigo Ferreira dos Santos, *O Processo de Interpretação de uma Lenda Amapaense, em Português Oral, para Língua Brasileira de Sinais*, produzida no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Henrique Rodrigues.

2 A palavra *modalidade* é polissêmica, sendo usada com diferentes sentidos na Linguística, nos Estudos da Tradução e nos Estudos da Interpretação. Neste capítulo, falaremos de *modalidade de língua* (i.e., vocal-auditiva e gestual-visual); *modalidade de uso da língua* (i.e., escrita e oral) e *modalidade de interpretação* (i.e., simultânea, intermitente, consecutiva).

3 Referimo-nos à capacidade que o tradutor possui de utilizar, distinguir e contrapor os conhecimentos sobre as diferentes culturas envolvidas no processo tradutório, no que diz respeito ao seu modo de lidar com as marcas culturais presentes no texto fonte em relação à sua tradução no texto alvo com vistas à manutenção da semelhança interpretativa – para que seja aceitável ao destinatário final.

conhecimento específico da lenda em questão e de seus *culturemas*⁴ quanto das especificidades linguísticas e culturais dos destinatários da interpretação, em nosso caso, as comunidades surdas.

Nas últimas décadas, a despeito dos avanços conquistados pelas comunidades surdas brasileiras e da expansão dos espaços de atuação dos tradutores e dos intérpretes de Português-Libras, as investigações acadêmicas que abordam os processos intermodais de tradução e de interpretação ainda são incipientes. Se considerarmos as pesquisas sobre o processo de interpretação simultânea das línguas vocais para as gestuais e das gestuais para as vocais, veremos que existe uma lacuna no campo dos Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS)⁵.

Diante dessas considerações, assumimos a seguinte questão geral de pesquisa: Como os intérpretes de Português-Libras, de diferentes contextos culturais brasileiros, lidam com os *culturemas* que compõem a lenda folclórica amapaense, *Cobra Sofia*, durante a interpretação simultânea do Português oral⁶ para a Libras oral em vídeo? Dito de outro modo, os conhecimentos culturais – i.e., a subcompetência extralinguística/ competência cultural – requeridos dos intérpretes para interpretação desse gênero textual podem ser decisivos para a busca e atribuição de semelhança interpretativa entre o texto oral em Português e o texto oral em Libras?

Para conduzir a análise, tomamos como fundamento a Teoria da Relevância (TR) aplicada à tradução⁷ (Gutt, 1991, 2000; AlvesS, 2001; Rodrigues, 2013).

4 “Os *culturemas* são símbolos extralinguísticos culturalmente motivados que servem de modelo para que as línguas gerem expressões figuradas, inicialmente como alusões ou reaproveitamento de dito simbolismo, e que podem se generalizar e até se automatizar. Uma vez dentro da língua como palavras ou componentes de frases, conservam, ainda assim, algo de sua ‘autonomia’ inicial, na medida em que unem conjuntos de metáforas, e até permitem a adição de outras a partir do mesmo valor, acessíveis para a competência metafórica” (PAMIES, 2008, p. 54).

5 Temos poucas pesquisas que abordam, de alguma maneira, a questão cultural na tradução intermodal, dentre as quais podemos citar (i) RAMOS, Clélia Regina. **Literatura e Língua de Sinais**: uma proposta de Tradução Cultural. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995; (ii) RAMOS, Clélia Regina. **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; (iii) MASUTTI, Mara Lúcia. **Tradução cultural**: desconstruções logofonocêntricas em zonas de contato entre surdos e ouvintes. Florianópolis, 2007. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução), Florianópolis, 2007; (iv) SANTANA, Jefferson Bruno Moreira. **Fronteiras literárias**: experiências e performances dos tradutores e intérpretes de Libras. Dissertação (Mestrado em Literatura), Florianópolis, 2010; (v) FELÍCIO, Márcia Dilma. **O Surdo e a Contação de Histórias**: Análise da Interpretação Simultânea do Conto “Sinais No Metrô”. Dissertação (Mestrado em Tradução), Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2013. Todavia, nenhuma dessas pesquisas realiza uma abordagem processual da interpretação simultânea intermodal nem da competência cultural.

6 Reiteramos que toda vez que a referência for sobre a *articulação da língua*, usamos os termos *vocal* e *gestual*. E quando nos referimos ao *uso da língua*, ou seja, se esse uso se dá de modo efêmero, espontâneo, ao vivo ou se, ao contrário, acontece por meio de seu registro duradouro, por meio de sistemas de grafia, empregamos, respectivamente, os termos *oral* e *escrito*.

7 É importante esclarecer que utilizamos um recorte da Teoria da Relevância de acordo com os nossos objetivos de investigação. Portanto, não se encontrará uma aplicação formal, no que se refere aos detalhes da teoria. Não aplicamos, por exemplo, o modelo usual da Teoria da Relevância na

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que o texto interpretado para Libras deve ser interpretativamente semelhante⁸ ao original que está em Português oral e, portanto, sua interpretação orientar-se-ia pelo princípio de relevância.⁹ Com base nos fundamentos da TR e na noção de competência cultural (Olalla-Soler, 2017), analisou o processo interpretativo partindo-se da noção de que os intérpretes foram guiados pela “busca e atribuição de semelhança interpretativa entre duas formas proposicionais derivadas de dois sistemas linguísticos distintos” (Alves, 2001, p. 92) e de diferentes modalidades (Rodrigues, 2013).

Este capítulo está organizado em três partes, na primeira, temos a “caracterização da pesquisa” com a explanação de aspectos teóricos e conceituais; na segunda, tratamos dos “aspectos metodológicos de coleta e análise de dados” com apresentação dos participantes, do texto fonte e demais elementos estruturais do desenho de pesquisa; e, na última, encontramos a “representação e análise dos dados processuais” com apresentação de um recorte da análise de dados acompanhada da discussão realizada com base na TR aplicada à interpretação simultânea intermodal. Em seguida, tecemos as considerações finais e elencamos as referências.

2 Caracterização da Pesquisa

Atualmente, com a consolidação dos ETILS, cada vez mais se reconhece a importância das pesquisas sobre a tradução e a interpretação intermodal como um profícuo campo de estudos e reflexões que tem significativas contribuições à compreensão do fenômeno translativo¹⁰, tanto escrito quanto oral (Rodrigues, Beer, 2015). Partindo dessa realidade, defendemos que a abordagem processual da tradução e da interpretação intermodais precisa acompanhar o desenvolvimento do campo disciplinar em que se insere oferecendo novas possibilidades de se pensar a tradução e a interpretação de/para línguas de sinais (LS), ao mesmo tempo em que apresenta originais objetos de pesquisa, consistentes ferramentas e métodos de coletas de dados processuais e novas possibilidades de análise.

análise da construção de explicaturas nem consideramos a construção sistemática dos contextos e suas suposições no estudo do processo inferencial dedutivo não demonstrativo. Enfim, não trabalhamos com a análise de implicaturas pragmáticas.

- 8 Gutt (1991) postulou que “o uso interpretativo pode gerar uma semelhança entre formas proposicionais distintas que tenham propriedades lógicas em comum. Esta é à base do conceito de semelhança interpretativa, que pode ser definido como sendo o resultado do efeito contextual resultante das interfaces entre duas formas proposicionais que compartilhem de algumas propriedades” (ALVES, 2001, p. 90).
- 9 O princípio de relevância é um princípio comunicativo que assume que os enunciados criam expectativas de relevância, isto é, “[...] todo ato de comunicação ostensiva comunica a presunção de sua própria relevância ótima” (SPERBER; WILSON, 1995, p. 158).
- 10 Usaremos a noção de *translação* para referirmos à transferência interlinguística geral sem a marcação de sua especificidade, ou seja, como um hiperônimo que não indica se esse processo realiza-se por meio da tradução ou da interpretação (PÖCHHACKER, 2009).

Para além de sua relevância acadêmico-científica, a pesquisa traz contribuições significativas à discussão sobre o acesso das comunidades surdas à literatura, que circula de modo escrito e, também, oral. Acreditamos que a investigação da interpretação intermodal da lenda Cobra Sofia, traz à tona diversas questões importantes à tradução de literatura para Libras e à sua veiculação, assim como para formação de tradutores e intérpretes intermodais de Português-Libras.

Considerando-se o processo de interpretação da lenda folclórica amapaense Cobra Sofia, do Português para Libras, ambas as línguas em sua modalidade oral, estabeleceu-se como objetivo principal a descrição e análise de como se dá a interpretação simultânea intermodal marcada pelos aspectos culturais. Dito de outro modo, pretendemos compreender como os conhecimentos culturais impactariam o processo de solução de problemas e de tomadas de decisão, ou seja, a maneira dos intérpretes lidarem com os culturemas, no que se refere à sua interpretação e contextualização na língua e cultura de chegada, e, por sua vez, de atribuírem semelhança interpretativa.

Considerando o objetivo geral, definimos que os autores que aplicam a TR à tradução, os que realizam uma abordagem processual da tradução/interpretação e aqueles que estudam a competência cultural são indispensáveis à análise do processo de interpretação culturalmente marcado de uma lenda amapaense. Todavia, diversos outros construtos teóricos relacionados aos conhecimentos extralinguísticos e à competência tradutória também serão tomados como orientadores das reflexões realizadas.

Antes de avançarmos na apresentação de alguns desses autores e de suas reflexões, realizaremos uma discussão sobre a especificidade do processo investigado. Primeiramente, descrevemos a interpretação simultânea como uma modalidade de interpretação, segundo o modo em que a translação se efetiva e, em seguida, abordamos a *intermodalidade*: a interpretação entre uma língua de modalidade vocal-auditiva e outra de modalidade gestual-visual.

2.1 *Intermodalidade e tradução*

Um dos primeiros aspectos que se destaca na interpretação simultânea envolvendo LS é a questão da modalidade de língua. Diversos autores dos ETILS têm considerado a questão da *intermodalidade* como elemento singularizador do processo tradutório de/entre/para LS (Rodrigues, Beer, 2015). Padden (2000 apud Rodrigues, 2012 p. 14) chama atenção para o fato de “quando os intérpretes de língua de sinais interpretam, as duas dimensões (duas modalidades e duas línguas) se unem de maneiras interessantes”.

Rodrigues (2013), por exemplo, ao realizar uma abordagem processual da interpretação simultânea intermodal, Português-Libras, afirma que as diferenças de modalidade das línguas envolvidas no processo tradutório têm implicações diretas na interpretação simultânea, pois os intérpretes de língua de sinais (ILS) transitam não somente entre línguas, mas também entre as modalidades dessas

línguas, no caso entre uma língua *vocal* e outra *gestual*. O autor concluiu que “não ha dúvidas de que a diferença de modalidade causa efeito na língua de sinais. Entretanto, são muitas as similaridades entre as línguas orais [vocais] e as de sinais, as quais demonstram que as propriedades do sistema linguístico não estão reduzidas à modalidade da língua, mas a transcendem” (Rodrigues, 2013, p. 43).

Portanto, investigar processos translativos que envolvam LS exige que se fale da *modalidade de língua* e de seus efeitos sobre a tradução e/ou a interpretação. Assim, como a palavra modalidade é polissêmica, sendo usada com diferentes pontos de vista na Linguística, Estudos da Tradução e Interpretação, por exemplo, cabe aqui dizer que estamos enfocando, a princípio, a *modalidade de língua* (i.e., vocal-auditiva e gestual-visual). McBurney (2004) explica que

a ‘modalidade’ de uma língua pode ser definida como sendo os sistemas físicos ou biológicos de transmissão por meio dos quais à fonética de uma língua se realiza”. Nesse sentido, temos que “para as línguas vocais, a produção conta com o sistema vocal e a percepção depende do sistema auditivo. [...] Línguas de sinais, por outro lado, dependem do sistema gestual para produção e do sistema visual para a sua percepção (McBurney, 2004, p. 351, tradução nossa).

Se por um lado as línguas vocais são produzidas internamente ao corpo, através de articuladores bem menores que das línguas gestuais e de forma praticamente invisível; por outro, as línguas gestuais são produzidas externamente ao corpo de modo bem visível, contando com articuladores muito maiores que das línguas vocais.

Além disso, enquanto as línguas vocais deixam braços e mãos disponíveis durante à produção da língua, por empregarem prioritariamente “sinais acústicos” e, por sua vez, dependerem de recepção auditiva (i.e., da propagação de sons); as línguas gestuais deixam o trato vocal disponível durante a produção da língua, manifestando-se em sinais gestuais e sendo dependentes de recepção visual (i.e., da disponibilidade de luz) (Rodrigues, 2018c).

De modo geral, é possível entender que a modalidade gestual-visual oferece às LS diferentes possibilidades, se comparadas às línguas vocais, de exploração do espaço e uso do corpo, conferindo a elas certa *quadridimensionalidade*. Segundo Lourenço (2015, p. 321),

uma das dificuldades encontradas no processo de transposição da língua oral para a língua de sinais, e vice-versa, é justamente o fato de as línguas de sinais fazerem uso do espaço de sinalização e de movimentos com as mãos e com o corpo para veicular informações de maneira quadridimensional, enquanto as línguas orais fazem uso de um sistema linear de encadeamento de informações no fluxo de fala.

Uma breve investigação sobre as especificidades das LS permitiu-nos concluir que essas línguas possuem certos *dispositivos linguísticos específicos* relacionados ao modo como são articuladas e percebidas (Stokoe, 1960; Klima, Bellugi,

1979; Brito, 1995; Meier, Comier e Quinto-Pozos, 2004; Quadros e Karnopp, 2004; Rodrigues, 2013, 2018c). Segundo Brito (1995, p. 36),

a diferença básica entre as duas modalidades de língua não está, porém, no uso do aparelho fonador ou no uso das mãos no espaço, e sim em certas características da organização fonológica das duas modalidades: a linearidade, mais explorada nas línguas orais, e a simultaneidade, que é característica básica das línguas de sinais.

As LS são articuladas externamente ao corpo e visualmente recebidas, assim sua produção envolve necessariamente a combinação de diversos movimentos corporais: “(i) expressões faciais, marcadas por ações dos olhos, sobrancelhas e boca; (ii) movimentos dos braços, com destaque para as formas e movimentos das mãos, pulsos e dedos; e (iii) movimentos do tronco e cabeça, dentre outros” (Rodrigues, 2018b, p. 114).

Segundo Rodrigues (2013), esses dispositivos linguísticos específicos são responsáveis inclusive por compensar a baixa taxa de produção¹¹ das línguas gestuais, se comparadas às línguas vocais, e, assim, manter uma taxa equivalente de produção de proposições. Neste sentido, Hohenberger, Happ e Leuninger (2004, p. 138 apud Rodrigues 2013, p. 46) explicam que:

a possibilidade decodificação simultânea de informação linguística aumenta a densidade de informação dos sinais. Eles podem ser compostos por diversos morfemas realizados ao mesmo tempo. Como essa é uma característica das línguas de sinais em geral, e não apenas de uma determinada classe tipológica (como as línguas semíticas nas línguas orais [vocais]), reconhecemos que esta discrepância está enraizada em uma real diferença de modalidade.

Vale mencionar que não somente a questão da diferença de modalidade e seus efeitos sobre as LS são foco de interesse da Linguística, já que a investigação das LS tem comprovado que existem aspectos linguísticos que não estão vinculados diretamente à modalidade das línguas, ou seja, propriedades essenciais das línguas (Costello, 2015). Quadros destaca que

por um lado, existe uma preocupação em relação aos efeitos das diferenças na modalidade fazendo com que os estudos das línguas de sinais sejam extremamente relevantes. Por outro lado, as similaridades encontradas entre as línguas faladas [vocalizadas] e as línguas sinalizadas parecem indicar a existência de propriedades do sistema linguístico que transcendem a

11 Rodrigues (2013) explica que a taxa de produção de sinais, em línguas gestuais é cerca de metade da taxa de produção de palavras nas línguas vocais. O autor se baseou na pesquisa de Klima e Bellugi (1979) que demonstra que “as sentenças no inglês, no inglês sinalizado e na ASL [língua de sinais americana] podem transportar a mesma mensagem proposicional, mas elas se diferenciam grandemente no número de itens lexicais necessários para transportar essa mensagem e nas maneiras em que esses itens são elaborados. São os dispositivos linguísticos específicos da Língua de Sinais Americana que possibilitam que a sua taxa de proposição seja idêntica a da língua oral, na qual a taxa de articulação de um item é o dobro da taxa da língua de sinais”. (KLIMA, BELLUGI, 1979, p. 193 apud RODRIGUES, 2013, p. 118).

modalidade das línguas. Nesse sentido, o estudo das línguas de sinais tem apresentado elementos significativos para a confirmação dos princípios que regem as línguas humanas. (2006, p. 176).

Podemos considerar que a questão da *modalidade de língua* é um fator central aos estudos linguísticos, tanto para evidenciar as especificidades intrínsecas às línguas vocais e gestuais quanto para demonstrar que as línguas humanas não estão reduzidas à modalidade em que se manifestam.

Portanto, os processos tradutórios intermodais, embora possuam características singulares e efeitos únicos decorrentes da diferença de modalidade das línguas, compartilham aspectos cognitivos e operacionais com os processos tradutórios intramodais vocais-auditivos (i.e., aqueles processos que envolvem somente línguas vocais, em sua modalidade escrita ou oral). Nesse sentido, é possível pensar os processos intermodais com base, inclusive, no arcabouço teórico dos Estudos da Tradução e da Interpretação que não consideram a modalidade de língua como um fator diferenciador e/ou singularizador da translação.

É importante explicar que optamos, assim como Rodrigues (2013, 2018a, 2018b, 2018c) pelo uso de *intermodal* (i.e., tradução/interpretação entre línguas de diferentes modalidades) como oposto ao termo *intramodal* (i.e., tradução/interpretação entre línguas de mesma modalidade), em detrimento dos termos bimodal e unimodal, também usados por alguns autores para nomear esses processos tradutórios (Nicodemus e Emmorey, 2013; Napier e Leeson, 2015). Assim como Rodrigues (2018c), consideramos que os processos intramodais podem ser de dois tipos: vocais-auditivos (i.e., entre duas línguas vocais) e gestuais-visuais (i.e., entre duas línguas gestuais), visto que

processos intramodais visuais-gestuais são distintos de processos intramodais vocais-auditivos. Por exemplo, enquanto processos interpretativos em línguas vocais requerem habilidades vocais e auditivas, em línguas de sinais eles requerem habilidades corporais e visuais para a produção visual-gestual da língua (Rodrigues, 2018c, p. 307, tradução nossa).¹²

Após essa breve definição de intermodalidade é importante destacar que neste capítulo, assim como mencionamos acima, utilizamos a expressão línguas vocais para referirmos às línguas de modalidade vocal-auditiva e o termo línguas gestuais para referirmos às línguas de modalidade gestual-visual. Essa escolha decorre do fato de abordamos também a *modalidade de uso da língua*. A modalidade de uso refere-se, assim como para Marcuschi (1997), às línguas como prática social. Nesse sentido, temos a oralidade (i.e., a língua em uso sem nenhum sistema de registro) e a escrita (i.e., a língua registrada e utilizada por meio de sistemas de grafia).

12 Intramodal visual-gestural processes differ from intramodal auditory-vocal processes. For example, while the interpretative processes in spoken languages require hearing and vocal abilities, signed languages require visual and corporeal skills for a visual-gestural language production (RODRIGUES, 2018c, p. 307).

Enfim, diferenciamos línguas de distintas modalidades (i.e., língua vocal e língua gestual) e suas distintas modalidades de uso (i.e., língua escrita e língua oral). Portanto, por se tratar de uma pesquisa sobre interpretação simultânea temos de um lado o texto fonte (TF) em Português oral, uma língua vocal (i.e., de modalidade vocal-auditiva), e de outro o texto alvo (TA) em Libras oral, registrada em vídeo, uma língua gestual (i.e., de modalidade gestual-visual).

2.2 A teoria da relevância (TR) aplicada à tradução

Para a análise da interpretação simultânea intermodal utilizaremos a TR aplicada à tradução (Gutt, 1991, 2000; Alves, 2001; Alves, 2008; Gonçalves, 2006; Rodrigues, 2013). Acreditamos que os princípios e conceitos decorrentes da aplicação dessas bases teóricas à análise da translação contribuem tanto para o entendimento das características específicas do processo interpretativo intermodal quanto das questões extralinguísticas que definem a interpretação culturalmente marcada, foco da nossa investigação.

A TR proposta por Dan Sperber e Deidre Wilson (1995), foi construída com base na conexão entre comunicação e cognição humana. Essa teoria constituiu-se a partir de perspectivas anteriores, tais como o modelo de código de Shannon e Weaver (1949) e o modelo inferencial de Grice (1975). A TR se desenvolveu a partir da busca pela compreensão da comunicação humana como fundamentada tanto por mecanismos de codificação quanto por mecanismos inferenciais.

A perspectiva ostensivo-inferencial da TR baseia-se em dois princípios elementares: a Princípio Cognitivo, que define que a cognição humana tende a ser dirigida à maximização da relevância, e o Princípio Comunicativo, que estabelece que os enunciados criam expectativas de relevância (Alves, 2001, 2008; Gonçalves 2006, Rodrigues, 2013). Com base nesses princípios, vários conceitos são desenvolvidos com o objetivo de explicar como a comunicação humana acontece em relação aos processos cognitivos. Segundo Alves,

para a TR [Teoria da Relevância] os processos comunicativos são decorrentes de um comportamento ostensivo-inferencial que busca o maior efeito contextual através do menor esforço processual possível. Sperber e Wilson postulam que este processo, direcionado pelo princípio da relevância, atua a partir das interfaces estabelecidas entre um comportamento ostensivo por parte do falante e um comportamento inferencial por parte do ouvinte que, apoiados por manifestações mútuas e situados em determinados ambientes cognitivos, geram um efeito contextual capaz de explicar o funcionamento, bem e/ou mal sucedidos dos processos de comunicação. (2001, p. 17).

Sperber e Wilson (1995) consideram que a cognição humana orienta-se pela relevância, isto é, “todo ato de comunicação ostensiva comunica a presunção de sua própria relevância ótima”¹³ (Sperber; Wilson, 1995, p. 158, tradução nossa).

13 “Every act of ostensive communication communicates a presumption of its own optimal relevance”.

Nesse sentido, o estímulo ostensivo (i.e., intenções comunicativa e informativa) 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). Para a TR,

o falante tem um comportamento basicamente ostensivo, enquanto o ouvinte apresenta um comportamento, sobretudo, inferencial. Assim, o falante tem uma intenção comunicativa de manifestar explicitamente para o ouvinte aquilo que deseja comunicar-lhe. Tem também uma intenção informativa que se torna o fator determinante para configurar seu comportamento ostensivo. O ouvinte, por sua vez, pauta-se por um comportamento inferencial que lhe permitirá o processamento da intenção informativa do falante (Alves, 2001, p. 17-18).

Em outras palavras, podemos considerar que quanto mais efeitos cognitivos positivos são alcançados *maior é a relevância* e quanto menos significativo é o esforço de processamento usado *maior é a relevância*. Portanto, de maneira geral, “quando quantidades semelhantes de esforços 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).

A concepção de uso interpretativo da linguagem é um dos pontos cruciais da aplicação da TR à tradução. Como o processo tradutório envolve diferentes línguas, passa-se a considerar o uso interpretativo interlingual, o qual dá origem, por exemplo, ao conceito de *semelhança interpretativa*, que pressupõe que o texto traduzido se *assemelha interpretativamente* ao original. O conceito de *semelhança interpretativa*, proposto por Gutt (1991, 2000), possibilita um avanço nos Estudos da Tradução no que diz respeito à relação entre o original e sua tradução, já que avança em comparação aos conceitos anteriores como de equivalência, fidelidade, adequação ou funcionalidade (Gonçalves, 2006; Alves, 2001). O conceito de *semelhança interpretativa* estabelece 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. Consequentemente, 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, 2001, p. 72).

A noção de *semelhança interpretativa* vincula-se diretamente às implicaturas e explicaturas compartilhadas pelos enunciados (i.e., aos estímulos ostensivos). Nesse sentido, quanto mais compartilhem explicaturas e implicaturas, mais os enunciados se assemelhariam interpretativamente.

Considerando-se ainda que o principal objetivo dos enunciados é veicular um conjunto de suposições que o comunicador intenciona veicular, parece razoável definir semelhança interpretativa entre enunciados em termos das suposições compartilhadas pelas interpretações pretendidas por esses enunciados. Uma vez que o conjunto de suposições que um enunciado intenciona veicular consiste de explicaturas e/ou implicaturas, podemos dizer que os dois enunciados, ou ainda mais generalizadamente, dois estímulos ostensivos, assemelham-se interpretativamente na extensão das explicaturas e/ou implicaturas que compartilham (Gutt 1991 apud Alves, 2001, p. 88).

A noção de uso interpretativo da linguagem e, por sua vez, o conceito de semelhança interpretativa, pautado a partir do modelo ostensivo-inferencial da comunicação humana, fornecem um arcabouço teórico de análise para a compreensão de como os intérpretes intermodais, Português-Libras, são guiados ao realizarem a interpretação simultânea da lenda Cobra Sofia para a Libras. Nesse sentido, empregamos na análise dessa interpretação culturalmente marcada, os conceitos relevantistas (e.g., semelhança interpretativa, relação de esforço-efeito) com o fim de investigar aspectos cognitivos que caracterizam o processo de solução de problemas e tomadas de decisões que ocorrem durante o processo interpretativo simultâneo, em relação às características operacionais da interpretação e aos aspectos extralinguísticos que a envolvem.

2.3 A (sub)competência cultural

Um dos aspectos importantes à atuação de qualquer profissional da tradução e/ou da interpretação diz respeito ao conjunto de habilidades, conhecimentos, capacidades e valores indispensáveis à qualidade e sucesso da translação a ser realizada. Os Estudos da Tradução e os Estudos da Interpretação têm tratado esse conjunto de saberes como “Competência Tradutória”, a qual é um pré-requisito às tomadas de decisão acertadas e bem sucedidas durante a tarefa translativa. Segundo Hurtado Albir (2005, p. 28), a competência tradutória seria

um conhecimento especializado que consiste em um sistema subjacente de conhecimentos declarativos e em sua maior proporção, operacionais, necessários para saber traduzir, que está composto de cinco subcompetências (bilíngue, extralinguística, conhecimentos sobre tradução, instrumental e estratégica) e de componentes psicofisiológicos.

É importante observarmos que a (sub)competência extralinguística é apenas um dos componentes da competência do tradutor. Entretanto, podem existir situações em que ela se destaque dentre as demais. Para Hurtado Albir (2005), as subcompetências, em seu modelo holístico e componencial, podem ser definidas da seguinte maneira: (i) **bilíngue** – conhecimentos essencialmente operacionais, importantes ao uso e a comunicação em duas línguas; (ii) **extralinguística** – conhecimentos, essencialmente declarativos, acerca do mundo e de esferas particulares, envolvendo conhecimentos temáticos, culturais etc.; (iii) **conhecimentos**

sobre a tradução – conhecimentos, essencialmente declarativos, sobre a tradução, interpretação, os princípios que caracterizam, definem e conduzem a atividade translativa e os aspectos profissionais; (iv) **instrumental** – conhecimentos, essencialmente operacionais, envolvendo a tecnologia aplicadas à tradução e o uso de fontes de documentação, por exemplo; (v) **estratégica** – conhecimentos operacionais para garantir a eficácia do processo tradutório. Essa subcompetência seria central pois controlaria o processo translativo e supriria a deficiência de alguma subcompetência; e, por fim, (vi) **componentes psicofisiológicos** – não é uma subcompetência e envolve componentes cognitivos, atitudinais, habilidades, capacidades etc. (Hurtado Albir, 2005, p. 29).

Para além desse modelo de competência existem outros, os quais não são abordados neste capítulo, já que nosso foco não é a competência tradutória. Entretanto, vale mencionar que Rodrigues (2018a) propôs que um modelo de competência tradutória relacionado às línguas de sinais, envolvendo a intermodalidade de língua, deveria considerar uma competência intermodal, a qual

relaciona-se ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessários tanto à exploração corporal dos dispositivos linguísticos específicos das línguas de sinais, durante a sinalização (*habilidades corporais motoras de codificação integrada de propriedades gestuais e espaciais*), quanto à capacidade visual-cognitiva de ler a totalidade das informações gestuais e espaciais, as quais estão expressas quadridimensionalmente por meio da integração desses dispositivos linguísticos específicos, durante a vocalização (*habilidades visuais de percepção e interpretação do conjunto de informações gestual e espacialmente codificadas*), ambas vinculadas à habilidade de se administrar a possibilidade de sobreposição das línguas de maneira vantajosa (Rodrigues, 2018a, p. 310, grifos do original).

O autor considera que a competência tradutória intermodal tem suas singularidades já que a translação envolvendo às línguas de sinais se relaciona diretamente às habilidades do tradutor e/ou intérprete lidar com a modalidade gestual-visual e com seus efeitos sobre a LS e, por sua vez, sobre o processo translativo. Considerando os modelos de competência tradutória, podemos afirmar que a competência cultural faz parte deles. Assim, apresentamos, brevemente, nossa compreensão da competência cultural como parte da competência tradutória.

O conceito de competência cultural ou para alguns autores de competência intercultural diz respeito, em outras palavras, àquilo que o tradutor ou intérprete precisa dominar para traduzir ou interpretar. Essa competência caracteriza-se pelos conhecimentos culturais ou extralinguísticos, os quais envolvem (i) conhecimentos de história, geografia, crenças, costumes, literatura, comidas, música, arte, política, leis, economia etc.; (ii) habilidades de estabelecer relações com diferentes grupos, entender suas referências culturais, se comunicar e se ajustar ao seu imaginário; assim como (iii) atitudes de interesse, respeito, empatia e abertura ao outro e a sua diversidade. Para Olalla-Soler (2017), a competência cultural do tradutor/intérprete seria

a capacidade do tradutor de mobilizar e contrastar os conhecimentos sobre a cultura de partida e a cultura de chegada em relação a um dado fenômeno cultural detectado no texto fonte com o objetivo de chegar a uma solução aceitável no texto alvo. A competência cultural do tradutor relaciona-se as subcompetências que formam a competência tradutória. É composta pelas subcompetências de conhecimentos culturais, habilidade contrastiva cultural, habilidades de aquisição de conhecimentos culturais e componentes atitudinais culturais.¹⁴ (2017, p. 618, tradução nossa).

Entendemos que, mesmo não sendo nosso foco de análise, temos como afirmar que a competência requerida dos intérpretes de Libras-Português é uma *competência interpretativa intermodal* e que, no caso de nossa análise, a (sub)competência (inter)cultural é de suma importância, já que o texto a lenda da cobra Sofia possui marcas culturais regionais muito singulares e, por se tratar de um processo interpretativo, não há como se valer de apoio externo ou de tempo extra para a realização da tarefa.

3 Aspectos Metodológicos de Coleta de Dados

Como já apresentamos anteriormente, nossa proposta foi realizar uma investigação do processo de interpretação simultânea intermodal, culturalmente marcada, da lenda Cobra Sofia do Português para Libras.

Para tanto, definimos que uma abordagem empírico-experimental contribuiria significativamente com a coleta dos dados, que nesse caso seriam processuais, permitindo fundamentar nossas análises e avançar em relação à compreensão do processo translativo em questão.

De modo geral, a estruturação da pesquisa deu-se da seguinte maneira: (a) *Fase 1* – definição e aperfeiçoamento dos instrumentos de coleta de dados – desenho experimental, transcrição e análise; (b) *Fase 2* – aplicação de questionários para seleção dos participantes e constituição de seus perfis; (c) *Fase 3* – realização da tarefa de interpretação simultânea; (d) *Fase 4* – coleta de Protocolos Verbais Retrospectivos; (e) *Fase 5* – realização de entrevistas semiestruturadas; e (f) *Fase 6* – transcrição dos dados coletados no ELAN (EUDICO *Linguistic Annotator*), seguidos de sua análise.

3.1 O Texto Fonte: A Lenda da Cobra Sofia

Vale mencionar que a literatura folclórica regional no Amapá tem como uma de suas características a descrição detalhada dos fenômenos naturais e a alu-

¹⁴ Capacidad del traductor de movilizar y contrastar los conocimientos sobre la cultura de partida y los de la cultura de llegada en relación con un fenómeno cultural percibido en el texto original con el fin de llegar a una solución aceptable en el texto meta. La competencia cultural del traductor está en relación con las subcompetencias que forman la competencia traductora. Se compone de las subcompetencias conocimientos culturales, habilidad contrastiva cultural, habilidades de adquisición de conocimientos culturales y los componentes actitudinales culturales.

são às personagens históricas que marcam o imaginário¹⁵ da população. Essa literatura deriva de um processo de transmissão cultural por via oral, o qual se mantém entre as gerações e está marcado pela influência das culturas indígenas, negras e brancas. Essas diferenças culturais podem ser percebidas na construção dos sentidos e nas referências feitas à natureza como elemento cultural e mítico no contexto amazônico. Uma das expressões dessa produção literária específica são as lendas, um tipo singular de narrativa. Segundo Machado (1994, p. 97),

a lenda apresenta uma relação direta com o momento histórico do povo que a cria. Nesse sentido, as lendas nos fornecem um caminho simples para os fatos culturais de uma civilização. Com isso passamos a conhecer os mecanismos da variação cultural e, principalmente, o modo de se pensar de cada povo, num dado momento de seu desenvolvimento histórico.

A lendária história Cobra Sofia, típica do contexto amapaense, vem sendo passada entre as gerações indígenas, de ribeirinhos e de moradores locais, principalmente por meio da tradição oral. Todavia, existem alguns registros escritos dessa lenda. Um deles foi realizado pelo jornalista Joseli Dias no livro “*Mitos e Lendas do Amapá*” no ano de 2006. Esse material reúne um conjunto de textos referentes aos elementos da cultura popular amapaense. Vejamos a versão dessa lenda, segundo Dias (2006).

Há muito tempo, em uma aldeia próxima à Ilha de Santana, vivia Icorã, uma índia de olhos cor-de-mel e muito linda. A beleza da índia, incomparável entre todas as mulheres da tribo, transformava em suplício sua felicidade. É que pela formosura Icorã era cortejada pelos bravos, ao mesmo tempo em que estava destinada ao Deus Tupã quando estivesse em idade apropriada. Prisioneira de sua beleza, a indiazinha vivia muito triste, raras vezes deixando a oca. Quando o fazia era para dirigir-se até a beira de um grande lago, à noite, para contar à lua seu sofrimento.

Certa noite, enquanto banhava-se ao luar, Icorã foi avistada pelo boto Tucuxi, que perdeu-se de amores por ela. Transformando-se em um cisne, Tucuxi aproximou-se da indiazinha, possuindo-a através de um encantamento. Meses depois Icorã sentiu a prenhez em suas entranhas e só então descobriu que aquele cisne lindo com quem brincara no lago era na verdade um boto.

Mortificada de remorsos Icorã embrenhou-se nas matas, permanecendo longe de tudo e de todos para ter a criança. Quando as dores vieram e a indiazinha teve seu rebento, deu-lhe o nome de Sofia e atirou a criança no lago, na esperança que esta se afogasse e ninguém tomasse conhecimento de seu pecado. Depois retornou à aldeia, como se nada tivesse acontecido. O boto Tucuxi, arrependido do que fez, transformou a criança em uma cobra d'água, evitando assim sua morte. Muito tempo passou e certo dia,

15 Entendemos que o imaginário faz parte da constituição humana e vai sendo ampliado ao conjunto das produções culturais (obras de arte, mitos coletivos) passando a ter um papel fundamental no modo como diferentes grupos compreendem e lidam com sua realidade (WUNENBURGER, 2007).

quando Icorã encontrava-se à beira do lago, sentiu as águas se revolverem e viu quando uma cobra imensa, de estranhos olhos cor-de-mel, deixou seu refúgio. Era a Cobra Sofia, que procurava águas profundas para acomodar-se. Os sulcos deixados durante o trajeto, dizem as lendas, formaram o Rio Matapí.

Sofia, acreditam os mais antigos, parou para descansar onde hoje fica localizado o antigo Porto da mineradora ICOMI, na área urbana do município de Santana. Há alguns anos (mais precisamente em Outubro de 1993), uma grande parte daquela plataforma desabou por força de uma misteriosa onda d'água que se formou no início do Rio Matapí e terminando na embocadura do Rio Amazonas. Dizem que foi a Cobra Sofia que moveu-se durante o sono (Dias 2011, p. 10-11).

Como se vê nessa versão da lenda Cobra Sofia há uma riqueza de linguagem culturalmente marcada pelo regionalismo. Nesse sentido, é possível verificar que o domínio dessas sutilezas culturais regionais é um dos aspectos que influencia na compreensão da lenda e, por sua vez, na busca e atribuição de semelhança interpretativa na translação da lenda para Libras.

3.2 Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são intérpretes intermodais Português-Libras, de duas diferentes regiões brasileiras e foram selecionados a partir dos questionários aplicados e de acordo com os critérios apresentados a seguir. Grupo A – dois intérpretes representantes da região norte, mais especificamente da cidade de Macapá-AP, provavelmente, mais familiarizados, por sua bagagem cultural, com a lenda Cobra Sofia; e Grupo B – dois intérpretes representantes da região sul, mais especificamente da cidade de Florianópolis-SC, os quais, possivelmente, estão menos familiarizados com a lenda.

Os critérios para seleção dos intérpretes participantes da pesquisa foram os seguintes: (1) possuir ou estar cursando o ensino superior, em qualquer área do conhecimento; (2) ter experiência profissional de atuação na área, com significativa trajetória profissional; (3) ter atuado como intérprete de Português-Libras por no mínimo, cinco anos; (4) possuir certificado de Proficiência em Tradução e Interpretação Libras-Português-Libras (ProLibras), ou formação como tradutor e intérprete de Libras na graduação, ou curso Técnico, ou Curso de Extensão Universitária em Formação de Tradutores e Intérpretes de Libras-Português; e (5) não ser CODA (filho de surdos, *Children of Deaf Adults*), já que muitos dos CODAs crescem bilíngues, e pretendíamos manter um mesmo perfil de participantes (Português como L1 e Libras como L2).

Quadro 1 – Identificação dos ILS selecionados para a pesquisa

Identificação na coleta de dados	Descrição da sigla atribuída
N1	Primeiro intérprete da região norte selecionado
N2	Segundo intérprete da região norte selecionado
S1	Primeiro intérprete da região sul selecionado
S2	Segundo intérprete da região sul selecionado

Fonte: Santos, 2019, p. 50.

3.3 A Coleta de Dados Processuais

A coleta de dados ocorreu em duas cidades distintas: Macapá-AP (N1 e N2) e Florianópolis-SC (S1 e S2). Em ambas as coletas, contamos com a estrutura de estúdios devidamente equipados e preparados para registro da interpretação para Libras em vídeo (i.e., iluminação, filmadoras, isolamento acústico, equipamento de som etc.), respectivamente na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Estabelecemos quatro etapas distintas, que foram seguidas durante a coleta de dados: (1) **Etapa A** – Orientação (i.e., recepção dos participantes, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE, e explicações gerais sobre a coleta); (2) **Etapa B** – Tarefa (i.e., realização da interpretação simultânea intermodal da lenda Cobra Sofia); (3) **Etapa C** – Coleta de Protocolos Verbais Retrospectivos (TAPs); e (4) **Etapa D** – Entrevista.

Tabela 1 – Duração da coleta de dados

	N1	N2	S1	S2
Etapa B – Tarefa	4'21"	4'01"	4'04"	4'00"
Etapa C – TAP's livre	5'13"	14'14"	14'39"	12'59"
Etapa C – TAP's dirigido	15'27"	14'07"	16'18"	21'59"
Etapa D – Entrevista	7'18"	15'35"	21'12"	12'53"
Tempo total da coleta	32'19"	47'57"	56'13"	51'51"

Fonte: Santos, 2019, p. 58.

Podemos observar que as coletas de dados tiveram uma duração de aproximadamente 50 minutos, com exceção do intérprete N1, que teve uma coleta de cerca de 30 minutos. Não consideramos, nessa contabilização, o tempo gasto para organização do estúdio ou para fase de orientações (i.e., Etapa A), já que são preparatórias, podendo variar significativamente de acordo com demandas do estúdio, do pesquisador e/ou do participante. Nesse sentido, a coleta, propriamente dita, teve início com a realização da tarefa (i.e., Etapa B).

4 Representação e Análise de Dados Processuais

Com relação à tarefa, temos que o tempo gasto por cada um dos ILS foi bem próximo um do outro, com variação de segundos, já que está balizada pelo tempo do TF (i.e., 3 minutos e 59 segundos). Os protocolos verbais (i.e., TAP's) duraram cerca de 30 minutos, com exceção do protocolo do intérprete N1 que ficou em mais ou menos de 20 minutos. Abaixo trazemos um excerto seguido de sua análise para que possamos exemplificar a reflexão realizada e fundamentar nossas considerações finais.

Excerto 1 – Trecho do TF: Icorã

[...] Há muito tempo atrás, numa aldeia, tinha uma índia linda chamada: Icorã [...]

Quadro 2 – Representação da sinalização transcrita em glosas – Icorã

N1	<p>24 FAZ-TEMPO 25 ONDE 26 (IX) ELE 27 ÍNDIA 28 (IX) ELA 29 TER 30 MULHER 31 BONITA</p> <p><i>O intérprete fez o sinal de [FAZ-TEMPO], para marcar um passado distante, após isso, fez a sinalização de [ONDE] apontando para o sinal, como o sentido de lá naquele local, ali, [ELE], depois sinalizou a [ÍNDIA] usando o sinal de referência [ELA] e fez o sinal de [TER] com os ombros jogados levemente para trás dando sentido de passado, sinalizou [MUHER] ainda fazendo referência à índia e [BONITA] com intensificação das marcações não manuais.</i></p>
N2	<p>18 FAZ-TEMPO 19 TER 20 CASA+ 21 IX(ela) 22 PRÓPRIO 23 ÍNDIO 24 MULHER 25 IX(ela) 26 NOME 27 FS(I-K-O-R-Ã)</p> <p><i>O intérprete sinalizou [FAZ TEMPO], para marcar um passado distante, depois fez o sinal de [TER] e usou o plural de [CASA] e o sinal [ELA], fazendo referência às casas, com sinal de [PRÓPRIO] e [ÍNDIO]. O uso desses sinais foi para se referir à aldeia. Nesse local, o da aldeia, o intérprete sinalizou [MULHER] e fez o sinal de apontamento, indicando a marcação [ELA]. Por fim, fez o sinal de [NOME] e a datilologia [I-K-O-R-Ã].</i></p>
S1	<p>21 FAZ-TEMPO 22 PASSADO 23 ONDE 24 E(saber-não) 25 PRÓPRIO 26 ÍNDIO 27 TER 28 MULHER 29 SUJEITO 30 ÍNDIO 31 DV(corpo) 32 BONITO 33 NOME 34 FS (I-P-O-R-Ã)</p> <p><i>O intérprete fez o sinal de [FAZ-TEMPO] e [PASSADO] para deixar bem claro o tempo da narrativa, fez a identificação de [ONDE] em referência ao lugar, fez uma pequena pausa onde fez o sinal de [E] (com sentido não sei), fazendo alusão ao sinal de aldeia que foi omitido, depois sinalizou [PRÓPRIO] e [ÍNDIO], retomando para tentar identificar a localização. Assim, sinalizou [TER] e [MULHER] usando a marcação para ela, colocando em terceira pessoa agora [SUJEITO] sinalizou [ÍNDIO] e fez a descrição corporal de “corpo de violão”, fez o sinal [BONITO] e na sequência [NOME] seguida da datilologia do [I-P-O-R-Ã].</i></p>
S2	<p>20 FAZ-TEMPO 21 ONDE 22 PRÓPRIO 23 ÍNDIO 24 TER 25 MULHER 26 BONITO 27 NOME 28 FS (I-C-O-R-Ã)</p> <p><i>O intérprete sinaliza [FAZ-TEMPO], inclinando o corpo levemente para trás, faz a sinalização de [ONDE] [PRÓPRIO] [ÍNDIO] para se referir à aldeia. Então, usou o sinal de [TER] e [MULHER]. A interpretação indica que é referente à índia, sinalizado [BONITO] e [NOME], seguida da datilologia [I-C-O-R-Ã].</i></p>

Fonte: Santos, 2019, p. 84-85.

Um aspecto que se destaca é a exploração dos dispositivos linguísticos específicos das línguas de sinais para a construção da semelhança interpretativa intermodal (os dispositivos já foram mencionados nas seções 2.1 e 2.3).

Vimos na interpretação desse excerto, a exploração do espaço de sinalização para marcação de tempo (i.e., passado), para referência espacial (i.e., localizar os referentes no espaço e se referir a eles) e para indicação de características físicas (i.e., a beleza da índia), por exemplo. Rodrigues (2013, p. 228, grifos do autor) explica que “quanto mais são explorados os *dispositivos linguísticos específicos* da língua de sinais maiores são as possibilidades de maximização da semelhança interpretativa”.

Os intérpretes participantes da pesquisa optaram por diversas estratégias de interpretação, como podemos observar acima (Quadro 16). Contudo, observamos que ainda assim, os fatores extralinguísticos podem ter sido decisivos às escolhas feitas pelos ILS para indicar, por exemplo, o nome da índia. Vale destacar que a grafia corrente do nome da índia só foi obtida pela intérprete S2 [i.e., I-C-O-R-Ã], uma intérprete da região sul, já que o intérprete N1 omitiu o nome da índia, o intérprete N2 sinalizou [I-K-O-R-Ã] e o intérprete S1 [I-P-O-R-Ã]. Vejamos o que os ILS relataram sobre esse ponto.

Quadro 3 – Considerações dos intérpretes sobre sua sinalização – Icorã

N1	“Eu escolhi não fazer a datilografia do nome dela, pois não sabia a grafia, e eu não quis fazer uma datilografia fonética, optei por omitir, achei que não era tão importante o nome dela na história”.	50” a 01’07” (TAP Livre)
N2	“Aqui, aos 33s, eu fiz a datilografia do nome da índia, mas acredito ser muito difícil, pois não sei se o nome estava feito de forma correta [...] talvez a falta de um intérprete de apoio [...] ele talvez também possa prejudicar nesse momento de escolha de qual grafia seria a mais correta, mas são escolhas que acabamos por ter no momento da interpretação”. (i.e., Ikorã).	01’44” a 02’25” (TAP Livre)
S1	“O nome da índia, eu ouvi no início e em todo tempo Iporã, achei que estava fazendo certo”.	02’34” a 02’56” (TAP Dirigido)
S2	“A escolha do nome Icorã, eu não faço a mínima ideia de porque fiz dessa forma, eu não tenho conhecimento sobre as línguas indígenas, eu apenas fiz assim, foi espontâneo”.	03’37” a 03’45” (TAP Dirigido)

Fonte: Santos, 2019, p. 85-86.

Ao verificar que os intérpretes N1 e N2 comentaram nos protocolos sobre a grafia do nome da índia e os intérpretes S1 e S2 não o fizeram, e por ser esse um aspecto previsto para análise, perguntamos nos protocolos dirigidos sobre como fizeram o nome da índia e o porquê.

Observamos que essa marcação presente no TF, um nome próprio cuja grafia pode estar relacionada à sua origem indígena e/ou ao modo como essa língua passou a ser grafada, exige que, para utilizar o empréstimo do nome da índia em

sua sinalização, o ILS saiba como grafar “Icorã”. Esse fato traz implicações para a interpretação e, por mais que esteja relacionado à grafia de um vocábulo, envolve conhecimento extralinguístico, visto que o nome poderia ser grafado de variadas maneiras: *Ikorã*, *Ikoran*, *Ikoram*, *Icoram*, *Ycorã*, *Ycoran*, *Ycoram*, *Ykorã*, *Ycoran*, por exemplo.

Assim, ainda que os ILS tenham a opção de omitir o termo (i.e., N1) e/ou realizar seu empréstimo, por meio da datilologia (i.e., N2, S1 e S2), faz-se necessário conhecer a lenda na modalidade escrita para que se possa usar a grafia corrente da palavra na soletração manual “um conjunto de configurações de mão que representam o alfabeto português” (Quadros; Karnopp, 2004, p.88), isto é, um oferecimento visual da palavra por meio do uso de configurações manuais correspondentes a cada uma das letras do alfabeto romano.

Nesse sentido, a competência cultural não se restringe ao domínio de determinados conhecimentos temáticos, podendo envolver modos de grafia, pronúncia, etc. Já que muitas vezes os usos específicos de certas palavras em determinados grupos sociais dependem de conhecimentos extralinguísticos. Assim, ainda que os ILS façam um empréstimo linguístico por meio do uso da datilologia, eles têm que se fundamentar em suas referências ou ideias de como seria a grafia do nome da índia. Portanto, os ILS são direcionados por seus conhecimentos extralinguísticos, necessários para o oferecimento das palavras visualmente (e.g., N2 e S1).

Nossos dados, corroboram a pesquisa desenvolvidas por Olalla-Soler (2017), na qual o autor discute acerca da competência cultural do tradutor, caracterizando-a como a capacidade de mobilizar e contrastar as informações oriundas da cultura de partida e cultura de chegada, sendo que tal fenômeno tem por finalidade uma solução aceitável no texto alvo ou, no nosso caso, na interpretação simultânea intermodal da lenda Cobra Sofia.

Vale mencionar que a datilologia “conhecida também como soletração manual, não é uma representação direta do português, é uma representação manual da ortografia do português, envolvendo uma sequencia de configurações de mãos que tem correspondência com a sequencia de letras escrita em português” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 88). Esse uso de “palavras visuais” é bem linearizado (i.e., depende de um número grande de configurações de mão feitas uma após a outra, segundo a extensão da palavra) e demanda mais tempo para ser realizado e lido pelo interlocutor que um sinal da LS, já que os sinais costumam ser formados, no caso da Libras, por uma ou duas configurações de mão articuladas, algumas vezes, de modo simultâneo.

Como se pode observar acima (Quadro 3), o intérprete N1, em seus protocolos, demonstrou sua opção consciente em omitir o termo em sua interpretação em Libras, por considerar não ser ele uma informação central. Os demais ILS optaram por oferecer a datilologia do nome da forma com a qual imaginavam que ele seria escrito em português (N2, S1 e S2), ou seja, ainda que não dominassem a escrita corrente do nome da índia, eles a inferiram, a partir de seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos.

É interessante notar que o intérprete N2, mesmo conhecendo o a lenda Cobra Sofia, não sabia como o nome da índia era grafado, optando por Ikorã, ou seja, empregando um “k” no lugar do “c”. Por outro lado, o intérprete S1 relata ter entendido que o nome da índia era Iporã e não Icorã. E esse seria o motivo de sua soletração empregar um “p” no lugar do “c”. Esses relatos põem em destaque as características intrínsecas à interpretação simultânea, já que a pressão de tempo e a necessidade de se oferecer o discurso imediatamente na língua alvo não permitem o uso de apoio externo, por exemplo.

Além disso, o TF resultante da interpretação simultânea privilegia a comunicação do sentido da mensagem por meio de um TA que não é construído para ser duradouro, registrado ou recebido em outro momento que não o da própria interpretação, o qual corresponde a emissão do TF (ou a sua reprodução), como já mencionamos na seção 2. Rodrigues (2013, p. 179) afirma que na interpretação simultânea “os ILS [intérpretes de língua de sinais] 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 tomadas de decisão”. Esse fato faz com que os intérpretes tenham que tomar decisões rápidas, ao mesmo tempo em que administram o fluxo de recepção das novas informações e oferecem as informações já recebidas na outra língua.

É interessante notar que caso se tratasse de um processo de tradução, os tradutores poderiam realizar uma investigação sobre o nome Icorã e propor um sinal-nome para a índia. Isso possibilitaria a fluência do texto em Libras sem a necessidade de inserção de um empréstimo linguístico do português que, nesse caso, não corrobora com as características narrativas de uma lenda, já que exige mais tempo para a leitura de uma informação que não será essencial a compreensão do que está sendo contado.

Assim, é possível inferir que as restrições e propriedades do processo interpretativo simultâneo intermodal podem não favorecer à maximização da semelhança interpretativa, já que a pressão de tempo, por exemplo, pode levar o intérprete a tomar decisões que não estão balizadas, necessariamente, pela construção e/ou manutenção das características do gênero textual lenda.

5 Considerações finais

Após a apresentação desse breve recorte da análise dos dados, consideramos importante lembrar o problema de pesquisa, o qual podemos sintetizar na seguinte questão: como intérpretes de Português-Libras, de diferentes contextos culturais brasileiros, lidam com os culturemas que compõem a lenda folclórica amapaense Cobra Sofia durante a interpretação simultânea intermodal desta narrativa?

Com essa questão prosseguimos à coleta de dados processuais e buscamos pautar nossas análises, ao longo de toda a pesquisa, nas perspectivas da TR aplica-

da à tradução com o apoio de outros conceitos do campo dos Estudos da Tradução e dos Estudos da Interpretação, tais como as noções de modalidade de língua e modalidade de uso da língua, a caracterização de processos interpretativos, os conceitos de competência tradutória e de competência cultural, por exemplo.

O desenvolvimento da pesquisa possibilitou que se conhecesse as características do processo interpretativo simultâneo intermodal de um gênero textual específico, no caso uma lenda. A partir das análises, pode-se dizer que, embora os intérpretes possuam competência interpretativa intermodal e competência cultural, as restrições impostas pela interpretação simultânea nos fazem pensar que a tradução do Português oral para a Libras oral em vídeo favoreceria o TA, sua qualidade e função.

Verificamos que a abordagem processual da interpretação com base no uso de Protocolos Verbais (i.e., TAPs) é viável. E que esses protocolos nos permitem inferir, ainda que de modo limitado, como a cognição dos intérpretes opera. No caso de nossa pesquisa, entendemos os processos cognitivos como guiados pelo princípio de relevância. Além disso, assumimos que o processo interpretativo intermodal é guiado pela busca dos ILS pela maximização da semelhança interpretativa entre TF e TA. Nossos dados corroboram isso, visto que, pressionados pelo tempo, os ILS tendem a despende o menor esforço possível visando ao maior efeito contextual no público alvo.

Sobre o fato de a interpretação ser de um texto culturalmente marcado, podemos afirmar que a competência cultural é parte da competência tradutória e, portanto, os conhecimentos extralinguísticos são centrais a qualquer processo translativo, sendo o seu papel mais proeminente em contextos situacionais e/ou textos com fortes marcas culturais, inclusive aquelas mais regionalizadas. Nesse sentido, a competência cultural dos ILS impacta seu desempenho na interpretação e suas escolhas e tomadas de decisão, assim como a modalidade de língua, no caso a gestual-visual, com seus dispositivos linguísticos específicos. Isso exige que os ILS possuam também competência interpretativa intermodal.

Finalmente, observamos, portanto, que os conhecimentos culturais, ou seja, os extralinguísticos e conhecimentos linguísticos (i.e., principalmente os relacionados aos efeitos da modalidade de língua) foram centrais ao processo interpretativo simultâneo intermodal da lenda. Entretanto, os dados indicam que a maximização da semelhança interpretativa nesse tipo de texto depende diretamente do processo translativo ao qual ele é submetido e que, portanto, ainda que os intérpretes possuam competência cultural e intermodal, as restrições impostas pela interpretação simultânea colocam a exploração dos elementos intrínsecos à modalidade da língua alvo (i.e., gestual-visual em seu uso oral) em segundo lugar, visto que a comunicação da mensagem do texto se sobrepõe ao seu gênero literário e às suas características singulares.

Após a pesquisa, podemos afirmar que, embora tenhamos contribuído com o campo, muitas questões permanecem em aberto e demandam novos estudos e investigações capazes de melhor definir a competência (inter)cultural demandada

dos ILS, assim como as características da competência intermodal, visto que isso é central à formação e aperfeiçoamento dos profissionais da tradução e da interpretação de línguas de sinais no Brasil.

Referências

- ALVES, F. **Explicitude e explicitação em tradução**: uma abordagem à luz da teoria da relevância. 2006. In: CAMPOS, J.; RAUEN, F. J. **Tópicos em Teoria da Relevância**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.
- ALVES, F. **Teoria da Relevância e os Estudos da Tradução**: perspectivas e desdobramentos. In: ALVES, F. (Org.) **Teoria da Relevância & Tradução**: conceituações e aplicações. Belo Horizonte: FALE-UFGM, 2001.
- ALVES, F. **Tradução, cognição e contextualização**: triangulando a interface processo-produto no desempenho de tradutores novatos. *D.E.L.T.A.*, v. 19, n. esp.: trabalhos de tradução, 2003.
- BRITO, L. F. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- COSTELLO, B. D. N. (2015). **Language and modality**: Effects of the use of space in the agreement system of Lengua de Signos Española (Spanish Sign Language). Tese de Doutorado. University of Amsterdam and University of the Basque Country. Disponível em: <https://pure.uva.nl/ws/files/2569681/168517_Brendan_Costello_thesis_complete.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- DIAS, J. **Mitos & Lendas do Amapá**. Macapá: Valcans, 2011.
- GONÇALVES, J. L. V. R. **Desenvolvimentos da Pragmática e a Teoria da Relevância aplicada à tradução**. Linguagem em Discurso, Tubarão-SC, v. 5, n. n. esp. 2006.
- GRICE, P. **Logic and conversation**. In: MARTINICH, A. P. (Ed.). **The philosophy of language**. Oxford: Oxford University Press, 1975.
- GUTT, E. A. **Translation and relevance**: cognition and context. (ed. aum. rev.) Manchester: Saint Jerome, 2000.
- GUTT, E. A. **Translation and relevance**: cognition and context. London: Blackwell, 1991.
- HURTADO ALBIR, A. (2005). **A aquisição da competência tradutória**: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (Org.). **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: UFGM.
- KLIMA, E.; BELLUGI, U. **The Signs of Language**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- LOURENÇO, G. **Investigando a produção de construções de interface sintático-gestual na interpretação simultânea intermodal**. Cadernos de Tradução, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 319-353, out. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p319/30774>>.

MACHADO, I. A. **Literatura e redação**. São Paulo: Scipione, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º Graus: uma visão crítica**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas: 1997.

MCBURNEY, S. L. (2004). **Pronominal reference in signed and spoken language: are grammatical categories modality-dependent?** In: MEIER, R. P; CORMIER, K.; QUINTO-POZOS, D. Modality and structure in signed and spoken languages. Cambridge: Cambridge University Press, p. 329-369.

MEIER, R. P; CORMIER, K.; QUINTO-POZOS, D. **Modality and structure in signed and spoken languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

NAPIER, J., LEESON, L. **“Signed Language Interpreting”**. In: PÖCHHACKER, F. (Ed.), Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies. New York: Routledge, 2015, p. 376-381.

NICODEMUS, B.; EMMOREY, K. Direction asymmetries in spoken and signed language interpreting. Bilingualism. **Language and Cognition**, 16 (3), 2013, p. 624-636.

OLALLA-SOLER. C. **La competencia cultural del traductor y su adquisición**. Un estudio experimental en la traducción alemán-español. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/320957814_La_competencia_cultural_del_traductor_y_su_adquisicion_Un_estudio_experimental_en_la_traducion_aleman-espanol_with_introduction_and_conclusions_in_English>. Acesso em: 28 fev. 2019.

PADDEN, C. A. Simultaneous Interpreting across modalities. **Interpreting**, n. 5, v. 2, 2000/01, p. 169-185.

PAMIES A. B. **Productividad fraseológica y competencia metafórica (inter) cultural**. Paremia, n. 17, 2008.

PÖCHHACKER, F. Issues in Interpreting Studies. Ed. MUNDAY, J. **The Routledge Companion to Translation Studies**. London: Routledge, 2009: 128-140.

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

RODRIGUES, C. H. (2012). **Efeitos de Modalidade no Processo de Interpretação Simultânea para a Língua de Sinais Brasileira**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem, v. 10, pp. 93-124. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/29427f4a35369efaceef76fadbd57b2d.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

RODRIGUES, C. H. **A interpretação para a língua de sinais brasileira: efeitos de modalidade e processos inferenciais**. Disponível em: <http://www.biblioteca.igil.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/MGSS-9CXQ8L/rodrigues__2013__tese_poslin.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 fev. 2018.

RODRIGUES, C. H. **Competência em Tradução e Línguas de Sinais: a modalidade gestual-visual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal**. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 51, p. 287-318, 2018a.

- RODRIGUES, C. H. **Interpretação simultânea intermodal**: sobreposição, performance corporal-visual e direcionalidade inversa. *Revista da ANPOLL*, v. 1, p. 129, 2018b.
- RODRIGUES, C. H. **O uso de Protocolos Verbais na investigação do processo de interpretação simultânea do Português para Libras**. Veredas atemática, Volume 19 nº 2 – 2015.
- RODRIGUES, C. H. **Translation and Signed Language**: highlighting the visual-gestural modality. *Cadernos de Tradução*, v. 38, p. 294-319, 2018c.
- RODRIGUES, C. H.; BEER H. **Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais**: novo campo disciplinar emergente? 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nes-p2p17>>. Acesso em: 26 abr. 2018.
- SANTOS, R. F. **O Processo de Interpretação de uma Lenda Amapaense, em Português Oral, para Língua Brasileira de Sinais**. 116 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.
- SHANNON, C.; WEAVER, W. **The mathematical theory of communication**. Urbana: University of Illinois Press, 1949.
- SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevance, communication and Cognition**. 2. ed. London: Blackwell, 1995.
- STOKOE, W. C. **Sign language structure**: An outline of the communication systems of the American deaf. *Studies in Linguistics, Occasional Papers*, 8. Silver Spring, MD: Linstok Press, 1960.
- WILSON, D.; SPERBER, D. **Linguistic form and relevance**. *Língua* 90, 1995.

14

Intérpretes de Libras Expertos: o que capacidade cognitiva pode dizer sobre a qualidade da interpretação simultânea?

Fernando de Carvalho Parente Jr.
Universidade Federal do Ceará

1 Introdução

No sentido mais amplo, a tradução é uma atividade inerente ao ser humano, no entanto, entre as atividades mais complexas desempenhadas pelo ser humano, podemos citar uma em especial: a interpretação simultânea. Ela demanda uma grande quantidade de esforço cognitivo, já que pressupõe várias atividades complexas que vão desde a recepção da mensagem original, numa determinada língua, à produção verbal dessa mensagem em outra língua, de modo contínuo e em tempo real. Esta atividade ininterrupta de recepção, armazenamento, reprodução e monitoramento exige a alocação de uma grande quantidade de recursos cognitivos do intérprete (Gile, 1991).

Pesquisas na área, tais como as de Darò e Fabbro (1994), Hulme (2000), Frauenfelder & Schriefers (1997), Moser-Mercer (2000) e Pöchhacker (2004), sugerem que estes profissionais trabalham perto do nível de saturação de seus recursos cognitivos, já que se pode constatar uma deterioração de suas performances mesmo quando não se pode identificar nenhuma dificuldade na fala a ser interpretada. Segundo estes estudos, a interpretação simultânea é considerada uma tarefa particularmente exigente em relação ao uso de recursos cognitivos como a atenção e a memória de trabalho.

No que diz respeito à capacidade cognitiva, neste estudo, trataremos especificamente de um construto da área da Psicologia denominado “memória de trabalho”. Segundo Engle, Kane e Tuholski (1999), a memória de trabalho refere-se ao modo como o processamento normal é influenciado pelas capacidades e limi-

tações de vários sistemas cognitivos que trabalham em conjunto. Assim, Wilcox & Shaffer (2005) defendem que o profissional Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (doravante referido como TILS) desempenha papel ativo no processo cognitivo da interpretação, pois ele não tem acesso direto às significações e às intenções de outros, construindo significados com base nos vestígios providos pelos outros.

Neste artigo, tem-se o objetivo de analisar uma possível correlação entre a capacidade cognitiva de intérpretes expertos – com experiência ou dotados de *expertise* profissional – e a qualidade de suas interpretações simultâneas da Libras para o Português, tendo em vista a semelhança interpretativa entre texto-fonte e texto-alvo.

2 Estudos da Cognição

Nesta seção, abordamos os construtos teóricos centrais deste estudo: a memória de trabalho e a semelhança interpretativa.

2.1 A Memória de Trabalho (MT)

A memória de trabalho (em inglês, *working memory*), também chamada de *memória operacional*, antes tratada apenas como “memória de curto-prazo”, tem recebido atenção crescente, visto que o entendimento desde conceito possibilita a investigação de fenômenos cognitivos cotidianos. Vários modelos teóricos abordaram o conceito de memória de trabalho e seu funcionamento, entre os quais se destacam o modelo desenvolvido por Alan Baddeley e Graham J. Hitch, proposto em 1974, por sua importância histórica por se tratar de umas das primeiras tentativas de mapear o funcionamento de nossas funções cognitivas; e o modelo proposto por Engle, Kane e Tuholski, em 1999, no qual assumem a perspectiva de que os recursos da memória de trabalho são atencionais.

Engle, Kane e Tuholski (1999, p. 102) definem a memória de trabalho como um construto que envolve “uma reserva na forma de memória de longo-prazo ativadas acima de um limiar, processos de ativação e manutenção desta ativação e atenção controlada” (tradução nossa)¹. No entanto, quando se fala de capacidade de memória de trabalho, referem-se à capacidade limitada do elemento denominado “atenção controlada” (em inglês, *controlled attention*). De modo mais específico, o termo “memória de trabalho” se refere aos “processos atencionais que mantêm informações pertinentes à uma determinada tarefa ativa num estado acessível, ou [a]o ato de recuperação de informações sob condições de interferência, conflito ou competição” (Engle et al., 2003, p. 23, tradução nossa)².

1 No original, “a system consisting of those long-term memory traces above a threshold, the procedures and skills to achieve and maintain that activation, and limited-capacity, controlled attention” (ENGLE, KANE & TUHOLSKI, 1999, p. 102).

2 No original, “attentional processes that maintain task-relevant information activated in an accessible state, or to retrieve that information under conditions of interference, conflict, and competition” (KANE, CONWAY, HAMBRICK & ENGLE, 2003, p. 23).

De acordo com Engle, Kane e Tuholski (1999) e Engle et al. (2003), a memória de trabalho não se trata de retenção de informações ou da memória por si. Na verdade, ela se define como a capacidade de controlar e sustentar a atenção em face de situações de interferência. Diferenças individuais na capacidade de memória de trabalho refletem as diferentes capacidades dos indivíduos de manter, sustentar ou deslocar seus recursos atencionais entre vários aspectos da execução de uma tarefa (isto inclui diferentes níveis na habilidade de manter ou inibir informações irrelevantes).

Neste trabalho, entendemos os recursos da memória de trabalho como atencionais, embasados pela teoria exposta em Engle, Kane e Tuholski (1999) e Engle et al. (2003). Portanto, quando mencionamos as diferentes capacidades de memória de trabalho, estamos nos referindo especificamente aos diferentes níveis de capacidades que os TILS podem apresentar no que tange o exercício da interpretação (como a manutenção, sustentação da atenção controlada, bem como a inibição de elementos distratores).

2.2 Semelhança interpretativa

A fim de nos aprofundarmos um pouco mais sobre o conceito de semelhança interpretativa, precisamos antes entender melhor a própria Teoria da Relevância (TR), da qual o conceito provém.

A Teoria da Relevância “surgiu como um desenvolvimento da Pragmática tradicional, apresentando-se como uma proposta alternativa de fusão dos modelos de comunicação concorrentes à época de sua formulação” (Gonçalves, 2005, p. 139, a saber, o Modelo de Código (Shannon; Weaver, 1949) e o Modelo Inferencial (Grice, 1975).

Os linguistas Deirdre Wilson e Dan Sperber foram os percussores da TR. Segundo eles, a TR pode ser vista como uma tentativa de investigar em detalhes e resolver os problemas advindos de uma das afirmações principais proposta pelo Modelo Inferencial de Grice: a de que a expressão e o reconhecimento de intenções é uma característica essencial da maior parte da comunicação humana, verbal e não verbal. Para Sperber e Wilson (1995), na obra *Relevance, communication and Cognition*, uma das faculdades principais que permite a comunicação entre seres humanos é a habilidade de *inferir*, a partir do comportamento das pessoas. Ou seja, produzir um estímulo, verbal ou não-verbal, do qual pode-se *inferir* seu significado ou, segundo a TR, sua *intenção informativa*.

De acordo com a TR, a cognição pode ser considerada de maneira bipartida, ou seja, sendo constituída de duas partes: de processos modulares e de processos centrais (i.e., os processos centrais integram os insumos ou informações oriundas dos processos modulares). A TR se ocupa em investigar os “processos inferenciais nas interações comunicativas, os que têm relação justamente com o processamento cognitivo central, que se implementa em paralelo e desencapsulado” (Gonçalves, 2005, p. 140).

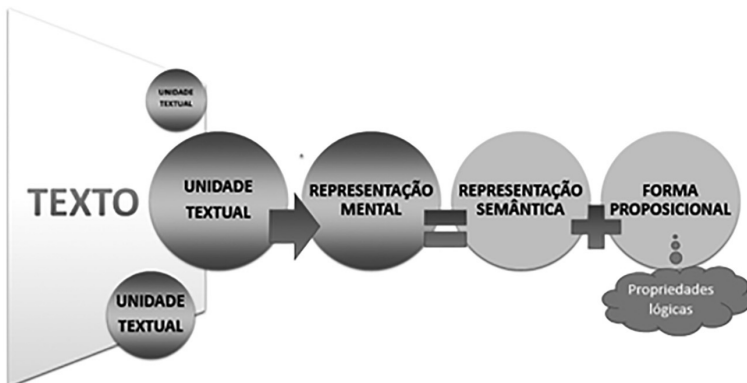
Além disso, a TR traz como um dos seus pressupostos a concepção do **Princípio da Relevância**, que por sua vez pode ser entendido como um princípio relacionado à economia comunicativa, isto é, o Princípio da Relevância é implementado tendo em vista o equilíbrio entre dois fatores: o *esforço cognitivo* e os *efeitos contextuais*.

Em outras palavras, o Princípio da Relevância tem por objetivo promover o máximo, ou melhor dizendo, *a quantidade adequada de efeitos contextuais*, com o mínimo de esforço cognitivo necessário, em outras palavras, com a maior “*produtividade cognitiva*” possível. É importante mencionar que, neste texto, entendemos *efeitos contextuais* como resultado da interação entre as informações novas e dadas, ou ainda, o resultado dos próprios processos inferenciais.

De acordo com Sperber e Wilson (1995), um *input* ou insumo é relevante à medida em que o indivíduo pode vinculá-lo com seu próprio conhecimento de mundo, ou seja, seu *background*. A adição de uma informação nova altera seu *ambiente cognitivo*, ou seja, produz um efeito cognitivo vantajoso (positivo). Assim, segundo Sperber e Wilson (1995, p. 223), “a busca pela relevância é uma característica básica da cognição humana que comunicadores podem explorar”. Ainda segundo os autores, a definição a relevância pode ser entendida como uma propriedade dos *insumos* para os processos cognitivos (ou seja, de estímulos externos ou suposições internas).

De acordo com a TR, um pensamento é uma representação mental constituída de uma **representação semântica** e de uma **forma proposicional**. Portanto, todas as formas proposicionais são dotadas de propriedades lógicas, sendo que uma mesma representação mental pode possuir diversas formas proposicionais ou ainda duas formas proposicionais podem ter algumas dessas propriedades lógicas em comum. Dito de outro modo, é possível que duas formas proposicionais possam ser semelhantes entre si.

Figura 1 – Representações mentais e Formas Proposicionais



Fonte: Desenvolvido pelo autor.

Ainda segundo a TR, a mente humana tem a capacidade de manipular ou operar com representações mentais através de um tipo de **uso descritivo** ou **interpretativo**. O uso descritivo das representações mentais diz respeito a configuração mental e um estado de coisas tido como real no mundo físico ou fictício. E o uso interpretativo se dá na relação entre duas representações mentais que apresentam propriedades lógicas e efeitos contextuais em comum, ou seja, similares (Gonçalves, 2005).

Segundo Wilson e Sperber, **o uso interpretativo da linguagem** se dá ao passo que “um enunciado pode ser interpretativamente usado para (meta)representar outro enunciado ou pensamento que se assemelha a ele em conteúdo. O tipo de uso interpretativo mais conhecido é a fala ou pensamento reportado” (2005, p. 246). Portanto, o conceito de uso interpretativo da linguagem, utilizado pelos autores para analisar atos comunicativos como a ironia, compartilha pontos em comum com os conceitos desenvolvidos na área dos Estudos da Tradução.

De acordo com Rodrigues (2013), os conceitos do uso interpretativo da linguagem têm sido aplicados aos Estudos da Tradução. Gutt (1991), ao fazer uso da TR, descreve que o texto traduzido ou interpretado deve ser interpretativamente semelhante ao texto-fonte correlato. A esta concepção, Gutt atribui o nome de *semelhança interpretativa*.

Ainda sob a perspectiva da TR e de posse das postulações de Gutt (1991), Alves (1996a, 1996b) propõe que o processo de tradução realiza-se na busca pela reexpressão de um conteúdo semântico primeiramente formulado em outra língua, visto que

[...] o processo tradutório é caracterizado como a busca mental de uma semelhança interpretativa para uma dada representação semântica através de duas formas proposicionais - uma na língua de chegada e outra na língua de partida. Essas duas formas proposicionais dividem entre si uma semelhança interpretativa (Alves, 1996a, p. 86).

Segundo Rodrigues (2013), o processo de atribuição de semelhança interpretativa ocorre não somente durante o processo de tradução/interpretação, mas nos processos comunicativos em geral. No entanto, no processo tradutório, é possível que se analise, com base no Princípio de Relevância, “a busca e atribuição de semelhança interpretativa entre duas formas proposicionais, uma na LF [língua-fonte] e outra na LA [língua-alvo], como uma maneira de se investigar as tomadas de decisão e escolhas do ILS [intérprete de língua de sinais] durante a IS [interpretação simultânea]”, já que “o intérprete se guiará em direção a tal semelhança” (Rodrigues, 2013, p. 62).

Alves define o processo de decisão tradutória sob a perspectiva da busca de semelhança interpretativa. Para ele, “a decisão tradutória explica-se, então, não pela busca de equivalentes funcionais ou pela definição de objetivos hierárquicos, mas sim pela noção de semelhança interpretativa” (Alves, 1995, p. 85 apud Alves, 2001, p. 74). Resumidamente, o conceito de semelhança interpretativa, proposto por Gutt (1991), pressupõe que:

- I. um pensamento é uma representação mental que possui uma forma proposicional;
- II. logo, todas as formas proposicionais têm propriedades lógicas;
- III. duas formas proposicionais podem ter algumas dessas propriedades lógicas em comum, ou seja, duas formas proposicionais podem ser semelhantes entre si;
- IV. a esta semelhança entre formas proposicionais, dá-se o nome de semelhança interpretativa.

Para este estudo, adotamos o conceito de semelhança interpretativa cunhado por Gutt (1991) e utilizado em trabalhos dos Estudos da Tradução, tais como nos de Alves (2001), Gonçalves (2005) e Rodrigues (2013), para mencionar alguns. Estes autores lançam mão da noção de semelhança interpretativa aplicando-a a análise dos dados provenientes de situações de tradução/interpretação. Embasados pela proposta de Gutt (1991), empregam o conceito de semelhança interpretativa, o qual demonstra ser vantajoso às análises ao superar algumas das limitações advindas de várias teorias fundamentadas nas ideias de fidelidade, equivalência ou funcionalidade.

De modo geral, traduções e interpretações podem ser analisadas sob várias perspectivas. Entretanto, neste estudo, o conceito de semelhança interpretativa foi empregado nas análises das interpretações produzidas pelos participantes, servindo como critério balizador para a mensuração do desempenho de TILS expertos durante uma tarefa de interpretação simultânea.

2.3 A interpretação simultânea como fenômeno cognitivo

Liu (2001) cita vários teóricos internacionais, como Barik (1975), Dillinger (1994), Davidson (1992), McDonald & Carpenter (1981), Darò & Fabbro (1994) e Padilla et al. (1995), que, numa interface entre a Psicologia, a Psicolinguística e os Estudos da Tradução, investigaram a diferença de capacidades individuais de memória de trabalho entre intérpretes novatos e expertos. Assim, na interface entre Estudos da Tradução e Estudos da Cognição, muito se tem falado sobre diferenças de desempenho entre intérpretes iniciantes e intérpretes expertos. Entretanto, pouco se investiga sobre as diferenças de perfil cognitivo *no* grupo de intérpretes profissionais.

3 Método

Esta investigação exploratória tem caráter experimental. Realizamos uma análise correlacional com o objetivo de investigar, em um grupo de TILS expertos, a relação de suas capacidades individuais de memória de trabalho (MT) e a atribuição de semelhança interpretativa num experimento de interpretação simultânea da Libras para o Português.

No experimento, solicitamos aos intérpretes a realização de um teste que possibilita a mensuração da capacidade individual de MT, o *Speaking Span Test*, além da execução de uma tarefa de interpretação simultânea da Libras para o Português, a fim de obter dados sobre seu desempenho em produzir um texto-alvo interpretativamente semelhante ao texto-fonte correlato.

3.1 Participantes

Nesta pesquisa, contamos com a participação de um grupo de doze TILS profissionais, que possuem formação acadêmica específica e em nível superior, ou seja, com graduação no curso de Bacharelado em Letras-Libras. Este curso foi oferecido em 2008 na cidade de Fortaleza, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), formando 27 profissionais que, atualmente, já contabilizam mais de uma década de contato com a Libras e a Comunidade Surda. Por isso, consideramos estes participantes como profissionais expertos, ou seja, com experiência e dotados de *expertise* profissional.

Para que o anonimato lhes fosse garantido, os nomes reais destes profissionais foram substituídos por codinomes, mantendo-se apenas a relação de gênero entre o nome e o participante (nomes masculinos para participantes homens e nomes femininos para as participantes mulheres).

3.2 Fichas temáticas (briefings)

As fichas temáticas (*briefing*) são uma espécie de sinopse em português para familiarizar os participantes com a temática da fala que deverá ser interpretada. Esse procedimento é bastante comum em situações de interpretação simultânea, nas quais o profissional tem acesso a um resumo ou *briefing* contendo as principais informações a serem tratadas no discurso que será interpretado. Tal procedimento tem por objetivo permitir que o intérprete possa se preparar para o trabalho, técnica e linguisticamente.

3.3 Insumo da tarefa de interpretação (Prolibras)

Selecionamos textos provenientes do exame Prolibras para que servissem de texto-fonte para as atividades de interpretação simultânea (treinamento e teste). Em cada edição do Prolibras, a Comissão Permanente do Vestibular (COPER-VE) da UFSC, comissão organizadora do exame, produziu uma série de textos em Libras para servirem de textos-fontes de interpretação simultânea aos candidatos à certificação de proficiência em tradução e interpretação Libras-Português.

Para fins deste estudo, selecionamos dois textos em Libras, utilizados na edição do Prolibras do ano de 2009, a saber, o texto utilizado para a Sessão de Treinamento (ou seja, sem efeito para fins de análise deste estudo) com duração

de 2min e 34s e o texto utilizado para a Sessão de Teste de Interpretação (utilizado nas análises deste estudo), uma crônica intitulada “Festa no Litoral”, com duração de 5min e 48s.

Então, antes da realização do Teste de Interpretação Simultânea em si, cada participante teve a oportunidade de realizar uma pequena sessão de treinamento para se familiarizar com o exercício de interpretação solicitado. Durante esta sessão de treinamento, não foram coletados dados.

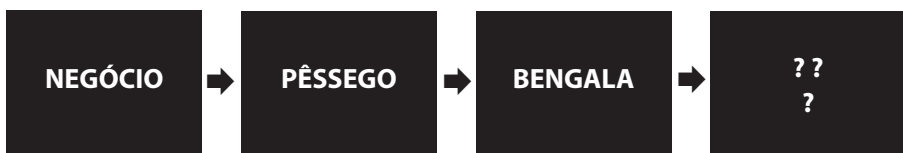
3.4 Instrumento de mensuração de capacidade cognitiva: Speaking Span Test (SST)

Durante o experimento, solicitamos aos intérpretes a realização de um teste que possibilita a mensuração da capacidade individual de MT, o SST. Esse teste foi desenvolvido por Daneman e Green (1986) com o intuito de investigar a relação entre diferentes capacidades de memória de trabalho de nativos falantes do inglês e suas produções orais. Tal teste tem por objetivo avaliar a capacidade dos indivíduos para reter e processar informações enquanto desempenha uma tarefa cognitivamente complexa, como a fala. Assim, quanto maior a pontuação no SST, maior a capacidade de memória de trabalho.

Devido ao fato de a primeira língua (L1) de todos os participantes do estudo ser o Português brasileiro, optamos por utilizar o SST em Português, conforme o proposto e aplicado por Prebianca (2009), o qual consiste em uma adaptação, em Português brasileiro, de testes da mesma natureza propostos por Daneman (1991) e Fortkamp (1999).

A versão em Português brasileiro, proposta por Prebianca (2009), consiste em três blocos de teste e é composta por um total de 60 palavras de campos semânticos variados divididas em blocos de 2, 3, 4, 5 e 6 palavras cada. Cada palavra é composta por sete caracteres e é exibida na tela de um monitor durante 1 segundo, após 10 milissegundos a próxima palavra é exibida. Depois que todas as palavras do bloco são exibidas, o participante visualizará pontos de interrogação e um sinal sonoro, indicando que deve iniciar a produção de uma frase para cada palavra visualizada no bloco. O número de pontos de interrogação corresponde ao número de palavras visualizadas em cada bloco e à quantidade de frases que deverá ser produzida, como podemos visualizar a seguir, ou ainda, pelo YouTube, através do link: www.bit.ly/exemplo_sst

Figura 2 – Trecho de Teste de Memória de Trabalho



Fonte: Desenvolvido pelo autor.

Todos os participantes devem ser instruídos a utilizar as palavras tais como foram apresentadas no bloco, não há restrições quanto ao tamanho ou à complexidade das frases produzidas, mas somente serão aceitas frases semântica e sintaticamente corretas.

Assim como no estudo realizado por Prebianca (2009), um bloco adicional de palavras deverá ser administrado a fim de familiarizar o participante com o teste. Como exemplo, um bloco constituído de três palavras seria como o seguinte: o participante visualizaria slides com cada uma destas palavras por um segundo: NEGÓCIO, PÊSSEGO, BENGALA. Em seguida, o participante escutaria um sinal sonoro seguido de uma tela com três pontos de interrogação, em referência às três palavras que lhe foram apresentadas. Após isso, o participante deverá produzir frases com cada uma das palavras. Por exemplo:

O negócio foi fechado. (01 ponto)
Não costumo comer pêssego. (01 ponto)
A bengala... (0 ponto – incompleta)

A cada frase produzida foi atribuído um ponto, contanto que esteja correta sintática e semanticamente. Também foi levada em consideração a ordem em que as palavras foram apresentadas, isto resultou numa nota exata (em inglês, *strict score*) para cada participante.

As respostas dos participantes foram capturadas e armazenadas num dispositivo digital adequado, para posterior transcrição e atribuição de notas. Os critérios para atribuição de notas continuaram os mesmos seguidos por Daneman e Green (1986), Daneman (1991) e Prebianca (2009). O total de escores para este teste é obtido pela soma de todos os pontos atribuídos a cada frase formulada corretamente. Frases incompletas, incompreensíveis ou inaudíveis são excluídas da análise. A nota máxima deste teste é de 60 pontos.

Dentre os vários tipos de testes de mensuração da capacidade da memória de trabalho, tais como *Reading Span Test*, *Listening Span Test*, *Digit Span Test*, *N-back Test* e *Free Immediate Recall*, entre outros, o SST parece apresentar uma maior similaridade com a tarefa de interpretação de uma língua de sinais para uma língua oral, isso devido a alguns fatores coincidentes entre as duas atividades, sendo a modalidade um fator predominante para esta escolha. Por exemplo, tanto no texto em língua de sinais a ser interpretado, quanto no SST, o material de estímulo, os *inputs*, é apresentado na modalidade visual e é de natureza verbal, visto que o participante precisa reter estas informações percebidas visualmente, processá-las e produzir um resultado também de natureza verbal, mas na modalidade oral (diferentemente de testes de memória de trabalho espacial, nos quais o participante precisa memorizar um determinado movimento, cor ou ordem em que as caixas aparecem). Assim, devido a direcionalidade da tarefa de interpretação ser de uma língua de sinais para uma língua oral, consideramos que o SST proposto por Daneman e Green (1986) – e adaptado por Prebianca (2009) – seja o teste mais adequado para a mensuração dos componentes da memória de trabalho que possibilitam a interpretação simultânea de um par linguístico intermodal. Além

disso, o teste utilizado por Prebianca (2009) já foi utilizado em pesquisa prévias e foi cedido pela pesquisadora gratuitamente.

3.5 Aplicação do Teste de Memória de Trabalho (SST)

Primeiramente, todos os participantes foram informados sobre o objetivo do teste: examinar a capacidade de armazenar e lembrar certo número de palavras numa determinada ordem e produzir oralmente frases em Português. Os participantes também foram avisados que o teste requer total atenção durante toda sua duração e que, durante a realização do teste, não poderiam interrompê-lo ou fazer qualquer pergunta ao aplicador.

Na aplicação do SSP, as respostas foram gravadas por um dispositivo digital de armazenamento de áudio para posterior transcrição e atribuição de notas. Solicitamos aos participantes que produzissem frases simples e curtas e que comesçassem a produzi-las assim que visualizassem os pontos de interrogação, pois o ensaio mental das frases poderia afetar a acuidade do teste. Para evitar quaisquer dúvidas em relação aos procedimentos do teste, todas as instruções foram dadas na L1 dos participantes, ou seja, em Português.

4 Análise e discussão dos resultados

Após a coleta de dados, prosseguimos para a análise dos dados obtidos através das gravações das sessões de teste de interpretação simultânea e teste de MT. De posse das gravações de áudio dos testes de interpretação simultânea da Libras para o Português, transcrevemos todas as interpretações produzidas pelos TILS expertos e, em seguida, analisamos cada um dos doze textos produzidos a fim de verificar o nível de semelhança interpretativa presente em cada texto.

Para fins de facilitação da análise, organizamos os dados numa tabela: a primeira coluna representa o texto-fonte em Libras, transcrito pelo Sistema de Glosa. A segunda coluna corresponde ao texto-alvo, ou seja, ao texto produzido pelo participante durante o teste de interpretação simultânea da Libras para o Português. Na terceira coluna, temos as unidades textuais, ou seja, as ideias principais contidas no texto-fonte, totalizando vinte trechos: essas são as unidades textuais que serviram como parâmetro para uma análise detalhada de todo a interpretação realizada. Na última coluna, atribuímos um escore de semelhança interpretativa à cada trecho que contém uma ideia principal. Para isso realizou-se a análise do texto interpretado e a verificação da semelhança interpretativa (insatisfatória, parcial ou satisfatória).

Atribuímos uma nota a cada um dos trechos interpretados, levando em consideração o critério da semelhança interpretativa entre o trecho interpretado e o texto-fonte.

0 (zero): caso a semelhança interpretativa não tenha sido atingida.

1 (um): caso a semelhança interpretativa tenha sido parcialmente atingida.

2 (dois): caso a semelhança interpretativa tenha sido satisfatoriamente atingida.

Eduardo: Intérprete com menor capacidade cognitiva – Teste de Memória de Trabalho

No total, Eduardo recordou 29 das 60 palavras apresentadas, o que representa apenas 48,3% de sucesso na realização da atividade proposta. Todas as frases construídas pelo participante foram consideradas válidas. Durante a realização do teste, notamos que Eduardo obteve maior retenção durante o bloco de quatro palavras, onde conseguiu lembrar sete das doze palavras (58,3%). Depois disso, seu desempenho em recordar as palavras caiu. No bloco de cinco palavras, Eduardo recordou seis palavras entre as quinze (40,0%). E nos blocos finais de seis palavras, o participante recordou apenas seis das dezoito palavras (33,3%).

Igor: Intérprete de maior capacidade cognitiva – Teste de Interpretação Simultânea

A seguir, apresentamos a análise das interpretações produzidas por esses participantes, tendo como critério de a semelhança interpretativa entre o texto-fonte e o texto-alvo. Os dados obtidos no Teste de Interpretação Simultânea do participante Igor, indicaram que obteve a maior pontuação no SST, com o total 57 pontos (95,0%).

Quadro 2 – Análise de desempenho dos TILS expertos

INTÉRPRETE: IGOR Texto-fonte (Transcrito em Glosa)	Texto-alvo (Interpretação transcrita)	Unidades textuais do Texto-fonte	Nota SI
MEU CASA CAMA GRIPE+++ FEBRE TERMÔMETRO SUAR+++ TOMAR-CHÁ GOSTO-RUIM COBERTO LENÇOL BRANCO COBERTO FRIO+++ FEBRE INSISTENTE REMÉDIO TOMAR+++ INSISTENTE TORCER SUOR FEBRE SE-ESVAIR... ENTÃO SALA DORMIR ESCURECER MADRUGADA NOITE MADRUGADA ESCURECER JANELA CORTINA ESCURECER... SONHAR SABER DEVANEAR MAIS FEBRE PENSAR BOBAGENS ENTÃO...	Em minha casa, deitado na cama com uma gripe e febre alta. Muito adoentado coberto nos lençóis e tomando meus medicamentos, torcendo para que em breve a febre saísse... No meio da madrugada, no no escuro do meu quarto, os meus pensamentos misturados com lembranças, e a interferência da minha alta febre...	3. Estava em casa gripado, tomando chá amargo, coberto por um lençol branco. 4. Na madrugada, com febre, comecei a devanear sobre bobagens.	2 2
SONHAR RELACIONADO PARECER EU FALTAR AR TENTA-INSPIRAR PARECE HOMEM-ESCREVER POESIA ANTIGAMENTE SEMPRE BEBIDA-ALCÓOLICA+++ SONHAR BÊBADO ESCREVER POESIA SAUDADE AMOR CIÚMES... ENTÃO PARECE COMBINAR ENTÃO...	E com aquela falta de ar, parecendo como um alcoólatra bebendo...	5. Falta-me ar, como os poetas de antigamente, que bebiam e escreviam sobre amor.	1

<p>EU PENSAR DORMIR PARECE SONHAR MULHER ESTADOS-UNIDOS MULHER LUTAR ESFORÇO CUIDAR PESSOAS NEGRO CUIDAR+++ MULHER NOME M-A-Y-A A-N-G-E-L-O-U MAS NÃO-É MULHER MAYA PRÓPRIO FICÇÃO NOVELA CAMINHO ÍNDIA NÃO-É, MULHER OUTRA, CONFUNDIR NÃO...</p>	<p>Lembrei-me de uma mulher... mulher muito forte, que lutava nos Estados Unidos Maya Angelou. Não confundir com a personagem da novela...</p>	<p>6. Durmo, sonho com uma mulher Americana ativista da causa Negra: Maya Angelou.</p>	<p>2</p>
<p>EU PENSANDO MULHER LUTAR+++ ELA SEMPRE PRONUNCIAR-VERBO, O QUE? PRONUNCIAR-VERBO PALAVRA CUIDADO+++ DIZER-PALAVRA... OBSERVAR EXPLICAR UM-POUCO HISTÓRIA ESSA MULHER IDADE DEZ, MÃE PAI SEPARAR. MÃE CONSEGUIR NAMORADO OUTRO PESSOA, MAS COITAD@, PAI NAMORADO MÃE, ABUSAR-SEXUALMENTE, ABUSAR-SEXUALMENTE MENINA IDADE 10 INDIGNAR ACUSAR POLÍCIA ACUSAR, POLÍCIA PEGAR HOMEM ALGEMAR PRENDER... TUDO-BEM, HOMEM VÁRIOS-ANOS PRESO VÁRIOS-ANOS LIBERAR... LIBERAR HOMEM PESSOA-ANDAR RUA, PESSOAS MULTIDÃO ESPANCAR MATAR HOMEM SUJEITO...</p>	<p>Essa personagem lutou constantemente nos Estados Unidos, onde sua história nos faz entender sobre o valor e a importância, da força da palavra. Sua mãe, que tinha um namorado, aconteceu um caso trágico no qual esse namorado veio a estuprá-la. Ela ainda criança teve a audácia de denunciá-lo a polícia, sendo que posteriormente este veio a ser preso, após alguns anos na prisão, esse homem foi solto, e as pessoas na rua, ao verem andando pelas ruas, o assassinaram.</p>	<p>8. Maya sempre tinha cuidado em dizer as palavras, vou contar uma história.</p>	<p>2</p>
		<p>9. Aos 10 anos, os pais de Maya se separaram, sua mãe consegue um namorado.</p>	<p>1</p>
		<p>10. O padrasto de Maya abusa sexualmente dela, Maya o denuncia.</p>	<p>2</p>
		<p>11. O homem é preso por vários anos, quando é solto, é morto na rua por uma multidão.</p>	<p>2</p>
<p>M-A-Y-A MULHER SILÊNCIO... HOMEM MORRER DEVIDO EU ACUSAR... PRONUNCIAR-PALAVRA HOMEM MORRER... ISSO O QUE? SILÊNCIO 5 ANOS SILÊNCIO FALAR-NADA... PASSAR-DO-TEMPO, POUCAS-PALAVRAS SOMENTE IMPORTANTE PRECISA, BOBAGEM QUALQUER PALAVRAS+++ NÃO... POUCAS-PALAVRAS IMPORTANTE... SE-TORNAR JUNTO HOMEM FAMOSO LUTA NEGRO M-A-R-T-I-N L-U-T-H-E-R K-I-N-G EL@ NEGR@ FAMOS@ ESTADOS-UNIDOS LUTA+++ UNIDOS.</p>	<p>Maya lembrou-se que, de certa forma, as palavras que ela soltou foram muito importantes. Pois elas poderiam causar uma mudança no no destino daquele rapaz. Martin Luther King, um homem negro militante da causa nos Estados Unidos, muito famoso, se aliou a Maya.</p>	<p>12. Maya sente o peso de sua palavra (acusação) e fica em silêncio por 5 anos.</p>	<p>1</p>
		<p>13. Maya começa a falar poucas palavras, somente sobre coisas importantes</p>	<p>0</p>
		<p>14. Maya se junta a Martin Luther King, famoso negro ativista nos EUA.</p>	<p>2</p>
<p>JÁ EU LENÇOL-COBERTO SUAR+++ REMÉDIO+++ SONHAR EM-RELAÇÃO L-U-L-A, POVO SONHARFELIZ IGUAL LUTA DECEPÇÃO... PROBLEMA S-E-N-A-D-O ROUBO+++ PAGAR-PROPINA+++ MUITO CORTAR SONHO POVO ENTÃO...</p>	<p>Durante minha febre, aonde estava deitado na minha cama, tomando os meus remédios. Lembrei-me deste caso do nosso personagem Luta... Lula, que da mesma forma, lutou pelos direitos de uma população, num cenário corrupto, contra um cenário corrupto, pensando no bem do povo.</p>	<p>15. Eu e meu lençol suados, tomo remédio, sonho/ penso sobre o Lula.</p>	<p>2</p>
		<p>16. Problemas com Lula e o Senado: roubo e propina, decepção o povo (sonho cortado).</p>	<p>1</p>

<p>EU TENTAR FECHAR-OLHOS DORMIR UM-POUCO NOVAMENTE MADRUGADA EU-ACORDARESPANTADO ROUPAS-MOLHADAS TROCAR, LENÇOL TROCAR... VER TELEVISÃO SOBRE NUNCA DOMINGO... TELEVISÃO LÁ TEM MULHER L-I-Y-A EL@ MULHER EL@ SEMPRE VER TEATRO MARIONETE FICÇÃO M-I-T-O... ELA VER, MAS MULHER SINAL VERNÃO-GOSTAR ACONTECER FIM MAU+++ NÃO-QUERER EU PENSAR MULHER BEM VIDA SEMPRE FIM M-I-T-O, VERDADE, MULTIDÃO-IR PRAIA FESTA ÁGUA AREIA EM-FRENTE L-I-T-O-R-A-L.</p>	<p>Dormi, durante a madrugada, acordei novamente com minhas roupas molhadas de suor, troquei minhas roupas, comecei a assistir a um filme, o nome do filme... com o título “Nunca aos Domingos”. Neste filme, a personagem Maya... Lyia assistia a uma peça teatral que apresentava alguns mitos, porém Maya... Laya, não aceitava o fim... os finais que eram apresentados na peça teatral, dos personagens. Para ela, os... o final ideal, aqueles personagens deveriam se dirigir ao litoral, para uma festa. Achei bem interessante aquele filme.</p>	<p>17. Volto a tentar dormir, acordo espantado, troco roupas e lençol suados. 18. Assisto televisão: “Nunca aos Domingos”. 19. Personagem Lyia gosta de teatro e mitos, mas não gosta dos finais trágicos. 20. Eu penso em outro final, onde as pessoas iriam para uma festa no litoral.</p>	<p>2 2 2</p>
<p>EU VER TELEVISÃO DESISTIR... GARGANTA SEDE+++ MUITO DOR-DE-GARGANTA EU VOLTAR CAMA DORMIR FECHAR-OLHOS EU SONHAR TER GUERRAS+++ UM-MATA-OUTRO CONSEGUIR FUTURO BOM, NÓS MARCAR+++ FINAL GUERRAR MARCAR+++ MULTIDÃO-IR LOCAL AREIA ÁGUA FESTA L-I-T-O-R-A-L.</p>	<p>De repente me deu sede, voltei para a minha cama, voltei a cochilar, e fiquei lembrando de outras situações como por exemplo, as guerras, que... que acontecem... que existem... e ao final dessas guerras, as pessoas tendem a fazer suas comemorações com festas no litoral.</p>	<p>21. Deixo de assistir televisão, tenho sede, volto a dormir. 22. Sonho com guerras, no final, todos marcam de se encontrar numa festa no litoral.</p>	<p>2 2</p>
		<p>TOTAL</p>	<p>34</p>

Fonte: Desenvolvido pelo autor.

O participante Igor produziu uma interpretação clara, coesa e coerente, com poucas omissões ou distanciamentos semânticos entre o texto-fonte e o texto interpretado. Por exemplo, no trecho em que o narrador conta a história de Maya Angelou, uma ativista americana cujo os pais se separaram quando esta tinha 10 anos de idade e que, posteriormente, sofreu abuso sexual por parte do namorado de sua mãe, o participante produziu a seguinte interpretação:

Essa personagem lutou constantemente nos Estados Unidos, aonde sua história nos faz entender sobre o valor e a importância, da força da palavra. Sua mãe, que tinha um namorado, aconteceu um caso trágico no qual esse namorado veio a estuprá-la (Igor).

Igor produz um texto coeso e coerente, com uma alta semelhança interpretativa em relação ao texto-fonte, apesar de, neste trecho, o participante omitir a separação dos pais de Maya, o que não chega a interferir no entendimento geral do conteúdo do texto. A interpretação realizada por Igor possui alto grau de semelhança interpretativa com o texto-fonte, obtendo 34 pontos (85,0% do total, sendo a média: 67,7%).

Eduardo: Intérprete de menor capacidade cognitiva – Teste de Interpretação Simultânea

Agora, analisaremos os dados obtidos no Teste de Interpretação Simultânea do participante Eduardo, participante que obteve a menor pontuação no teste de capacidade individual de memória de trabalho, com o total 29 pontos (48,3%).
Fonte: Desenvolvido pelo autor.

Quadro 3 – Análise de desempenho dos TILS expertos. Fonte: Desenvolvido pelo autor

INTÉRPRETE: EDUARDO			
Texto-fonte (Transcrito em Glosa)	Texto-alvo (Interpretação transcrita)	Unidade textuais do Texto-fonte	Nota SI
MEU CASA CAMA GRIPE+++ FEBRE TERMÔMETRO SUAR+++ TOMAR-CHÁ GOSTO-RUIM COBERTO LENÇOL BRANCO COBERTO FRIO+++ FEBRE INSISTENTE REMÉDIO TOMAR+++ INSISTENTE TORCER SUOR FEBRE SE-ESVAIR... ENTÃO SALA DORMIR ESCURECER MADRUGADA NOITE MADRUGADA ESCURECER JANELA CORTINA ESCURECER... SONHAR SABER DEVANEAR MAIS FEBRE PENSAR BOBAGENS ENTÃO...	Na minha residência, o meu perfil, estava muito gripado, muito febril. Temperatura muito elevada, muito calor... Tomando medicação em líquido, uma medicação que não era... não tinha um sabor agradável. E me cobria porque sentia muito frio. A febre era muito forte e a medicação ainda não passava e eu rezava pra melhorar e para que o suor tirasse aquele... aquela parte febril do meu corpo. Então foi escurecendo de madrugada... Foi escurecendo e foi esclarecendo... clareando, até que fiquei a noite, fique sonhando, pensando... quero saber coisas. Estava com febre, pensando besteiras, bobagens...	1. Estava em casa gripado, tomando chá amargo, coberto por um lençol branco.	2
		2. Na madrugada, com febre, comecei a devanear sobre bobagens.	2
SONHAR RELACIONADO PARECER EU FALTAR AR TENTA-INSPIRAR PARECE HOMEM-ESCREVER POESIA ANTIGAMENTE SEMPRE BEBIDA-ALCÓOLICA+++ SONHARBÊBADO ESCREVER POESIA SAUDADE AMOR CIÚMES... ENTÃO PARECE COMBINAR ENTÃO...	E os sonhos foram se encaixando, parecia que faltava o ar. Me faltava ar. E eu teria que tomar mais medicamento sempre. Antes eu bebia, né? Bebia cachaça.. parecia assim... que eu estava meio embriagado. No amor, né? Embriagado no amor. Isso era um sintoma que parecia com isso.	3. Falta-me ar, como os poetas de antigamente, que bebiam e escreviam sobre amor.	1
EU PENSAR DORMIR PARECE SONHAR MULHER ESTADOS-UNIDOS MULHER LUTAR ESFORÇO CUIDAR PESSOAS NEGRO CUIDAR+++ MULHER NOME M-A-Y-A A-N-G-E-L-O-U MAS NÃO-É MULHER MAYA PRÓPRIO FICÇÃO NOVELA CAMINHO ÍNDIA NÃO-É, MULHER OUTRA, CONFUNDIR NÃO...	Então, assim meio, sonolência... Me lembrei que os Estados Unidos, durante um período de esforço, das pessoas contra os racismo negro. Um homem chamado Ângelus, certo? E a... uma, uma mulher chamada Maya, né? Buscavam caminhos diferentes, não procuravam caminhos iguais.	4. Durmo, sonho com uma mulher Americana ativista da causa Negra: Maya Angelou.	0
		5. Não confundir com o personagem da novela "Caminho das Índias".	0
EU PENSANDO MULHER LUTAR+++ ELA SEMPRE PRONUNCIAR-VERBO, O QUE? PRONUNCIAR-VERBO PALAVRA CUIDADO+++ DIZER-PALAVRA... OBSERVAR EXPLICAR UM-POUCO	E continuou meus sonhos, aquelas luzes, aquela batalha... Sempre usando aquelas palavras com clareza e com cuidado. Observei um pouco da minha lembrança, eu tinha 10 anos, meu pai	6. Maya sempre tinha cuidado em dizer as palavras, vou contar uma história.	1
		7. Aos 10 anos, os pais de Maya se separaram, sua mãe consegue	2

<p>HISTÓRIA ESSA MULHER IDADE DEZ, MÃE PAI SEPARAR. MÃE CONSEGUIR NAMORADO OUTRO PESSOA, MAS COITAD@, PAI NAMORADO MÃE, ABUSAR-SEXUALMENTE, ABUSAR-SEXUALMENTE MENINA IDADE 10 INDIGNAR ACUSAR POLÍCIA ACUSAR, POLÍCIA PEGAR HOMEM ALGEMAR PRENDER... TUDO-BEM, HOMEM VÁRIOS-ANOS PRESO VÁRIOS-ANOS LIBERAR... LIBERAR HOMEM PESSOA-ANDAR RUA, PESSOAS MULTIDÃO ESPANCAR MATAR HOMEM SUJEITO...</p>	<p>e minha mãe há tinham separados. E aí, minha mãe conseguiu outro namorado. E eu fique assim: coitado, né? Minha mãe... eh... teve um bebê...né? E... e eu fazia gestos obscenos, e observava... que ele ficava nervoso, ele ficava preso àquilo... E, meu é assim, é uma imagem presa, até que libertei. Ele estava preso, ele se libertou... E, uma discriminação contra ele.</p>	<p>um namorado. 8. O padrasto de Maya abusa sexualmente dela, Maya o denuncia. 9. O homem é preso por vários anos, quando é solto, é morto na rua por uma multidão.</p>	<p>0 0</p>
<p>M-A-Y-A MULHER SILÊNCIO... HOMEM MORRER DEVIDO EU ACUSAR... PRONUNCIAR-PALAVRA HOMEM MORRER... ISSO O QUE? SILÊNCIO 5 ANOS SILÊNCIO FALAR-NADA... PASSAR-DO-TEMPO, POUCAS-PALAVRAS SOMENTE IMPORTANTE PRECISA, BOBAGEM QUALQUER PALAVRAS+++ NÃO... POUCAS-PALAVRAS IMPORTANTE... SETORNAR JUNTO HOMEM FAMOSO LUTA NEGRO M-A-R-T-I-N-L-U-T-H-E-R-K-I-N-G EL@ NEGR@ FAMOS@ ESTADOS-UNIDOS LUTA+++ UNIDOS.</p>	<p>Maya, era uma pessoa calada, certo? Um homem que morreu, certo? Nenhuma palavra foi dita para esse homem. Ficou em silêncio total. Não disse sequer uma palavra. E as palavras precisaram ser colocadas. Não é qualquer palavra, a palavra que fosse muito importante para o desenvolvimento desse homem famoso, que lutou pela negra enquanto os... os negros... o nome dele é Marter Luke King, um negro muito inteligente, que batalhou muito contra o racismo nos Estados Unidos.</p>	<p>10. Maya sente o peso de sua palavra (acusação) e fica em silêncio por 5 anos. 11. Maya começa a falar poucas palavras, somente sobre coisas importantes. 12. Maya se junta a Martin Luther King, famoso negro ativista nos EUA.</p>	<p>1 0 1</p>
<p>JÁ EU LENÇOL-COBERTO SUAR+++ REMÉDIO+++ SONHAR EM-RELAÇÃO L-U-L-A, POVO SONHARFELIZ IGUAL LUTA DECEPÇÃO... PROBLEMA S-E-N-A-D-O ROUBO+++ PAGAR-PROPINA+++ MUITO CORTAR SONHO POVO ENTÃO...</p>	<p>Bom, peguei meu lençol, né? E ainda continuava com meu calor febril, né? E aí, me lembrando das questões políticas, das guerras, e me lembrei que não dava mais, né? Aqui no Brasil os Senadores roubando, muita confusão política. E isso estava me atormentando...</p>	<p>13. Eu e meu lençol suados, tomo remédio, sonho/ penso sobre o Lula. 14. Problemas com Lula e o Senado: roubo e propina, decepciona o povo (sonho cortado).</p>	<p>1 1</p>
<p>EU TENTAR FECHAR-OLHOS DORMIR UM-POUCO NOVAMENTE MADRUGADA EU-ACORDARESPANTADO ROUPAS-MOLHADAS TROCAR, LENÇOL TROCAR... VERTELEVISÃO SOBRE NUNCA DOMINGO... TELEVISÃO LÁ TEM MULHER L-I-Y-A EL@ MULHER EL@ SEMPRE VER TEATRO MARIONETE FIÇÃO M-I-T-O... ELA VER, MAS MULHER SINAL VERNÃO-GOSTAR ACONTECER FIM MAU+++ NÃO-QUERER EU PENSAR MULHER BEM VIDA SEMPRE FIM M-I-T-O, VERDADE, MULTIDÃO-IR PRAIA FESTA ÁGUA AREIA EM-FRENTE L-I-T-O-R-A-L.</p>	<p>Então até que dormi e durante a madrugada, acordava, me olhava... examinava... me avaliava... né? E via na televisão, o que? Um filme "Um domingos"... uma mulher chamada Lisa, uma mulher que usava teatro... e pelo teatro, ela contava mitos, né? "Será que sou mãe... Vou ser uma boa, uma boa mãe?" Não sei, né? Temos que pensar... Como seria bom a minha vida, certo? Fim de mitos ou verdades de... de personagens na praia, né? Onde as água ao litoral batiam...</p>	<p>15. Volto a tentar dormir, acordo espantado, troco roupas e lençol suados. 16. Assisto televisão: "Nunca aos Domingos". 17. Personagem Lyia gosta de teatro e mitos, mas não gosta dos finais trágicos. 18. Eu penso em outro final, onde as pessoas iriam para uma festa no litoral.</p>	<p>1 1 1 0</p>

EU VER TELEVISÃO DESISTIR... GARGANTA SEDE+++ MUITO DOR-DE-GARGANTA	E até que eu estava com a garganta, assim, muito inflamada e na minha	19. Deixo de assistir televisão, tenho sede, volto a dormir.	1
EU VOLTAR CAMA DORMIR FECHAR-OLHOS EU SONHAR TER GUERRAS+++ UM- MATA-OUTRO CONSEGUIR FUTURO BOM, NÓS MARCAR+++ FINAL GUERRAR MARCAR+++ MULTIDÃO-IR LOCAL AREIA ÁGUA FESTA L-I-T-O-R-A-L.	ama, dormi novamente, e meus sonhos continuavam... um guerreando o outro... um maltratando o outro, né? E uma convenção entre guerra, essas pessoas, que aconteceu exatamente, ali no litoral.	20. Sonho com guerras, no final, todos marcam de se encontrar numa festa no litoral.	1
TOTAL			17

Fonte: Desenvolvido pelo autor.

Eduardo parece ter se confundido no entendimento de alguns trechos do texto-fonte, o que lhe fez produzir erros e reconstruções sintáticas frequentes, além do abandono de algumas frases incompletas.

“Bebia cachaça... parecia assim... que eu estava meio embriagado. No amor, né? Embriagado no amor. Isso era um sintoma que parecia com isso. [...] Maya, era uma pessoa calada, certo? Um homem que morreu, certo? Nenhuma palavra foi dita para esse homem. Ficou em silêncio total” (Eduardo).

Além disso, parece não ter obtido êxito em compreender algumas das informações principais do texto: a história de Maya Angelou, uma ativista Americana, que aos dez anos, após o divórcio dos pais, é abusada por seu padrasto, a quem denuncia, que é preso e, posteriormente, morto pela população, logo após deixar a prisão. Eduardo, neste trecho, produziu a seguinte interpretação em Português:

“Observei um pouco da minha lembrança, eu tinha 10 anos, meu pai e minha mãe há tinham separados. E aí, minha mãe conseguiu outro namorado. E eu fique assim: coitado, né? Minha mãe... eh... teve um bebê... né? E... e eu fazia gestos obscenos, e observava... que ele ficava nervoso, ele ficava preso àquilo... E, meu é assim, é uma imagem presa, até que me libertei. Ele estava preso, ele se libertou... E, uma discriminação contra ele” (Eduardo).

Neste trecho, o participante parece não ter obtido um nível satisfatório de semelhança interpretativa, já que as informações presentes no texto-fonte não podem ser encontradas no texto-alvo. Além disso, o texto produzido pelo participante durante a interpretação simultânea apresenta problemas de coesão e coerência textual. No trecho, em que o autor relata ter acordado molhado de suor, trocado suas roupas e o lençol e assistido “Nunca aos Domingos” na televisão – no qual a personagem Lyia gosta de teatro e mitos, mas não gosta dos finais trágicos – o participante parece não ter compreendido o texto-fonte, o que o leva a produzir um texto com pouca semelhança interpretativa e com falhas de coesão e coerência:

“Então até que dormi e durante a madrugada, acordava, me olhav... examinava... me avaliava... né? E via na televisão, o que? Um filme “Um domingo”... uma mulher chamada Lisa, uma mulher que usava teatro... e pelo teatro, ela contava mitos, né? “Será que sou mãe... Vou ser uma boa, uma boa mãe?” Não sei, né? Temos que pensar... Como seria bom a minha vida, certo? Fim de mitos ou verdades de... de personagens na praia, né? Onde as água ao litoral batiam...?” (Eduardo).

A interpretação realizada por Eduardo possui um baixo grau de semelhança interpretativa com o texto-fonte, obtendo 17 pontos (42,5% do total, sendo a média 67,7%). Eduardo obteve a menor pontuação de desempenho tendo vista os distanciamentos da semelhança interpretativa entre os textos fonte e alvo no Teste de Interpretação Simultânea.

De modo geral, podemos observar que, mesmo num grupo de TILS expertos, há uma grande variância nos níveis de desempenho, no que diz respeito ao critério semelhança interpretativa, obtidos durante o Teste de Interpretação Simultânea da Libras para o Português.

A nota média atingida pelos participantes desta pesquisa figura em 27,1 pontos (67,7%) com desvio padrão de 6,41 pontos. Observa-se também uma grande amplitude entre as notas, sendo que a nota máxima chega a 38 pontos (95,0%) e a nota mínima atinge apenas 17 pontos (42,5%) na mensuração da produção de semelhança interpretativa entre um texto-alvo em Libras e um texto-fonte em Português numa situação de interpretação simultânea.

A tabela seguinte dispõe de dados quantitativos obtidos nos Testes de capacidade de MT, bem como os resultados numéricos provenientes da análise de semelhança interpretativa produzida pelos intérpretes expertos. Além de dispor do número real obtido em cada um destes testes, adicionamos uma coluna com os valores convertidos para o sistema de porcentagem, a fim de facilitar a compreensão dos resultados. Ressaltamos que os nomes reais dos participantes foram substituídos por codinomes a fim de preservar a confidencialidade e o anonimato dos dados.

Tabela 1 – Dados quantitativos de MT e Desempenho

Número	Codinomes	Memória de Trabalho (SST)*	Mem. Trab. (Porcentagem)	Semelhança Interpretativa**	Sem. Interp. (Porcentagem)
1.	Igor	57	95,0 %	34	85,0 %
2.	Otávio	44	73,3 %	34	85,0 %
3.	Lucas	41	68,3 %	32	80,0 %
4.	Débora	40	66,7 %	24	60,0 %
5.	Olívia	40	66,7 %	26	65,0 %
6.	Cássia	37	61,7 %	23	57,5 %
7.	Amanda	37	61,7 %	38	95,0 %
8.	Zara	36	60,0 %	22	55,0 %
9.	Rafaela	33	55,0 %	31	77,5 %
10.	Laura	31	51,7 %	26	65,0 %
11.	Natalia	29	48,3 %	18	45,0 %
12.	Eduardo	29	48,3 %	17	42,5 %
Média		37,83	63,1 %	27,08	67,7 %
Desvio Padrão		7.39	-	6,41	-

* Score máxima para o teste de Memória de Trabalho (SST) = 60 pontos.

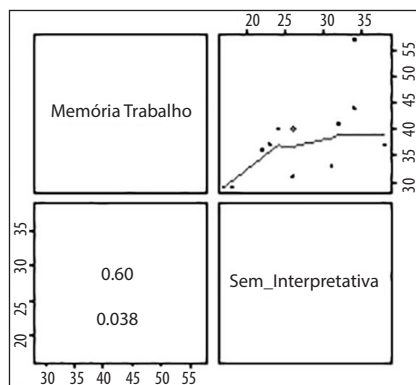
** Score máxima para o teste de Semelhança Interpretativa = 40 pontos

Fonte: Desenvolvido pelo autor.

Os dados quantitativos obtidos do Teste de Memória de Trabalho (SST), bem como os dados obtidos no Teste de Interpretação Simultânea foram analisados separadamente, posteriormente, foram correlacionados através do método da Correlação de Pearson. Os cálculos realizados na aplicação da fórmula da Correlação de Pearson.

Os dados indicam que há uma correlação positiva entre a capacidade individual de MT e o desempenho no que diz respeito à atribuição de semelhança interpretativa entre o texto-fonte e o texto-alvo ($r = 0.603$ e $p = 0.037$). A magnitude desta correlação é considerada alta (Cohen, 1988; 1992). Essa correlação indica que os participantes que possuem uma maior capacidade individual de MT produzem textos mais semelhantes interpretativamente ao original em situações de interpretação simultânea da Libras para o Português.

Figura 3 – Correlação de Pearson MT e SI.



Fonte: Wessa (2016), Free Statistics Software

Além disso, ao analisarmos a Matriz de Valores-P, podemos observar que o resultado do valor-p ($p = 0,037$) não atinge o nível de significância ($p < 0,05$) para que a correlação entre as variáveis seja considerada válida, o *valor-p* deve ser menor que 0,05 ou de 5%. Sendo assim, podemos considerar estaticamente válida uma correlação entre as variáveis MT e a semelhança interpretativa em um contexto de interpretação simultânea da Libras para o Português. Esta correção é de direção “positiva” e magnitude grande (Cohen, 1992).

5 Conclusão

Esta pesquisa teve por finalidade investigar a existência de uma correlação entre capacidade cognitiva (ou seja, capacidade individual de MT) e qualidade de interpretações simultâneas de Libras para o Português realizadas por intérpretes experitos. Buscamos a resposta para a pergunta: “O que capacidade cognitiva de um intérprete de Libras experito pode dizer sobre a qualidade de sua interpretação simultânea?”

Como mencionamos anteriormente, corroboramos a visão compartilhada por Engle, Kane e Tuholski (1999), de que a memória de trabalho não se trata de retenção de informações ou da memória por si, mas, na verdade, se define como a capacidade de manter, sustentar ou deslocar a atenção entre vários aspectos da execução de uma tarefa. Os dados obtidos pela correlação de Pearson apontam que há uma correlação grande (Cohen, 1992) e positiva entre a capacidade individual de MT e o desempenho na interpretação simultânea da Libras para o Português, no que diz respeito ao critério da semelhança interpretativa entre os textos correlatos.

Sendo assim, podemos concluir que quanto **maior** a capacidade individual de MT do TILS, **maior** a capacidade de produzir textos adequados e semelhantes interpretativamente ao texto-fonte, em um contexto de interpretação simultânea da Libras para o Português.

Figura 4 - Correlação de MT e semelhança interpretativa



Fonte: Desenvolvido pelo autor.

Esta pesquisa figura como uma primeira investigação do perfil cognitivo de intérpretes expertos no estado do Ceará. Portanto, não temos a pretensão de trazer conclusões definitivas, isso levando em conta, principalmente, as limitações de tempo, de espaço e o número de participantes deste estudo. Reconhecemos que o número limitado de participantes dificulta a aferição de tendências gerais entre os intérpretes de línguas de sinais expertos. Temos ciência de que, por se tratar de um estudo experimental reproduzido em ambiente controlado, os dados obtidos podem diferir daqueles que são obtidos em contextos reais de interpretação.

De fato, estudos posteriores se fazem necessários a fim de averiguar a possibilidade de generalização dos dados obtidos aqui, além da possibilidade de resultados diferentes tendo em vista uma direcionalidade inversa na interpretação simultânea (ou seja, do Português para a Libras), o uso de outro par linguístico de trabalho dos intérpretes ou, até mesmo, outros perfis que contemplem diferentes níveis de experiência entre os participantes.

Enfim, pretendemos contribuir para o melhor entendimento da atividade de interpretação simultânea da Libras para o Português, bem como do perfil linguístico e cognitivo de profissionais que atuam na área.

Referências

- ALVES, F. **Lançando anzóis**: uma análise cognitiva de processos mentais em tradução. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 2, n. 4, 1996a. p. 77-90.
- ALVES, F. Relevância em contextos culturalmente marcados: a semelhança interpretativa em pauta. In: ALVES, F. (Org.) **Teoria da Relevância & Tradução**: conceituações e aplicações. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001. p. 87-109.
- ALVES, F. **Veio-me um 'click' na cabeça**: The theoretical foundations and the design of a psycholinguistically oriented, empirical investigation on German-Portuguese translation process. *Montreal: Meta*, v.41, n.1, 1996b. p. 33-44.
- BADDELEY, A. D.; HITCH, G. Working Memory. In G. A. Bower (Ed.), **The psychology of learning and motivation**. v.8, New York: Academic Press, 1974. p. 47-89.
- BARIK, H. C. **Simultaneous Interpretation**: Qualitative and linguistic data. *Language and Speech* v.18, 1975. p. 272-297.
- COHEN, J. **Statistical power analysis for the behavioural sciences** (2nd ed.). New York: Academic Press, 1988.
- COHEN, J. **A power primer**. *Psychological Bulletin*, n. 112, 1992. p. 155-159.
- DANEMAN, M. **Working Memory as a Predictor of Verbal Fluency**. *Journal of Psycholinguistic Research*, n. 20, 1991. p. 445-464.
- DANEMAN, M.; GREEN, I. **Individual Differences in Comprehending and Producing Words in Context**. *Journal of Memory and Language*, n. 25, 1986. p. 1-18.
- DARÒ, V.; FABBRO, F. **Verbal Memory During Simultaneous Interpretation**: Effects of phonological interference. *Applied Linguistics* n. 15, 1994. p. 365-381.
- DAVIDSON, P. M. **Segmentation of Japanese Source Language Discourse in Simultaneous Interpretation**. *The Interpreters' Newsletter, Special Issue 1*, 1992. p. 2-11.
- DILLINGER, M. Comprehension During Interpreting: What do interpreters know that bilinguals don't? In S. LAMBERT & B. MOSER-MERCER (Eds.), **Bridging the gap: Empirical research in simultaneous interpretation**. Amsterdam: John Benjamins, 1994. p. 155-190.
- ENGLE, R. W., KANE, M. J. & TUHOLSKI, S. W. Individual differences in working memory capacity and what they tell us about controlled attention, general fluid intelligence and functions of the prefrontal cortex. In: A. MIYAKE & P. SHAH (Eds.) **Models of working memory: mechanisms of active maintenance and executive control**. New York: Cambridge University Press, 1999. p. 102-134.
- FORTKAMP, M. B. M. **Working Memory Capacity and Aspects of L2 Speech Production**. *Communication and Cognition*, 32, 1999. p. 259-296.
- FRAUENFELDER, U.; SCHRIEFERS, H. **A psycholinguistic perspective on Simultaneous Interpretation**. *Interpreting*, 2 (1/2), 1997. p. 55-89.

- GILE, D. **Methodological Aspects of Interpretation (and Translation) Research**. Target, Philadelphia: Benjamins, v. 3, n. 2, 1991. p. 153-174.
- GONÇALVES, J. L. V. R. **Desenvolvimentos da Pragmática e a Teoria da Relevância aplicada à tradução**. Linguagem em (Dis)curso. Tubarão, Santa Catarina, v. 5, n. esp., 2005. p. 129-150.
- GRICE, P. Logic and conversation. In: MARTINICH, A. P. (Ed.). **The philosophy of language**. Oxford: Oxford University Press, 1975. p. 159-170.
- GUTT, E. A. **Translation and relevance: cognition and context**. London: Blackwell, 1991.
- HULME, C. **Language Processing Mechanisms and Immediate Memory: Possible implications for simultaneous interpreting**. Ascona II Workshop on Complex cognitive processes: simultaneous interpreting as a research paradigm. Ascona, Suíça, 2000.
- LIU, M. **Expertise in Simultaneous Interpreting: A working memory analysis**. Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin, 2001.
- MCDONALD, J. CARPENTER, P.A. **Simultaneous Translation: Idiom interpretation and parsing heuristics**. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 20, 1981. p. 231-247.
- MOSER-MERCER, B. **Simultaneous Interpreting**. Cognitive potential and limitations. Interpreting, 5 (2), 2000. p. 83-94.
- PADILLA, P., BAJO, M.T., CAÑAS, J.J. & PADILLA, F. Cognitive Processes of Memory in Simultaneous Interpretation. In J. Tömmola (Ed.), **Topics in interpreting research**. Turku: Centre for Translation and Interpreting, University of Turku, 1995. p. 61-71.
- PARENTE JUNIOR, Fernando de C.. **Cognição e desempenho na interpretação simultânea da Libras: um estudo sobre a memória de trabalho e a produção de semelhança interpretativa por intérpretes expertos**. 2016. 189f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Fortaleza, 2016.
- PÖCHHACKER, F. **Introducing Interpreting Studies**. London/New York: Routledge, 2004.
- PREBIANCA, Gicele V. V. **Working Memory Capacity, Lexical Access and Proficiency Level in L2 Speech Production**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.
- RODRIGUES, Carlos. H. **A interpretação para a Língua de Sinais Brasileira: Efeitos de modalidade e processos inferenciais**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- SHANNON, C.; WEAVER, W. **The mathematical theory of communication**. Urbana: University of Illinois Press, 1949.

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

WESSA, P. **Free Statistics Software**, Office for Research Development and Education, version 1.1.23-r7, disponível em <<http://www.wessa.net/>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

WILCOX, S.; SHAFFER, B. Towards a Cognitive Model of Interpreting. In: **Topics in Signed Language Interpreting**. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam. The Netherlands, 2005.

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

15

“Mesma ênfase valorativa”:
a autoria e os aspectos prosódicos
na interpretação simultânea da Libras para o Português

Ricardo Ferreira Santos
Instituto Federal de São Paulo
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Introdução

A interpretação simultânea da Libras (Língua Brasileira de Sinais) para o Português (Brasil) abrange complexas relações históricas e socioculturais e embates ideológicos existentes na constituição das identidades que envolvem surdos, ouvintes e intérpretes. As interações interdiscursivas intrínsecas e tensamente valorativas, presentes no panorama histórico, entre esses sujeitos sociais iniciaram-se nas atividades comunicativas familiares (informais), nas relações em ambiente religioso e, mais recentemente, nas interpretações em diferentes esferas de produção de discursos. Volóchinov (2017, p. 109) contribuí nessa reflexão ao afirmar que a organização social entre indivíduos implica *formas de signos*:

como sabemos, todo signo surge entre indivíduos socialmente organizados no processo de sua interação. Portanto, as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas da sua interação.

Compreender a constituição de surdos e intérpretes de línguas de sinais como atores sociais na atividade de inter-relação face-a-face, assim como as manifestações políticas, sociais e culturais em que estão constitutivamente inseridos, e as relações conflitantes entre ouvintes¹ e o povo surdo², as quais podem ser vistas

1 Ouvinte: palavra usada pelo povo surdo para designar aqueles sujeitos que não são surdos.

2 Sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tal como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços (STROBEL, 2008, p. 29).

como relações de poder, de colonização, de paternalismo e audismo³, exige, por parte do analista, o conhecimento do processo histórico que os envolveu e os envolve, como esclarece Strobel (2008, p. 41):

os aspectos próprios do povo surdo têm sido elaborados sempre sob o ponto de vista dos ouvintes e não dos surdos que, quase sempre, são ignorados, desvalorizados enquanto sujeitos e profissionais que podem contribuir a partir de suas capacidades essenciais e de sua diferença: do ser surdo [...].

Na perspectiva dos colonizadores (ouvintes), conforme Skliar (1997, p. 115), tanto sob o aspecto clínico quanto educacional, os surdos são definidos como “linguisticamente pobres, intelectualmente primitivos e concretos, socialmente isolados e psicologicamente imaturos e agressivos”. Nas atividades de interpretação e de tradução envolvendo as línguas de sinais (LS)⁴, esses processos de constituição conflitante e de relações de poder podem ser percebidos.

Atualmente, de acordo com Ferreira-Santos (2018), nota-se uma maior participação de surdos e ouvintes na posição de enunciadores, produzindo discursos em Libras, em especial nos espaços educacionais. Entretanto, nas mais variadas situações comunicativas, para que esse ato enunciativo aconteça, faz-se necessária a atuação do Intérprete de Libras-Português (TILSP⁵), responsável pelo processo de interpretação simultânea (doravante IS)⁶ da Libras para o Português. Conforme diversos autores (Nascimento, 2011, 2012, 2016; Nogueira, 2016; Santos, 2013), alguns profissionais apresentam dificuldades no processo interpretativo simultâneo.

Considerando esses aspectos, o objetivo deste artigo é, a partir de alguns dos resultados obtidos na pesquisa de Ferreira-Santos (2018), analisar autoria e formas de produção de sentidos numa perspectiva dialógica verbo-visual, focalizando a entonação expressiva presente na IS de Libras-Português. Para tanto, foi escolhido o gênero *conferência*, situado na esfera acadêmico-científica.

A autoria no ato enunciativo-discursivo na interpretação simultânea da Libras para o Português

A IS da Libras para o Português constitui-se em um ato enunciativo-discursivo no qual a informação produzida em uma determinada língua-fonte, no caso deste artigo a Libras, é enunciada por um locutor (surdo ou ouvinte) e chega

3 O termo audismo (*audism*, em inglês) foi criado pelo professor americano Tom L. Humphries e se refere ao preconceito que a comunidade surda sofre por parte dos ouvintes.

4 Para uma visão desse processo histórico, consultar Ferreira-Santos (2018, p. 28-35), Capítulo 1- Cenário histórico: a língua de sinais construindo relações sociais – surdo e intérpretes.

5 O termo TILSP (Tradutor e Intérprete de Libras-Português) será utilizado para designar o profissional dessa atividade, conforme regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras, por meio da Lei 12.319/2010.

6 Na interpretação simultânea, a mensagem vai sendo reproduzida pelo intérprete conforme o orador emite o discurso, e a produção desse discurso para a língua-alvo normalmente tem um atraso de poucos segundos.

ao interlocutor, ouvinte, na língua-alvo, por meio do TILSP (Nascimento, 2011). O processo de IS ocorre em determinado espaço e em um limite de tempo, envolvendo a Libras (língua-fonte) e o Português (língua-alvo), realizadas simultaneamente, porém com algum tempo (*lag time*⁷) para o TILSP processar e reorganizar a informação recebida e, posteriormente, direcioná-la aos interlocutores. A modalidade de IS, de acordo com Christoffels e De Groot (2005), é um desafio para o desempenho do intérprete, pois o processamento das informações ocorre em tempo real. Para Gile (1995, 2009) e Seeber (2011), a IS envolve componentes psicofisiológicos conectados diretamente com aspectos cognitivos, como a memória, a atenção, a organização e a capacidade de análises e sínteses, direcionados ao desempenho do TILSP.

Na interpretação entre Libras (língua de sinais) e o Português (língua vocal), é necessário levar em conta a diferença entre as modalidades e suas respectivas articulações e percepções. A produção e a recepção, nessas duas modalidades de língua, acontecem diferentemente, visto que uma é gesto-visual e a outra é vocal-auditiva. Devido a essa diferença, no processo de IS o TILSP transita entre essas duas modalidades, podendo ocorrer alguns “problemas”, vinculados à diferença de modalidade, na interpretação de uma língua a outra, os quais, obrigatoriamente, têm de ser resolvidos no ato interpretativo. Para Ferreira-Brito (1995, p. 36),

[a] diferença básica entre as duas modalidades de língua não está, porém, no uso do aparelho fonador ou no uso das mãos no espaço, e sim em certas características da organização fonológica das duas modalidades: a linearidade, mais explorada nas línguas orais, e a simultaneidade, que é a característica básica das línguas de sinais.

Os discursos produzidos em Libras e interpretados em Português, no meio educacional (escolar, acadêmico), produzem sentidos por meio da competência discursiva do TILSP, que é o sujeito responsável por dar voz (sonorização e entonação) ao discurso produzido (Nascimento, 2011). Conforme Ferreira-Santos (2018), o TILSP é o responsável por realizar essa mobilização enunciativo-discursiva na interpretação, envolvendo linguagem, sujeitos (locutor e interlocutores), relações verbo-axiológicas e intersubjetividade, materializando-se por meio de enunciados concretos. Segundo Bakhtin (2011, p. 10), “o autor é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra, e este é transgrediente a cada elemento particular”. O TILSP, no fluxo discursivo, é um autor, pois é um sujeito ativamente responsivo na interpretação simultânea e se coloca em uma posição verbo-axiológica refratada e refratante, correspondendo ao que Faraco (2006, p. 39) afirma, já que o autor-criador é “[...] uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida”.

7 O tempo que transcorre entre o *input* e o *output* correspondente.

Na interpretação, em um determinado gênero discursivo, o TILSP se enuncia, se posiciona discursivamente e instaura uma inter-relação enunciativa entre locutor e interlocutores. Torna-se, assim, um novo autor de um discurso (vocal) originado de outro discurso (em sinais) que já possui uma autoria. Ao orquestrar discursos entre uma língua-fonte e uma língua-alvo, por meio de escolhas enunciativas, o TILSP assume a posição de autor, criando um novo enunciado, tecido por diferentes discursos. O intérprete, nesse sentido, é um autor, na medida em que o enunciado/discurso em Português não é o mesmo enunciado/discurso pronunciado pelo locutor primeiro: é um enunciado/discurso interpretado, que passou por sua consciência autoral.

De acordo com Arán (2014), essa consciência autoral, no pensamento bakhtiniano, é “autoridade” na própria obra, uma dimensão presente em um texto, uma figura abstrata de mediação, representativa do autor-pessoa em um acontecimento único e irrepetível na vida de um texto: “o autor é essa consciência cronicamente situada na tangente, lendo holisticamente os conflitos de uma cultura na materialidade da realidade” (Arán, 2014, p. 17-18).

A IS é um ato enunciativo-discursivo autoral, realizado pelo TILSP, pois, envolve linguagem, sujeitos (locutor e interlocutores), relações verbo-axiológicas e intersubjetividade, materializados por meio de enunciados concretos. O autor é “o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra, e este é transgrediente a cada elemento particular” (Bakhtin, 2011, p. 10). O TILSP é um sujeito ativo neste fluxo discursivo, pois, na interpretação simultânea, se coloca em uma posição verbo-visual-axiológica refratada e refratante, constituindo a autoria.

O autor-criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida. Lembremos, a propósito disso, que para o Círculo de Bakhtin, os processos semióticos – qualquer que sejam – ao mesmo tempo em que refletem, sempre refratam o mundo. Em outras palavras, a semiose não é um processo de mera reprodução de um mundo “objetivo”, mas de remissão a um mundo múltipla e heterogeneamente interpretado (isto é, aos diferentes modos pelos quais o mundo entra no horizonte apreciativo dos grupos humanos em cada momento de sua experiência histórica). (Faraco, 2006, p. 39).

Nesse ato interpretativo, o TILSP assume um papel valorativo, uma posição enunciativo-discursiva, constituindo seu “próprio discurso” em Português, tendo como base um outro enunciado/discurso, em Libras, assumindo uma consciência nesse ato, sempre na tensão com a palavra alheia, com as outras vozes, com “outras consciências”.

“Mesma ênfase valorativa”: aspectos prosódicos e a produção de sentidos em uma perspectiva dialógica verbo-visual

A prosódia desempenha um papel essencial na produção e percepção de cada palavra ou de enunciados, na fala vocal ou em língua de sinais, ou seja, envolve a produção de línguas, em qualquer enunciado, nas formas linguísticas – fono-morfossintático-semântico-pragmático-discursivas – que estão presentes na mobilização enunciativo-discursiva realizada pelo TILSP na IS.

O termo prosódia foi utilizado por teóricos e críticos literários nas teorias sobre a métrica na poética e sobre o ritmo da poesia e da prosa, e, posteriormente a Gramática Normativa atribuiu ao termo uma acepção marginal de ortoépia, que tinha como objetivo ressaltar as características valorativas do bom uso da língua, referindo-se ao “bom dizer” ou “sotaque”. Porém, os especialistas em fonética e fonologia descartaram esta visão.

Segundo Scarpa (1999), os estudos linguísticos do termo recobrem uma gama de fenômenos, como parâmetros de altura, intensidade, duração, pausa, velocidade de fala, bem como os sistemas de tom, entonação, acento e ritmo das línguas naturais. Segundo a autora, os interesses nos estudos prosódicos podem ser divididos em dois:

O primeiro deles é o tratamento acústico, mensurável, instrumental de altura, intensidade e quantidade, correlatos perceptuais de frequência, volume e duração. [...] O segundo polo de interesse é a consideração fonológica das organizações e representações dos sistemas de acento, ritmo e entonação nas línguas e suas interfaces com os demais componentes linguísticos. (Scarpa, 1999, p. 8).

Com relação à interpretação simultânea, Penha (2015) realiza um estudo na área de interpretação em conferências, objetivando verificar as características prosódicas da fala semi-espontânea e da fala interpretada de um grupo de intérpretes (línguas orais) e analisar como as características da fala interpretada podem influenciar a avaliação de qualidade e compreensão da mensagem produzida pelo intérprete. Alguns aspectos abordados pela autora na interpretação entre línguas orais (LO) são descrição da prosódia, pausa, entonação e *pitch accent*⁸.

Delimitamos nossa pesquisa na IS da Libras para o Português, observando a compreensão da entonação expressiva na Libras por meio das expressões não-manuais na língua de partida pelo TILSP e a constituição da autoria por meio da entonação expressiva da voz e da expressão face-corporal. Tal delimitação se faz necessária, pois a prosódia é um assunto amplo, multifacetado, fascinante e de difícil compreensão. De acordo com Scarpa:

8 De acordo com Penha (2015) é sinalização de uma proeminência acentual por alteração de *pitch*. O intérprete realiza um uso característico das proeminências, com sílabas “inesperadas” carregando o *pitch accent*.

na encruzilhada entre prosa e poesia, entre linguística e engenharia de som, entre sintaxe e semântica, entre fonética e fonologia, entre língua e discurso, entre abordagem inatista e de aprendizagem e generalização por esquemas conexionistas, os fenômenos prosódicos recobrem uma gama de referências, nos estudos da língua/linguagem, difícil de ignorar ou de marginalizar (1999, p. 9).

No nível discursivo, a entonação, conforme Brazil (1985), representa uma das estratégias utilizadas pelo enunciador na orientação do sujeito no fluxo discursivo, na compreensão do significado comunicativo dos enunciados. Assim, o elemento prosódico entoacional na fala de qualquer indivíduo mantém uma relação direta com sua intenção comunicativa.

As LS e as LO são compostas por cadeias enunciativas. No caso das LS, essas cadeias enunciativas são realizadas por meio de sinais e expressões faciais e corporais – os sinais são formados por unidades mínimas, denominados parâmetros: Configuração das Mãos (CM), Pontos de Articulação (PA), Orientação (O), Movimento (M) e Expressão Facial/Corporal (EFC)⁹.

Na Português, a cadeia enunciativa é formada por palavras e entonação expressiva – as palavras são formadas por *vogais*, *semivogais* e *consoantes*, formando os fonemas sonoros. Porém, as expressões não estão somente presentes nas unidades mínimas da Libras e do Português, elas também estão presentes em todos os níveis: morfológico, sintático, semântico e pragmático.

No estruturalismo, a língua é somente uma abstração, um fundo para a inter-relação, por meio da linguagem, dos sujeitos sociais. Os estudos bakhtinianos abordaram a problemática do objetivismo abstrato, pois os fenômenos da língua são observados por meio dos óculos das formas fonéticas e morfológicas. Essa visão estruturalista também é entendida por meio desses óculos no nível sintático, que resultaram em sua morfologização¹⁰ (Volóchinov, 2017 [1929]). O enunciado somente pode ser analisado como um todo, e, portanto, o sentido único pertence a essa totalidade, e os aspectos da entonação expressiva nas LO e LS são significações únicas e determinadas.

Já os elementos expressivos nas LS são enunciados no espaço, por meio da altura (utilização do espaço), da velocidade da sinalização, da duração, da pausa e do ritmo. Os tons e a entonação estão presentes nas expressões faciais e corporais; elementos expressivos linguísticos imprescindíveis, presentes no terreno discursivo, expressam sentimentos, emoções, intenções, ativas e responsivas.

Por essa razão, somente em determinado contexto, em uma situação de comunicação discursiva, há fluxo de interação entre os sujeitos sociais, expresso e percebido por meio dos elementos prosódicos. Assim, os enunciados, tanto nas LS quanto nas LO não apenas realizam o endereçamento da mensagem, mas, também

9 De acordo com Ferreira-Brito (1995) a partir desses parâmetros que se combinam a estrutura da LIBRAS é constituída.

10 Para Volóchinov (2017 [1929]), é uma tendência que tem como objetivo ocultar morfológicamente a forma sintática, resultando a predominância do pensamento escolástico sobre a língua.

– por meio da entonação, do tom e da qualidade de voz habitual do falante/ ou da qualidade na sinalização, das características físicas, da personalidade e da atitude – possibilitam a produção de sentidos.

Se observarmos as LS, veremos que as mãos exercem um importante papel, porém outros articuladores que contêm o mesmo *status* linguístico e discursivo – o corpo, a cabeça e a face – estão presentes na gramática de línguas dessa modalidade (Pêgo, 2013). A ênfase desses articuladores na comunicação efetiva constitui o nível suprasegmental.

De acordo com Pêgo (2013), as expressões não manuais ou marcadores não manuais são todos os elementos significativos que não são expressos pelas mãos. Devido a essa definição, que coloca os marcadores em um *status* linguístico/discursivo, a autora adota o termo “sinais não-manuais discursivos” (SNMD), e não “marcações não-manuais” ou “expressões não-manuais”. Pêgo (2013) justifica sua escolha,

[...] pois estes não expressam o nível morfológico e lexicológico no qual estamos focados durante nossa análise. Acreditamos ser aquele o melhor termo que demonstra a amplitude que a morfologia da língua de sinais possui, indo além das “mãos”, com as expressões não-manuais assumindo funções de morfema e lexema (Pêgo, 2013, p. 43).

Utilizaremos o termo “marcadores não manuais” (MNM), neste artigo, pois acreditamos que essas expressões estão no nível linguístico-enunciativo. Felipe (2013) ressalta que essas marcas não manuais, enquanto expressões face-corporais, estão presentes nas línguas de modalidade vocal-auditiva, porém, a linguística, poucas vezes, se interessou em pesquisá-las. Alguns linguistas das línguas de sinais, como Stokoe (1960), Ferreira-Brito (1995), Quadros e Karnopp (2004), Wilbur (2000) e Reilly (1983, 2006), realizaram pesquisas envolvendo expressões não manuais ou MNMs.

De acordo com Felipe (2013), as expressões visuais gramático-discursivas manifestam-se através de MNMs nas línguas de sinais e, quando realizadas concomitantemente com o sinal ou frase, inserem-se nos planos fonológico, morfossintático e semântico-discursivo delas. No momento da enunciação, se não houver a realização dessas expressões, pode ocorrer uma incompreensão do sinal ou enunciado, causando ambiguidade. Essas expressões afetivas e gramaticais fazem parte da prosódia visual presente nos enunciados, porém

[...] por essas expressões afetivas representarem estados e sensações que não estão explícitos na forma léxico-sintática dos enunciados, esses traços prosódicos podem ser manipuláveis pelos interlocutores que podem negá-los ou fingir que são ininteligíveis. Essas atitudes consentidas podem estar relacionadas a uma enunciação em que a polidez e discrição devem ser mantidas pelos interlocutores ou quando está se exigindo tacitamente uma atitude autoritária/subserviência, imposição/aceitação involuntária ou os interlocutores estejam ironizando, desdenhando, entre outras atitudes discursivas expressas através dessa prosódia visual (Felipe, 2013, p. 84).

Assim, a produção de sentidos do enunciado é delimitada pelas expressões face-corporais afetivas e gramaticais. Nas comunicações discursivas, os MNMs podem representar a réplica dos sujeitos discursivos, como “divergência ou concordância de pontos de vista e posicionamento fático, marcados a partir do direcionamento do olhar, de pausa, aceno de cabeça, gestos corporais e também a partir de expressões afetivas” (Felipe, 2013, p. 84). Por essa razão, compreendemos que a interpretação de Libras para o Português inicia-se primeiramente na compressão, na qual os MNMs estão presentes no discurso realizado pelo locutor em Libras e se materializa na mobilização enunciativo-discursiva ativamente responsiva por meio da entonação expressiva – um jogo expressivo sonoro e face-corporal realizado pelo TILSP – de quem se torna autor. Nesse jogo, está em conta o que ele diz, como ele diz e como produz sentidos.

A *entonação* é um dos aspectos importantes na produção de sentidos e está presente nas mobilizações enunciativo-discursivas e nas relações comunicativas estabelecidas na interação. A definição do conceito de entonação, de acordo com Hirst e Di Cristo (1998), por exemplo, pode ser ampla ou restrita, ou seja, relacionada à prosódia, abrangendo características de outros traços prosódicos, tais como tom, força, ritmo e tempo, ou referente à entonação, ligada apenas às variações melódicas, à melodia.

Na perspectiva dialógica da linguagem, considera-se a entonação como um elemento central da enunciação, do enunciado concreto, como definidora da posição de um sujeito. Para Volóchinov (2017), entonação é *um material de um dado conjunto sonoro* presente na enunciação discursiva. Essa definição pode ser estendida para as LS, considerando-se que o plano de expressão dessas línguas se dá, precisamente, no conjunto gestual (verbal) e expressivo (corporal e facial), que tem a entonação como um de seus elementos. Dessa forma, o TILSP, por meio de elementos prosódicos, produz sentidos na interação entre locutor e interlocutores.

De acordo com Ferreira-Santos (2018), é por meio da entonação expressiva que as palavras assumem determinados sentidos, pois é um traço constitutivo do enunciado e é por meio da expressividade da pronúncia em um determinado contexto que o enunciado se constituirá como tal. Quando as palavras não conseguem expressar por si, é por meio da entonação que se reconhece a natureza dos possíveis significados que se integram ao contexto (Bakhtin, 2016).

No ato interpretativo o TILSP, por meio da entonação, expressa sua avaliação e compreensão ativamente responsivas, com base no discurso do outro (locutor surdo ou ouvinte) e as endereça aos destinatários. Para Volóchinov (2017, p. 235), as manifestações de sentimentos são entoadas, expressiva e profundamente, por meio de uma palavra eventual que

[...] às vezes é uma interjeição vazia ou um advérbio. Quase todo mundo tem sua interjeição ou advérbio preferido ou às vezes uma palavra com um conteúdo semântico pleno que costuma usar para uma solução puramente entoacional de situações e emoções cotidianas insignificantes, e às vezes importantes.

Na esfera educacional e/ou acadêmica, ou em qualquer outra esfera que envolva a IS da Libras para o Português, os enunciados realizados tanto pelo enunciador em Libras como pelo TILSP são únicos e irrepetíveis, como em qualquer situação de enunciação, de produção de enunciados concretos. Ainda que a mesma palestra, aula ou atividade ocorra mais de uma vez, ela será *outra*: haverá produção de sentidos diferentes, a partir de diferentes *temas* (no sentido de Volóchinov¹¹). Tudo vai “depender da situação histórica concreta (histórica em uma dimensão microscópica) na qual [a enunciação] é pronunciada e à qual pertence em essência” (Volóchinov, 2017, p. 228).

Com isso, é possível afirmar que o papel, a importância da entonação expressiva vocal (verbal) e visual (corporal e facial) na produção de sentidos, é fundamental em qualquer circunstância enunciativa. Isso significa que, no estudo da interpretação simultânea da Libras para o Português, a entonação expressiva precisa ser considerada para que se compreenda os aspectos fundamentais da produção de sentidos.

Relações dialógicas na interpretação de Libras para Português: a entonação expressiva e a verbo-visualidade na produção de sentidos

O ato interpretativo simultâneo da Libras para o Português é complexo, pois, envolve linguagem(ns) em um determinado gênero discursivo, materializadas em enunciados concretos por sujeitos sócio-discursivos em situações efêmeras. Neste gênero de discurso, as relações comunicativas realizadas em uma atividade humana são materializadas por enunciados concretos, por sujeitos sócio-discursivos em situações únicas, irrepetíveis. Além disso, enunciar não significa utilizar apenas linguagem verbal, mas também linguagem visual, ou seja, outros recursos corporais, gestuais, e, até mesmo, apontamentos, desenhos, gráficos, projetos cênicos, audiovisuais etc., conjunto constituído pela *verbo-visualidade* em todas as suas dimensões expressivas. Segundo Brait (2013, p. 44), a verbo-visualidade está presente em textos cuja materialidade, cujo plano de expressão, é constituída verbal e visualmente para a produção de sentidos, impossibilitando a separação para fins de análise, já que a

[verbo-visualidade] dimensão em que tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente.

Assim, no ato interpretativo, o TILSP – presente em um horizonte valorativo, em uma compreensão ativa e responsiva no fluxo discursivo do enunciado do

11 Consultar Volóchinov (2017, p. 227).

locutor em Libras – produzirá sentidos por meio da mobilização enunciativo-discursiva na interpretação simultânea para o Português. Nesse fluxo comunicativo, a entonação expressiva e a verbo-visualidade, presentes na enunciação, são elementos discursivos indissociáveis para a produção de sentidos.

Elencamos o estudo de David Brazil (1985), intitulado *The Communicative Value of Intonation in English* [O valor comunicativo da entonação no inglês], para dialogar com a perspectiva dialógica e com a verbo-visualidade. Nesse trabalho, o autor apresenta a Teoria Interacional da Entonação (doravante TIE), desenvolvida entre o final dos anos 1970 e o início de 1980. A teoria considera a entonação no nível discursivo como uma estratégia de escolha do falante, objetivando orientar, direcionar o interlocutor na compreensão dos sentidos comunicativos contidos nos enunciados.

De acordo com Barreto (2011), os enunciados nas línguas orais materializam-se em sons por meio da voz e a legibilidade é possibilitada pela entonação, que colabora na produção de sentidos. Segundo Brazil (1985, p. 6),

[...] para dar sentido à entonação, é preciso considerar os falantes como aqueles que podem classificar as experiências como válidas ou não válidas para eles e os participantes da interação e para o aqui-agora da enunciação. Cada uma das oposições do sistema de significação deve ser pensada como uma possível categoria específica à luz de como os falantes apreendem as coisas situadas entre eles e um possível ouvinte (Brazil, 1985, p. XII, tradução nossa).¹²






O conceito base na TIE, segundo o autor, é determinado pelo *discurso apreciativo*, no qual o enunciador (falante) procura, por meio da entonação, centrar-se nos sentidos, preocupado diretamente com o interlocutor (ouvinte); e pelo *discurso significativo*, centrado na língua em sua superfície, de forma que o enunciado (falante) assume o papel no nível significativo da palavra. O *discurso apreciativo* estabelece uma orientação direta e com maior diversidade de tons, enquanto o *discurso significativo* apresenta menos diversidades. A fala apresenta variação melódica, podendo ser mais ou menos acentuada, ocorrendo uma relação valorativa. O autor apresenta cinco tons para o discurso apreciativo e significativo:

- dois tons ascendentes, chamados de tons alusivos (e);
- dois tons descendentes ou tons informativos (e);
- um tom neutro ou nível (0).

Ao lado, temos o Modelo de Brazil (1985) utilizado pela TIE:

12 No original: “But to make sense of intonation we need to think of speakers as classifying experience along lines that are valid for themselves and their interactants, and in the here-and-now of the utterance. Each of the oppositions in the meaning system is to be thought of as an occasion for setting up ad hoc categories in the light of the speaker’s apprehensions of how things presently stand between them a putative hearer” (BRAZIL, 1985, p. XII).

Quadro 1 – Normas para transcrição
– David Brazil (1985)





Cadeias Tonais	Separadas por duas barras // ... //
Unidades Tonais	Separadas por barras / ... /
Padrão entoacional	Ascendente ou r+ 
	Descendente ou p 
	Ascendente descendente ou r 
	Descendente ascendente ou p+ 
	Nível ou 0 
	Proeminências
	Sílabas não proeminentes = palavras minúsculas ex.: fala
Sílaba tônica	Sublinhado = <u>fala</u>
Níveis de fala Base e Terminação	Alto (<i>high</i>) = sobrescrito (superior à linha) ex.: ^{FALA}
	Médio (<i>mid</i>) = permanece no nível (na linha do meio) ex.: FALA
	Baixo (<i>low</i>) = subscrito (inferior à linha) ex.: _{FALA}
Tom	p = descendente (<i>proclaiming</i> ou proclamador)
	p+ = descendente ascendente (<i>proclaiming</i> ou proclamador)
	r = descendente ascendente (<i>referring</i> ou referente)
	r+ = ascendente (<i>referring</i> ou referente)
	0 = nível






Nas interações comunicativas, os tons ascendentes e descendentes-ascendentes, presentes na enunciação, partem de conhecimentos partilhados. No caso dos tons descendentes e ascendentes-descendentes, eles apresentam novas informações, uma informação não partilhada e, ainda, indicam traços de divergência, antagonismo de opiniões.

Com a finalidade de considerar e analisar esses aspectos, foi necessário criar um procedimento de análise gestual do intérprete no ato interpretativo, pois as ex-

pressões face-corporais (visual), elementos entoacionais gesto-visuais, juntamente com a prosódia vocal (verbal) são constitutivos da dimensão verbo-visual: expressão facial; alternâncias nas expressões faciais; movimento do corpo – movimento realizado pelo intérprete para frente ou para trás, ou lateralmente; movimento(s) da(s) mão(s) e braço(s) – movimento(s) realizado(s) pela(s) mão(s) e braço(s).

Modelo do procedimento de análise gestual

Unidades Visuais	Imagens da intérprete no momento da escolha da unidade tonal.
	Escolhas das expressões corporais e faciais no momento da realização da unidade tonal.
Escolha – face corporal	 <p data-bbox="602 642 746 668">Expressões faciais</p>
	 <p data-bbox="493 946 854 972">Movimento do corpo (para frente/para trás)</p>
	 <p data-bbox="589 1241 758 1267">Movimentos laterais</p>
	 <p data-bbox="547 1519 800 1545">Movimento dos braços e mãos</p>

Padrão face corporal	Ascendente 
	Descendente  (desceu o nível expressivo)
	Ascendente descendente  (elevou e desceu o nível expressivo)
	Descendente ascendente  (desceu e elevou o nível expressivo)
	Nível  (manteve o mesmo nível expressivo)

Fonte: elaborado pelo autor (FERREIRA-SANTOS, 2018, p. 125)

A análise se dará por meio das escolhas expressivas do intérprete em sua produção, ênfase e alternância dos gestos e movimentos, podendo ocorrer de forma isolada, isto é, somente uma mudança gesto-corporal ou concomitante com outros gestos. No excerto, analisado a seguir, estão presentes dois projetos discursivos (Libras e Português). Sendo assim, é preciso levar em conta as vozes presentes nos textos que respondem a outros enunciados e posicionamentos valorativos dos sujeitos (locutor e intérprete). O excerto em pauta foi proferido pela palestrante Juliana Fernandes (ouvinte) em língua de sinais, com IS da intérprete Simone Caldeira no turno de interpretação e com Carla Sparano como intérprete de apoio. A palestra intitula-se *E pra chegar lá, meu caro colega surdo! Como fazer? Vamos refletir juntos...* e foi proferida no *II Evento-Libras: Encontros e Desencontro*, UNIFESP, Campus Guarulhos, em 2015. Segue recorte do procedimento da transcrição verbo-visual para a realização da análise:

Figura 1 – Transcrição do enunciado em Libras (Glosa)

<p>Libras (língua-fonte)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imagem da palestrante • GLOSA (sinal-palavra) • Tempo do discurso 	<p>Português (língua-alvo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imagem da intérprete • Texto da interpretação em português • Tempo da interpretação
---	---



Fonte: desenvolvido pelo autor (Ferreira-Santos, 2018, p. 130).

Figura 2 – Transcrição do enunciado em Português (Glosa)



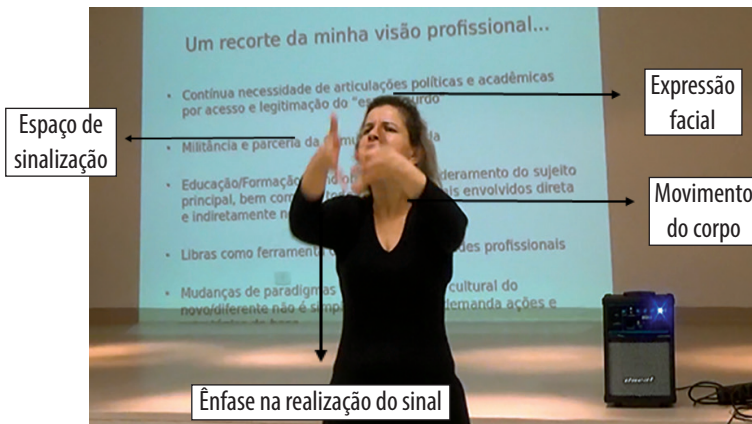
Fonte: desenvolvido pelo autor para este artigo.

Nesse ato único e singular, o intérprete é sujeito responsável por realizar a mobilização enunciativo-discursiva entre a Libras, o Português e outros elementos verbo-visuais, estabelecendo uma interação social entre os sujeitos presentes. A Libras, o Português e os elementos extralinguísticos constituem os aspectos verbo-visuais que contribuem na produção de sentidos, tanto para o intérprete quanto para os interlocutores que desconhecem a Libras, porém visualizam o discurso do locutor em LS. A compreensão ativa dialógica dos discursos proferidos em Libras, por parte dos interlocutores que desconhecem esta língua, só é inteiramente possível por meio do enunciado-discursivo vocal realizado na IS pelo intérprete, porém os signos visuais e sonoros – como as expressões faciais, os gestos corporais, as cores, as figuras, as vestimentas, sons etc. – contribuem na construção de sentidos.

Nesse ambiente enunciativo-discursivo, os interlocutores acompanham a interpretação vocal do intérprete e os gestos faciais e corporais realizados pelo locutor em Libras. Porém, o tom discursivo realizado pelo intérprete e as expressões face-corporais realizadas pelo palestrante podem afirmar, negar ou mesmo destoar da mensagem que está sendo veiculada pela expressão verbal em Português.

A palestrante, por meio da entonação expressiva em Libras, realiza um discurso com grande ênfase valorativa. Algumas delas podem ser observadas no discurso em Libras proferido pela palestrante: exploração maior do espaço de sinalização; expressão facial mais acentuada; ênfase na realização do sinal e movimento do corpo.

Figura 3 – Ênfase na enunciação (Libras)



Fonte: elaborado pelo autor (Ferreira-Santos, 2018, p. 134).

Essas ênfases, no nível sintático, indicam determinados tipos de construções enunciativas na Libras: negativas, interrogativas, afirmativas, condicionais, relativas, construções com tópico ou com foco e alguns movimentos face-corporais, construindo sentidos no nível discursivo.

Nesse excerto, observam-se as relações tensas entre surdos, intérpretes e os professores de Libras (ouvintes) presentes no enunciado realizado em Libras pela locutora. A palestrante, no início do recorte, realiza um questionamento: “Quem que é o dono da língua de sinais? Quem que é o dono? Ela tem um dono?”. Na concepção bakhtiniana, os questionamentos retóricos e provocativos instauram uma responsividade ativa, pois, ao questionar se há alguém (pessoas, povo ou comunidade) que seja “o dono da língua de sinais”, a palestrante instaura uma posição ativamente responsiva, dirigida aos intérpretes e interlocutores presentes no ambiente discursivo. Bakhtin (2016, p. 26), em relação a uma real comunicação discursiva, afirma:

De fato, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, prepara-se para usá-lo etc.; às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

Neste excerto da fala da palestrante, observa-se esse embate ideológico, presente na comunidade surda, o qual está relacionado ao ensino da língua e à posição que alguns surdos assumem, afirmando que são por direito os “donos da língua de sinais”, causando uma polarização entre ouvintes e surdos. Neste evento educacional, esse embate ideológico está presente no discurso proferido pela palestrante, e por meio da mobilização enunciativo-discursiva realizada na interpretação, introduz e veicula a reflexão por parte dos interlocutores. O questionamento a respeito das questões éticas posiciona os sujeitos em uma condição ativamente responsiva. Observando o contexto sócio-histórico, as questões da colonização *ouvintista* imposta aos surdos e à língua de sinais, é possível perguntar: (i) ser professor ouvinte de Libras seria politicamente incorreto?; e (ii) o professor ouvinte, imerso na língua de sinais, na cultura surda e com formação específica, poderia ser privado de atuar como docente e de proporcionar a aprendizagem e a difusão da Libras? Para responder a essas questões, é necessário direcionar um *olhar dialógico* para o ato interpretativo simultâneo da Libras para o Português.

Um olhar dialógico para o ato interpretativo simultâneo da Libras para o Português: a autoria verbo-visual.

No momento do ato interpretativo simultâneo, as intérpretes por meio do projeto discursivo da palestrante (realizado em Libras), procuram endereçar suas mobilizações enunciativo-discursivas aos interlocutores por meio da entonação expressiva (vocal/ gesto-corporal) em seu discurso em Português. Observam-se, ainda, marcas autorais presentes no trabalho em equipe por meio da atuação da intérprete de apoio. A intérprete de apoio, no gênero conferência, tem a função de auxiliar a compreensão do intérprete que está realizando a interpretação.

Na IS, a autoria também se constitui na inter-relação verbo-visual entre os intérpretes que trabalham em equipe, possibilitando a produção e feitos de sentidos. A atuação do intérprete de apoio na IS em conferência auxilia na compreensão de alguns elementos discursivos que não foram compreendidos pelo intérprete que está realizando o ato interpretativo. O intérprete de apoio é o responsável por colaborar com o trabalho do parceiro, assim necessita estar atento ao discurso do locutor.

Nessa perspectiva, ambos os intérpretes estão atuando. O intérprete que teoricamente não está na função “ativa” continua como responsável em apoiar o trabalho do parceiro, em vez de se “desligar” do processo de interpretação. Com isso, o intérprete de apoio necessita estar alerta para que possa contribuir com o colega, caso perca alguma informação essencial ou que perceba que a informação não está de forma clara (Nogueira, 2016, p. 87).

Na interpretação direta – da Libras para Português – observa-se que a intérprete de apoio senta-se ao lado da intérprete que tem o turno de interpretação e ambas ficam à frente da palestrante (locutora) e posicionadas de costas para o público. Em determinado momento, a intérprete realizou o apoio tanto verbalmente (Português) como gestualmente. É interessante notar que ambas as intérpretes realizaram simultaneamente as mesmas expressões faciais, movimentos da mão, posição de mão e posicionamento do corpo, o que contribuiu com a interpretação e a autoria da intérprete que estava no ato interpretativo (turno).

Figura 4 – Equipe de interpretes/verbo-visualidade



Fonte: elaborado pelo autor (Ferreira-Santos, 2018, p. 174).

A *dimensão verbo-visual do enunciado* é composta por esses elementos linguísticos, desempenhando, conforme Brait (2013, p. 44), já citada anteriormente, “papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido [...]”. Algumas marcas autorais da palestrante podem ser observadas na gestualidade da intérprete, constituindo a verbo-visualidade na enunciação:

Figura 5 – Incorporação/verbo-visualidade



Fonte: elaborado pelo autor (Ferreira-Santos, 2018, p. 176).

As imagens da palestrante apresentam ênfase valorativa, assim, conferem o tom discursivo enfático (político-polêmico) e são incorporadas pela intérprete tanto na entonação vocal quanto na gestualidade. Essas imagens recortam o momento que é realizado o questionamento retórico sobre “quem é o dono da língua de sinais” pela palestrante e na interpretação realizada pela intérprete, sendo a ênfase dada por meio da gestualidade: dedo em riste. Com isso, a prosódia vocal e gestual, na interpretação, possibilitam produção e efeito de sentidos, de acordo com a intencionalidade valorativa do locutor.

Outros elementos verbais utilizados e materializados na dimensão verbo-visual por meio da interpretação são as marcas enunciativas prosódicas realizadas pelos palestrantes, mobilizadas oralmente e incorporadas gestualmente de maneira simultânea.

Figura 6 – Incorporação/verbo-visualidade



Fonte: elaborado pelo autor (FERREIRA-SANTOS, 2018, p. 177).

Os recortes apresentados nas imagens revelam o momento em que a palestrante enuncia o sinal “PROVOCAR” e, a intérprete, na interpretação simultânea vocal para o Português, incorpora gestualmente e com uma expressão facial que se aproxima da palestrante, realiza o mesmo sinal com a mão esquerda.

Com isso, dialogando com o texto de Faraco e Negri (1998) e transpondo suas afirmações para o texto-verbo-visual analisado, é possível observar os sujeitos sociais orientados em um gênero conferência — atmosfera heteroglótica — em um ambiente dialogicamente agitado e repleto de tensões das vozes sociais atravessadas pelos discursos políticos, polêmicos e com tons irônicos, proferidos pelos palestrantes e mobilizado por meio das intérpretes, assumindo uma posição verbo-visual-axiológica nesta arena de vozes.

O intérprete de Libras-Português, neste ambiente, tem como objetivo dar sentido ao projeto discursivo do locutor, proferido em Libras, por meio da interpretação para o Português. A produção de sentidos, nesta mobilização enunciativa-discursiva, só será possível na relação da compreensão ativa-dialógica com a posição verbo-visual-axiológica materializadas na entoação expressiva verbal e face-corporal do intérprete atuante e com o auxílio do intérprete de apoio, constituindo a autoria na interpretação simultânea.

Considerações finais

A interpretação simultânea da Libras para o Português, mobilizada em uma situação concreta, a partir de um gênero de discurso, é um ato complexo e envolve duas línguas de modalidades diferentes: uma gesto-visual e outra vocal-auditiva. O intérprete, além do domínio das duas línguas envolvidas, tem de ter “familiaridade” com o gênero em que as línguas se materializam.

Nesses ambientes enunciativo-discursivos, a produção de enunciados concretos, por sua vez, acontece entre sujeitos sócio-histórico-discursivos, repletos das tensões das vozes sociais que se cruzam, atravessadas por diversos e, muitas vezes polêmicos discursos. O intérprete de Libras-Português é sujeito responsável em administrar e mobilizar esse complexo linguageiro-sócio-cultural, articulado linguística, enunciativa e discursivamente, repleto de nuances e de variados tons.

Com base nesses aspectos, este artigo defendeu a hipótese de que o intérprete de Libras-Português não é simplesmente um mediador, uma ligação entre duas línguas, um elo neutro de passagem entre duas enunciações. Pelo contrário, como apontado na análise do *corpus*, o enunciador intérprete, entre uma enunciação de partida, uma fonte enunciativa, e uma enunciação de chegada, lê/vê/ouve enunciados em dado contexto, endereça ao ouvinte/espectador de modo coerente e posicionado verbo-visual-axiológico nessa mobilização enunciativo-discursiva que é a interpretação simultânea da Libras para o Português.

O direcionamento do olhar na entoação, como um dos elementos capazes de traduzir esse posicionamento axiológico, autoral, em ambas as línguas, está também na expressividade face-corporal na interpretação e é um elemento suprassegmental muito importante e significativo na produção de sentidos.

A interpretação de Libras para o Português, como foi possível verificar, inicia-se pela compressão do projeto discursivo e do tom valorativo realizados pelo palestrante em Libras. Nessa mobilização, o objetivo do intérprete não é só realizar o “mesmo discurso” do locutor, mas também realizar a “mesma ênfase valorativa” na entoação expressiva — um jogo expressivo sonoro e face-corporal.

Durante o processo de análise, foi possível observar que, na IS de Libras para o Português – atividade dialógica complexa –, o posicionamento verbo-visual-axiológico e a produção de sentidos do intérprete são constituídos na compreensão ativamente responsiva. Por essa razão, o intérprete, sujeito constituído socialmente por meio da linguagem e pelas inter-relações na dimensão da alte-

ridade, realiza um discurso interpretado (língua-alvo) por meio da compreensão ativamente-dialógica, refletindo e refratando as vozes sociais presentes no enunciado, por meio do posicionamento valorativo, com o objetivo de manter o sentido do projeto discursivo (língua-fonte). Nesse ambiente plurilinguístico e heterogêneo, a mobilização enunciativo-discursiva é constitutivamente verbo-visual, envolvendo o linguístico e o extralinguístico.

Assim, o intérprete, ao realizar esse ato enunciativo-discursivo, compreende ativamente e posiciona-se verbo-visual-axiologicamente por meio das escolhas prosódicas, constituindo, dessa forma, a autoria na interpretação simultânea da Libras para o Português.

Referências

- ARÁN, P. O. A questão do autor em Bakhtin. **Bakhtiniana**. São Paulo: Número Especial: 4-25, Jan.-Jul. 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 11-69.
- BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 3-20.
- BARRETO, Juliana Pereira Souto. **A autoria no contexto acadêmico**: uma questão de prosódia. Dissertação (Mestrado em Ciência da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2011.
- BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**; Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 8. n. 2, p. 43-66, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/04.pdf>>. Acesso em 20 jul. 2017.
- BRAIT, Beth; MELO, Rosineide. Enunciado / Enunciado Concreto / Enunciação In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- BRAIT, Brait; PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa: Revista de Linguística** (UNESP. Online), v. 56, p. 371-401, 2012.
- BRAZIL, David. **The Communicative Value of Intonation in English**. Birmingham: English language research, 1985.
- CHRISTOFFELS, I. K.; DE GROOT, A. M. B. Simultaneous interpreting: a cognitive perspective. In: KROLL, J. F.; DE GROOT, A. M. B. (Eds.). **Handbook of Bilingualism**: psycholinguistic approaches. New York: Oxford University Press, 2005: 454-479.
- FELIPE T. A. O discurso verbo-visual na língua brasileira de sinais – Libras. **Bakhtiniana**. São Paulo, nº. 8 (2), p. 67-89, Jul.-Dez. 2013.
- FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 37-60.

- FARACO, Carlos Alberto; NEGRI, Ligia. O falante: que bicho é esse, afinal? **Revista Letras**. Curitiba: n. 49, p. 159-170, 1998.
- FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática das línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, 1995.
- FERREIRA-SANTOS, Ricardo. **A autoria na interpretação de Libras para o Português: aspectos prosódicos e construção de sentidos na perspectiva verbo-visual**. (Dissertação) Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- GILE, Daniel. Interpreting studies: a critical view from within. **MonTI**. Alicante (Espanha): n. 1, p. 135-155, 2009.
- GILE, Daniel. **Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training**. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1995.
- HIRST, Daniel.; DI CRISTO, Albert. **Intonation Systems**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- NASCIMENTO, Marcus Vinícius Batista. **Formação de intérpretes de libras e língua portuguesa: encontros de sujeitos, discursos e saberes**. (Tese) Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- NASCIMENTO, Marcus Vinícius Batista. **Interpretação da Libras para o português na modalidade oral: considerações dialógicas**. Tradução e Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores, n. 24, 2012.
- NASCIMENTO, Marcus Vinícius Batista. **Interpretação da língua brasileira de sinais para o português 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.
- NOGUEIRA, Tiago Coimbra. **Intérpretes de Libras-português no contexto de conferência: uma descrição do trabalho de equipe e as formas de apoio na cabine**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2016.
- PÊGO, C. F. **Sinais não-manuais gramaticais da LSB nos traços morfológicos e lexicais: um estudo do morfema-boca**. (Dissertação) Mestrado em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2013.
- PENHA, L. **A Importância da Prosódia na Avaliação de Qualidade e na Compreensão e Compreensibilidade da Fala Interpretada Simultaneamente**. (Dissertação) Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- SANTOS, Silvana Aguiar dos. **Tradução/Interpretação de língua de sinais no Brasil: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010**. Tese (Doutorado em Estudos de Tradução) – Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2013.

SCARPA, E. M. Interfaces entre componentes e representações na aquisição da prosódia. In: R. LAMPRECHT (org.). **Aquisição da Linguagem**. Questões e Análises. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, p. 65-60.

SKLIAR, C. **Abordagens socioantropológicas em educação especial**. In: (Org.). Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SEEBER, K. G. Cognitive load in simultaneous interpreting. Existing theories – new models. **Interpreting**, v. 13, n. 2, 2011, p. 176-204. Disponível em: <http://www.kilianseeber.ch/research/p-bl-ka-shns_files/Seeber,%20K.G.%20%282011%29.Cognitive%20load%20in%20simultaneous%20interpreting_existing%20theories-new%20models.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. Tese (Doutorado em Educação e Processos Inclusivos) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929-1930].

16

Atividade de Preparação para Intérpretes de Libras-Português em Conferências

Tiago Coimbra Nogueira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

1 Introdução

Neste artigo, discute-se a preparação de intérpretes para atuação em contextos de conferência. Em geral, a preparação de intérpretes dependerá de diversos fatores relacionados ao evento. A atividade que consiste num momento de preparação para intérpretes de conferência, muitas vezes, é negligenciada, principalmente pelos contratantes, porém, cada vez mais, os intérpretes de Libras-Português se tornam conscientes da necessidade de ter garantido esse momento de estudo prévio e buscam formas de realizá-lo.

As características diversas da situação de interpretação afetam e condicionam a forma com que o intérprete deve encarar sua preparação. Desse modo, o intérprete deve compreender a propriedade multifacetada da profissão e se apropriar de métodos, técnicas e procedimentos considerados adequados para determinada atividade de interpretação.

A preparação da interpretação contribui e afeta a qualidade da atividade interpretativa. Assim sendo, buscamos nesse texto realizar uma discussão sobre os processos de preparação, compartilhando estratégias utilizadas por uma equipe de intérpretes de Libras-Português atuando em conferência.

A consciência a respeito da necessidade de se aproveitar o momento da preparação, que antecede o evento, e buscar formas de realizá-lo tem mostrado a necessidade do registro e da observação das estratégias utilizadas por intérpretes de Libras-Português atuando em contextos reais. Ainda pouco se sabe sobre como os intérpretes realmente se preparam quando acessam os materiais de uma conferência. A maioria dos profissionais, presumivelmente, desenvolve seu próprio

método individual de preparação, que pode incluir várias estratégias de marcação de texto e a criação de glossários terminológicos, por exemplo.

O principal objetivo deste trabalho é apresentar uma discussão e estimular a reflexão sobre o período denominado por Hoza (2010) de pré-evento de interpretação e Nogueira (2016) de pré-conferência. Apresenta-se uma revisão bibliográfica sobre o que alguns autores abordam a respeito da necessidade do intérprete se preparar para atuação. Identificamos similaridades nas discussões e algumas equivalências que demonstram que a preparação tem uma função produtiva e propícia para a atuação.

Ademais, apresentamos os resultados de um estudo exploratório-descritivo de abordagem qualitativa decorrente da observação de uma equipe de intérpretes atuando em uma conferência. Ressaltamos ainda que, nesse texto, não analisaremos as estratégias utilizadas para preparação pelos membros da equipe de forma individual. Nosso foco serão as atividades de preparação coletiva de uma equipe de intérpretes atuando em conferência.

O artigo é estruturado nas seguintes subseções: reflexões introdutórias, seguidas da apresentação de uma discussão teórica sobre a preparação de intérpretes, apontando algumas formas de preparação e descrevendo esses aspectos a partir de alguns autores; na sequência, apresentamos os métodos e procedimentos metodológicos, a seguir, temos a descrição da atuação em conferência acompanhada de reflexões sobre todo o processo na fase de pré-conferência; finalmente, tecemos algumas considerações sobre as contribuições desse momento e a possibilidade de que membros de uma equipe de intérpretes possam se beneficiar dessas contribuições, ao atuarem em conferências.

2 A Preparação para Intérpretes

A preparação para a atuação dos intérpretes engloba importantes atividades e, para fins didáticos, nesse trabalho, podemos separá-las em alguns momentos: (i) a preparação física, voz e corpo; (ii) o domínio das modalidades de interpretação; (iii) o espaço de trabalho; e (iv) a preparação teórica conceitual. Teceremos abaixo algumas considerações a respeito desses aspectos.

Em relação à preparação física, incluímos aqui a preparação de voz e corpo, pois no caso específico dos intérpretes de línguas de sinais, os elementos corporais são importantes e fundamentais para atuação. Na atuação de conferências, quando não há uma grande equipe de intérpretes atuando e quando a direção da interpretação é da língua oral para a língua de sinais, é comum que o intérprete fique no palco, em pé e por bastante tempo. E mesmo que atue em equipe, com trocas e revezamento entre as funções de turno e apoio¹, poderá, durante o fim do dia, ter

1 Intérprete de turno (IT) é aquele que detém a palavra no momento da interpretação. Intérprete de apoio (IA) é aquele que oferece ao IT suporte quando ele não compreende algo que foi dito pelo locutor, além de dar *feedbacks* imediatos sobre a atuação do colega (NOGUEIRA, 2016).

ficado grande período em pé e realizando muitos movimentos corporais com os braços e antebraços, devido ao uso da língua de sinais.

No mais, os intérpretes de língua de sinais, assim como os intérpretes de línguas orais, professores, cantores, atores e outros profissionais, fazem uso da voz como ferramenta de trabalho. Os intérpretes que trabalham com a língua de sinais podem eventualmente atuar somente com línguas sinais, porém, é mais comum atuarem na interpretação entre uma língua oral e a outra de sinais. Isso implica, claramente, o cuidado com a voz. Sobre o cuidado com a voz, Carvalho (2016, p. 2), ao abordar intérpretes de línguas orais, afirma que “um intérprete que faz os seus exercícios vocais matinais regularmente está cuidando não apenas do seu bom desempenho naquele dia de trabalho, mas também do seu futuro”. Nessa perspectiva, podemos entender que o cuidado com a voz e com a saúde física corporal não é algo que um intérprete deva se preocupar apenas no momento anterior ao trabalho que será desempenhado. A interpretação exige cuidados constantes e diários, já que a voz e o corpo são instrumentos importantíssimos para o intérprete realizar seu ofício.

O espaço de trabalho envolve aspectos relacionados à organização do local de atuação e às atividades que serão desenvolvidas. Nesse sentido, é fundamental que o intérprete se informe com o contratante sobre a programação e a organização do dia, chegando com antecedência e com tempo hábil para testar os equipamentos (iluminação, microfone, cabine etc.) e para conversar com o colega de equipe e, se possível, com o palestrante. Todas essas tarefas contribuem para que o intérprete se sinta seguro e a vontade para a realização da interpretação, evitando ter que lidar com imprevistos (Carvalho, 2016). Conforme descreve Nogueira (2016 p. 114), essa fase “será o momento de verificar como funcionará o trabalho entre a equipe, os equipamentos necessários e, também, perceber a localização e, até mesmo, definir o traje utilizado pelos intérpretes”.

A respeito das modalidades de interpretação e da atividade a ser executada, um determinado modo de interpretação poderá ser acionado e o intérprete, por sua vez, o intérprete deverá dominar essas modalidades diversas com a intenção de realizar um trabalho qualificado. Essa atividade está relacionada ao treinamento e à formação contínua a que um intérprete deve se dispor. Hurtado Albir (2011, p. 71) apresenta um agrupamento de modalidades tradutórias, segundo o modo pelo qual se dá a tradução. A autora indica, em relação a tradução oral, quatro modalidades: a interpretação simultânea, a interpretação consecutiva, a interpretação bilateral (ou *enlace*) e a sussurrada. Em relação a essas modalidades de interpretação, assinaladas pela autora, apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 1 – Modalidades consecutivas e simultâneas de tradução oral e gêneros característicos

Modalidade	Gêneros característicos
Interpretação bilateral (consecutiva dialógica)	Entrevista (de jornal, de trabalho etc.), debate, negociação, treinamento (esportivo, artístico, militar etc.), curso de formação, exame oral, interrogatório, cerimônias etc.
Interpretação consecutiva (monológica), completa, resumida, descontínua	Discurso político (comício, discurso oficial), discurso militar (arenga), discurso religioso (sermão), discurso cerimonial (celebrações), intervenção parlamentar, conferência (política, econômica, científica etc.), comunicado oficial, informe pericial, audição, curso de formação, aula etc.
Interpretação simultânea (monológica) com meios eletrônicos, sem meios eletrônicos (surrada), interpretação relay	Discurso político (comício, discurso oficial), discurso militar (arenga), discurso religioso (sermão), discurso cerimonial (celebrações), intervenção parlamentar, conferência (política, econômica, científica etc.), comunicado oficial, informe pericial, audição, curso de formação, aula, entrevista (TV, rádio), debate (TV, rádio), filmes, documentários etc.

Fonte: Hurtado Albir (2011, p. 82, tradução nossa)

Jiménez (1999) diferencia os seguintes tipos de tradução oral: interpretação de conferências, interpretação audiovisual, interpretação dialógica para profissionais, interpretação social, interpretação jurídica. Nem todas as modalidades se efetuam com todos os tipos de atuação. Abaixo, no quadro de Hurtado Albir (2011), baseado em Jiménez (1999), podemos observar os tipos de interpretação e as modalidades que se desempenham a partir de cada situação comunicativa realizada.

Quadro 2 – Modalidades e tipos de tradução oral segundo Jiménez (1999)

Tipos	Modalidades Utilizada	Situação de uso
Interpretação de conferências	Simultânea Consecutiva Tradução à vista	Comunicação entre especialistas que necessitam adquirir ou trocar informações.
Interpretação jurídica	Interpretação bilateral Consecutiva Tradução à vista Simultânea	Comunicação entre diferentes participantes em uma visão oral ou em tribunais.
Interpretação social	Interpretação bilateral Tradução à vista	Relação de indivíduos com serviços públicos e privados.
Interpretação audiovisual	Simultânea Simultânea com texto	Reprodução no cinema ou televisão para o público que não conhece a língua original.
Interpretação dialógica para profissionais	Interpretação bilateral Tradução à vista	Negociação, aquisição ou troca de informações entre profissionais.

Fonte: Hurtado Albir (2011, p. 86, tradução nossa)

Entendemos que conhecer os modos de interpretação certamente contribui em escolhas mais apropriadas para as diversas situações o que garantirá condições mais adequadas para a realização do trabalho. Nesse sentido, o treinamento constante das diversas modalidades contribuirá para um desempenho mais coerente e condizente com determinado contexto de atuação.

Em relação à preparação teórico-conceitual sobre o assunto a ser interpretado, compreendemos ser fundamental e acreditamos ser esse o momento prévio em que os intérpretes se preocupam e se dedicam mais. Essa atividade de preparação está relacionada às pesquisas e estudos realizados pelos intérpretes antes do início da conferência. Essa etapa faz referência ao período chamado por Hoza (2010) de pré-evento, devendo ocorrer logo quando os intérpretes aceitam determinada atividade de interpretação. Nogueira (2016 p. 113) afirma que essa “preparação é a fase de busca por materiais de estudo, relacionados a determinado contexto interpretativo”.

Esse momento diz respeito ainda à mobilização da *subcompetência instrumental* (PACTE, 2003), pois os intérpretes buscam recursos que podem contribuir no processo de interpretação, identificando possíveis problemas e já pensando soluções viáveis. Ao realizar esse processo de busca por soluções aos problemas tradutórios, previamente identificados, os intérpretes se apropriam dos assuntos que serão posteriormente interpretados, a fim de já refletir sobre suas possíveis escolhas.

Nessa etapa, os intérpretes fazem uso de fontes diversas que contribuem como ferramentas para apropriação do conteúdo que será abordado na conferência podendo também realizar conversas entre os participantes e sua equipe. Russel (2011) afirma que as experiências mais bem-sucedidas de interpretação ocorrem a partir de uma “diretriz compartilhada de ações” e “[...] atualmente existem inúmeras formas de isso acontecer, pessoalmente ou por vídeo-chamadas [...]”, estratégias utilizadas para que a equipe se encontre antes da atuação com o objetivo de se preparar para o trabalho.

Não obstante, no contexto de interpretação, no Brasil, o tema da preparação ainda é pouco discutido. Arrisco dizer que grande parte dos intérpretes de línguas de sinais possui um conhecimento declarativo, mas não conhecimento procedimental, em relação às formas de se preparar. Sobre os conhecimentos declarativos e procedimentais, Hurtado Albir (2005, p. 21) se apoia na distinção realizada por Anderson (1983), segundo a qual, o conhecimento declarativo consistiria em “saber o quê?”. Sendo fácil de verbalizar, se adquire por meio da exposição e seu processamento é essencialmente controlado. De outro modo, o conhecimento procedimental, também chamado de operacional, consiste em “saber como”, nesse caso, como se preparar. Sendo difícil de verbalizar, é adquirido por meio da prática e se processa essencialmente de maneira automática. Hurtado Albir (2005), baseada em Wellington (1993), a partir de Pozo e Postigo (1993), ainda apresenta o “saber por que”, o qual se relaciona a um terceiro tipo de conhecimento: o explicativo.

Dessa forma, apesar de muitos intérpretes possuírem conhecimento declarativo acerca da importância da preparação, podem não ter conhecimento procedural (não sabendo como se preparar).

A partir de alguns estudos, é possível compreender a preparação como um elemento crucial para a qualidade da interpretação, assim como apontam Gile (2002, 2009), Nogueira (2016), Carvalho (2016) e Santos e Lacerda (2018). Na interpretação de conferências, em que a modalidade de interpretação simultânea é a mais comum, exige-se uma preparação, sobretudo, minuciosa, pois a carga de informações pode ser particularmente alta. Isso inclui um estudo aprofundado do conteúdo que será discutido, conhecimentos sobre a terminologia utilizada, informações sobre o palestrante e o público (Gile, 2002).

Em outros contextos de interpretação, a preparação também assume um papel importante. Por exemplo, na interpretação jurídica quando o intérprete certamente se preparará para a situação em relação ao conhecimento de casos parecidos e à pesquisa sobre o uso de termos específicos a esse contexto legal. Em interpretações comunitárias, “[...] os intérpretes devem se preparar principalmente a respeito da responsabilidade do seu discurso e dos desafios linguísticos e culturais que podem surgir na hora da interpretação” (Pochhacker, 2015 p. 318).

Portanto, compreendemos que os intérpretes precisam da maior quantidade possível de informações antecipadas, sobretudo sobre o objetivo do evento, o assunto e os participantes. Gile (2009) especifica três estágios de preparação do intérprete para a conferência: preparação com antecedência, preparação no último minuto e aquisição de conhecimento durante a conferência. Quanto à “preparação com antecedência”, Gile assinala que

os organizadores das conferências são sistematicamente requisitados pelos intérpretes a fornecer todos os documentos da conferência em todas as línguas de trabalho relevantes com bastante antecedência do início das reuniões. Isso é considerado como uma parte importante das condições de trabalho (2009, p. 144).

Assim, diferentes fases de preparação podem acontecer. Kalina (apud Pöchhacker, 2015 p. 319) afirma que

a preparação antecipada ou pré-processo é voltada para a aquisição do conhecimento do assunto, enquanto a preparação de último minuto muitas vezes toma a forma de uma busca de terminologia ou simplesmente a marcação nos manuscritos ou *slides* da apresentação que foram disponibilizados.

A preparação, durante a conferência, torna-se necessária principalmente quando a fase de preparação anterior ao evento não acontece, também quando o palestrante e o evento não disponibilizam nenhum material de referência para consulta prévia.

Conforme proposto por Stoll (2009 apud Pöchhacker, 2015), o objetivo da preparação é deslocar o esforço cognitivo para além do fluxo de trabalho da interpretação, reduzindo a carga cognitiva durante a atividade interpretativa, encon-

trando equivalentes e construindo campos semânticos e mapas mentais na fase de pré-processo. Nesse sentido, “os intérpretes podem gerenciar o conhecimento estudado na atuação, recorrendo a estratégias de antecipação e inferência” (Pöchhacker, 2015, p. 319). Esses argumentos levantados demonstram a importância de uma boa preparação e justificam a necessidade de ela ser prévia.

Obviamente, os intérpretes não conseguem prever todos os termos ou sinais-termos que o palestrante irá usar e prepará-los todos com antecedência. Porém, conforme Carvalho (2016, p. 04), “é possível conhecer sobre o tópico o suficiente a ponto de minimizar o número de surpresas desagradáveis durante o trabalho de interpretação”. O que contribui significativamente para a atuação. Assim, conforme afirmado por Santos e Lacerda,

esse conhecimento geral acerca do que está sendo trabalhado traz certo conforto ao intérprete no momento de sua atuação, pois se o tema já é conhecido e o intérprete tem afinidade com ele, o trabalho flui melhor. O tema conhecido reassegura o fazer do intérprete, que fica menos tenso e atua com maior segurança (Santos; Lacerda, 2018 p. 78).

Diante dessa discussão, também consideramos que a preparação terá um papel importante na atividade de interpretação que está sendo realizada. Hoza (2010) desenvolveu um estudo que investiga a interpretação de três equipes que interpretam para Inglês um vídeo que é sinalizado por um surdo. De acordo com os resultados dessa pesquisa, o autor pondera que o trabalho ideal de uma equipe de intérpretes consiste em três etapas: (i) pré-evento de interpretação; (ii) processo de interpretação; e (iii) pós-evento de interpretação. A primeira etapa estaria relacionada à preparação da atuação, a segunda ao trabalho de interpretação em si e a terceira a um período de avaliação sobre a atuação realizada pelos intérpretes.

Sobre a importância desse momento de preparação, Russel (2011, p. 3) compartilha uma determinada experiência:

Um dos desafios que eu vejo em equipes é que os intérpretes devem tomar a preparação como algo sério e rever o material com antecedência, alguns optam por não fazer. E estas decisões impactam a equipe em sua dinâmica geral e na qualidade geral do trabalho. Enquanto a coordenação de um grande time no ICED [International Congress on the Education of the Deaf], tivemos *feedback* muito positivo por parte dos clientes que disseram que era óbvio quando os intérpretes tinham optado em se preparar. Os mesmos clientes indicaram que poderiam também dizer quando os intérpretes não estavam bem preparados o que também influenciou suas percepções sobre o profissionalismo desses intérpretes individualmente.

Russel (2011) trata da importância dessa atuação e do quão proveitoso pode ser esse momento para os intérpretes, a ponto de os clientes do serviço de interpretação conseguirem identificar quais profissionais deram atenção ou não para essa etapa, em função do produto de sua interpretação. É um alerta para que as equipes de interpretação e seus membros, compreendam a seriedade de uma preparação.

Nessa perspectiva, a preparação pode ser comparada a um “ensaio”. Sennet (2012) apresenta o ensaio como base de cooperação para algumas atividades, entre elas, as atividades dos músicos em que o autor faz uma descrição sobre a atividade de ensaio e a importância de cooperação entre todos os músicos. Conforme Sennet (2012), no fazer musical existe uma diferença entre a prática e o ensaio. A prática seria uma “experiência solitária” e o ensaio uma “experiência coletiva”. Quando o músico deve praticar sozinho para absorver perfeitamente a sua parte e, então, no ensaio, discutir os aspectos mais relevantes.

De acordo com Sennet (2012), podemos entender que os ensaios são encontros que funcionam de maneira prática, investigando-se problemas concretos. Desse modo, todo estudo já foi realizado, e, ao se encontrarem, os músicos precisam apenas acertar os detalhes específicos que influenciarão na produção coletiva. Certamente, não cabe, nessa conversa, explicações detalhadas ou posições teóricas, filosóficas ou individuais sobre determinado assunto.

Ao realizarmos uma analogia com a atividade dos intérpretes, nos parece que é possível vincular essa experiência dos músicos à atividade de preparação para a interpretação, pois os intérpretes realizam um momento de estudo prévio individualmente (sua prática) e ao se encontrarem na equipe devem dar atenção aos pontos específicos que necessitam ser negociados ou esclarecidos (o ensaio).

Desse modo, os intérpretes prepararam-se, previamente, sozinhos e depois se encontram para negociar termos ou expressões mais adequadas para determinado contexto ou, até mesmo, para esclarecer algo que porventura não tenha ficado claro para eles. Além disso, organizam-se quanto à formatação e à organização do trabalho que será realizado em equipe. É necessário também que os intérpretes, nesse momento coletivo, compartilhem suas fragilidades ou como normalmente se sentem ou como, frequentemente, demonstram sua necessidade de apoio durante a interpretação.

Nesse contexto, segundo Nolan (2012), “ganhar familiaridade com o assunto a ser discutido em um trabalho iminente é importante e estar presente em uma reunião com antecedência será especialmente de grande ajuda para ter uma noção das regras e dos termos procedurais” (p. 17).

Ainda na preparação, quando os intérpretes conversam entre si e conversam com os palestrantes, a fim de compreenderem melhor os elementos gerais ou específicos do que será interpretado, é importante pedir esclarecimentos sobre aspectos não compreendidos durante a leitura do material, negociar termos diretamente com os palestrantes ou, até mesmo, conhecer o estilo discursivo e o sotaque do palestrante.

Assim, entendemos que uma das premissas para qualquer trabalho de interpretação é a preparação e essa etapa está relacionada ao período que chamamos de pré-conferência (Nogueira, 2016), devendo começar quando os intérpretes aceitam a atividade de interpretação.

3 Caminhos Metodológicos

Nesse artigo, aborda-se a fase denominada pré-conferência. Essa fase envolve a organização da equipe, a verificação de equipamentos e a preparação dos intérpretes. Para a geração dos dados, contamos com as anotações do pesquisador sobre as etapas principais que antecederam a conferência, bem como com os materiais produzidos para a organização e preparação da interpretação.

O estudo, aqui apresentado, é de abordagem qualitativa, no qual se optou pelo tipo exploratório-descritivo. Esse tipo de pesquisa, “procura analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, ou, mais precisamente, é uma análise em profundidade da realidade pesquisada” (Oliveira, 2013, p. 68).

A análise conta com o relato do pesquisador sobre as etapas principais que antecederam a conferência investigada – a partir de anotações pessoais e materiais produzidos enquanto se ocupava o posto de coordenador da equipe na organização e preparação da interpretação –, buscando descrever nessa fase, as ações relacionadas à preparação para o trabalho em equipe.

Descrevemos as ações da organização, da preparação e do estudo prévio conduzidos pela coordenação de intérpretes do IV Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa (Congresso TILSP). Além disso, realizamos entrevista retrospectiva, com os intérpretes participantes da equipe de trabalho de Libras-Português, as quais são utilizadas para se conhecer as impressões dos profissionais sobre as estratégias de preparação empregadas.

Participaram da pesquisa 6 (seis) intérpretes que formaram a equipe de interpretação Libras-Português do evento. O grupo foi estabelecido com base em alguns critérios, entre eles: (a) experiência em interpretação em contextos de conferência; (b) equiparação do número de integrantes mulheres e homens; e (c) residência em diferentes regiões do Brasil. Abaixo, apresenta-se um quadro que sistematiza o perfil da equipe investigada.

Quadro 3 – Perfis dos intérpretes participantes da pesquisa.²

Intérpretes	Estado	Formação	Anos de experiência
Sônia	Minas Gerais	Pedagoga	20 anos
Marcelo	Minas Gerais	Psicólogo/ Mestre em Linguística	12 anos
Maitê	Rio Grande do Sul	Bacharel em Letras Libras	14 anos
Mariana	Ceará	Bacharel em Letras Libras	12 anos
Jonathan	Ceará	Bacharel em Letras Libras	14 anos
Vinícius	São Paulo	Bacharel em Fonoaudiologia	12 anos

Fonte: o autor.

² Optamos por manter o nome dos intérpretes com o consentimento de todos eles com a finalidade de destacar sua atuação, preservando a autoria do trabalho realizado pela equipe do IV Congresso TILSP. Mais uma vez, registro meu agradecimento pela participação na pesquisa.

4 Hora de começar, preparação para o trabalho interpretativo

A equipe que atuou no Congresso TILSP foi formada por seis intérpretes de diferentes regiões do país, conforme já citado anteriormente, sendo que alguns não se conheciam e, conseqüentemente, nunca haviam trabalhado em conjunto. Assim, era fundamental que eles pudessem, antes da atuação, se conhecer, mesmo que, inicialmente de forma virtual.

Após o convite para trabalhar na conferência, optamos por realizar uma reunião on-line para que todos pudessem se apresentar. O encontro on-line foi realizado por meio do *software* de chamadas de vídeo, *Skype*, em dia e horário previamente agendados por e-mail. Essa reunião a distância foi o primeiro encontro entre toda a equipe. Essa estratégia de reunião on-line é uma alternativa, descrita por Russel (2011), quando um encontro presencial não é possível. A autora ainda afirma que “ao trabalhar com colegas que você tem pouca experiência, pode demorar mais tempo para realizar essas discussões [como prefere o apoio, questões relacionados ao material estudado e outras coisas], mas, inevitavelmente, o tempo vai valer a pena” (Russel, 2011 p. 1).

Nessa reunião, informações gerais sobre a atuação foram apresentadas. Os intérpretes foram comunicados sobre a atuação na cabine de interpretação simultânea, aspecto que mudaria a prática de atuação com a qual estavam acostumados. Conforme temos conhecimento, essa foi a primeira vez que uma equipe de intérpretes de línguas de sinais trabalhou em uma cabine de interpretação no Brasil. Essa atuação em cabine ocorreu, principalmente, pelas características do evento, devido ao maior fluxo de interpretação ocorrer em direção à língua portuguesa, visto que, grande parte da conferências foram realizadas em Libras. Em situações como essa, a equipe de intérpretes, ciente das demandas interpretativas do evento, poderá se preparar quanto à modalidade, e, ao antecipar a terminologia e conteúdo, focar na direção em que interpretarão.

Neste momento, combinou-se como o material enviado pelos conferencistas seria disponibilizado para estudo prévio. O acesso a esse material visa abarcar a necessidade da preparação teórico-conceitual. Essa primeira reunião foi realizada 30 dias antes do congresso. Como já comentado, não analisaremos individualmente as estratégias utilizadas pelos membros da equipe em sua preparação, pois o foco está nas atividades de preparação coletiva.

Outro meio utilizado para contato entre os membros da equipe foi um grupo no aplicativo *WhatsApp*. O uso desse aplicativo colaborou para confirmação de recebimento dos *e-mails*, para conversas rápidas e para lembretes das reuniões. Essa ferramenta permitiu um contato direto entre todos da equipe antes e durante o evento. Esse pode ser um recurso para comunicação de muitas equipes em diferentes contextos de atuação.

Para facilitar o acesso da equipe aos materiais enviados pelos palestrantes, optamos por utilizar uma plataforma on-line disponível para compartilhamento de arquivos, o *Google Drive*, onde uma pasta compartilhada com todos os textos

recebidos foi disponibilizada. Cada membro da equipe ficou responsável por estudar o material individualmente.

Com relação à preparação da equipe, quanto às questões de ordem teórica conceitual, os primeiros materiais disponíveis aos intérpretes foram os resumos expandidos enviados pelos comunicadores para a publicação nos anais do evento. O acesso a esse material foi fundamental para facilitar a organização e o estudo dos intérpretes, pois, muitas vezes, em contextos de conferência, ter acesso ao material dos palestrantes não é algo simples. Nossa experiência mostra que muitos palestrantes não costumam preparar as apresentações com uma antecedência que favoreça seu envio aos intérpretes. Contudo, conforme já comentamos anteriormente, esse não deve ser o único material de preparação da equipe, visto que outros textos paralelos e recursos podem e devem ser consultados.

Sobre o não envio de materiais com antecedência pelos conferencistas, Gile (2009, p. 145) afirma que

há várias razões pelas quais os documentos da conferência nem sempre são disponibilizados aos intérpretes com antecedência: trabalhos são frequentemente finalizados no último minuto, palestrantes nem sempre são informados das necessidades dos intérpretes, eles podem não querer revelar o conteúdo dos seus trabalhos, eles podem considerar os trabalhos confidenciais e ter medo de violações de segurança.

No contexto investigado, a exigência do evento de que os comunicadores enviassem previamente seus resumos para a publicação nos anais contribuiu para que os intérpretes tivessem em mãos os textos antecipadamente, o que favoreceu a preparação prévia do trabalho interpretativo. Carvalho (2016 p. 10) apresenta alguns recursos que podem ser utilizados para um estudo preliminar da interpretação, quando nenhum material é enviado, ela afirma que

no mundo tecnológico de hoje, há inúmeras maneiras de o intérprete obter material sobre o palestrante que ele vai interpretar. As ferramentas de busca da internet podem propiciar textos escritos pelo palestrante, informações sobre o seu passado, presente e futuro e os sites de vídeos podem dar ao intérprete a oportunidade de assistir ao palestrante previamente, mesmo que palestrando sobre outro tema, para verificar o sotaque, a velocidade da fala, as características e a prolixidade do discurso.

Nessa perspectiva, uma equipe de intérpretes não deve limitar sua preparação aos materiais enviados pelos palestrantes. É fundamental que os intérpretes busquem outras maneiras de conhecer e de se apropriar dos conteúdos que serão interpretados. Eles podem buscar outros textos escritos pelo palestrante, informações sobre sua trajetória pessoal e acadêmica (se for o caso), bem como outras palestras já proferidas. O *YouTube* é uma excelente ferramenta para essas buscas, isso coaduna a afirmação de Russel (2011) de que os intérpretes devem ver vídeos e não apenas o *PowerPoint* da apresentação.

Nesse sentido, além dos resumos enviados pelos comunicadores para publicação, a coordenação entrou em contato com os conferencistas convidados, via

e-mail, com a intenção de conseguir os *slides* de sua apresentação. Na oportunidade, foi sugerido que fossem enviados vídeos-resumos em Língua de Sinais ou vídeos com glossários de termos-sinais específicos que poderiam ser usados durante a palestra.

A maioria dos palestrantes enviou textos de referência e alguns ainda encaminharam o vídeo-resumo de sua apresentação com alguns sinais que utilizariam. Essa é uma estratégia importante que beneficia o reconhecimento da sinalização e favorece a familiarização com a sinalização do palestrante.

A cópia dos slides antes da apresentação, dão aos mesmos a oportunidade de rapidamente tomarem conhecimento do que vai acontecer quando a conferência começar e trazem certa tranquilidade aos intérpretes, pois poderão utilizar a cópia desse material durante a conferência (Carvalho, 2016, p. 10).

Nessa lógica, ao conversar com os intérpretes, observamos que seria necessário também disponibilizar o material dos palestrantes para uso da equipe dentro da cabine. Portanto, de acordo com a escala de trabalho, produzimos o que chamamos de “cadernos de resumos”. Esses cadernos continham os materiais enviados pelos palestrantes com até um dia antes do início do evento, em ordem cronológica, conforme a programação e atribuições de cada intérprete. O objetivo desses cadernos era disponibilizar cópias impressas do material que poderia servir de apoio para a interpretação e ser utilizado pelos intérpretes dentro da cabine. Sobre o uso dos cadernos, alguns intérpretes comentaram nas entrevistas:

Mariana: Aquele material impresso em apostila foi muito útil, porque mesmo que eu tivesse impresso e levado teria se tornado uma bagunça, não ia pensar em organizar como apostila, toda bonitinha. Fomos cercados de cuidado para garantir uma qualidade, porque não era só uma interpretação, mas que ela fosse de alto nível, muito boa para atender aquele público do evento. Funcionou muito.

Vinícius: [...] o material que nós recebemos para ter o apoio na hora nos deu muita segurança, porque havia uma liderança que preocupava com a equipe.

Maitê: [...] o apoio material, e nós temos que cada vez mais dizer que isso é muito importante, porque o papel estava ali e por vários momentos a cabine nos ajudou [...] mas o papel, o material, lhe traz uma segurança que é incrível, isso é fundamental, vamos dizer que é o tripé da dupla.

Além dos comentários dos intérpretes sobre a importância do material organizado e disponibilizado previamente, foi possível verificar, durante a atuação, que os intérpretes utilizavam frequentemente o material para consulta dentro da cabine. O uso do material ocorria geralmente quando havia alguma pausa, como, por exemplo, na troca entre os palestrantes e os mestres de cerimônia. Foi possível observar que o intérprete de apoio também acompanhava a interpretação e ia passando as páginas do caderno conforme a palestra estava acontecendo.

Assim, identificamos que o material impresso disponibilizado contribuiu com os intérpretes durante a atuação e, conforme Carvalho (2016 p. 6) afirma, “[...] uma das vantagens do trabalho em conferências é que o intérprete está dentro da cabine e, por isso, tem a opção de levar o material que preparou para, se necessário, consultar durante a interpretação [...]”. Entretanto, a autora considera que para uma consulta eficaz, o intérprete deve se organizar.

Uma semana antes da conferência, ocorreu uma segunda reunião on-line. Nesse momento, com os materiais já disponíveis aos intérpretes, foi possível à equipe se preparar sobre os temas e assuntos que os palestrantes apresentariam. Nessa reunião, ainda tratamos questões como: escala de interpretação, horário de chegada a cidade do evento, traje padrão dos intérpretes no evento e informações sobre como estava o estudo do material (de forma individual e coletiva). Também orientamos os intérpretes sobre algumas impressões que tínhamos sobre a atuação que poderia ocorrer dentro da cabine, pois, conforme comentamos, essa seria a primeira experiência para a equipe.

Uma terceira reunião, que foi presencial, ocorreu com toda a equipe na noite anterior ao congresso e na cidade do evento. Participaram dessa reunião, além dos intérpretes de Libras-Português, intérpretes de ASL³-Libras, SI⁴-Libras e guias-intérpretes. Nesse encontro, vários assuntos foram discutidos e algumas instruções dadas à equipe quanto, por exemplo, ao uso do equipamento tecnológico da cabine, à estrutura do evento e à organização do trabalho. Os cadernos de resumos foram entregues presencialmente aos intérpretes com tempo hábil para as equipes se reunirem e discutirem coletivamente o que haviam estudado.

Essa reunião serviu como *briefing* ou ensaio de toda a equipe. Acerca disso, Gile (2009, p. 145) esclarece que

durante os *briefings*, informações gerais são dadas aos intérpretes, que também podem fazer perguntas específicas que geralmente focam conceitos e terminologia. Muitos *briefings* acontecem muito próximo ao início da conferência, geralmente pouco antes da abertura. *Briefings* são mais úteis quando os intérpretes tiveram tempo e oportunidade de estudar os documentos com antecedência e de ter uma lista de perguntas a fazer aos participantes.

Nesse sentido, esse encontro torna-se um espaço importante e funciona de maneira prática e colaborativa, permitindo que se investiguem os problemas previamente identificados. Todavia, segundo Carvalho (2016 p. 13), “o intérprete deve ser breve, simples e conciso ao colocar seus questionamentos” e, para que consiga aproveitar a situação, “ele deve estar atento as informações úteis que forem ditas e esclarecer dúvidas de questões que ele já estudou e preparou previamente”.

Outra combinação, prévia e importante, sobre a atuação diz respeito à escala de trabalho. Em relação a essa organização, foi decidido que cada intérprete ficaria responsável por toda a fala de um comunicador em sua apresentação e, du-

3 American Sign Language – Língua de Sinais Americana.

4 Sinais Internacionais.

rante às perguntas, o intérprete de apoio assumiria a função de intérprete do turno e interpretaria a pergunta. No momento da resposta dada pelo comunicador, a interpretação seria reassumida pelo intérprete responsável pela comunicação. Os comunicadores tinham, no máximo, 30 minutos, sendo vinte deles para apresentação e dez para as perguntas.

Para as conferências principais, decidiu-se que apenas um intérprete ficaria na posição de intérprete do turno, mesmo sendo um discurso mais longo. Essa decisão foi tomada em conjunto pela equipe, lembrando que os conferencistas teriam em torno de uma hora para sua apresentação. Obviamente, os intérpretes também foram orientados a trocarem as posições de atuação, caso considerassem, em algum momento, que deveriam fazê-lo.

A divisão e a organização da escala consideraram o conhecimento e a familiaridade dos intérpretes com determinado assunto ou com o palestrante. Por exemplo, optou-se por identificar as regiões dos comunicadores e, com base nessa informação, escalar os intérpretes que, provavelmente, conheciam melhor a variação linguística dessa região. Seguimos Napier et al. (2006, p. 137) que defende que, “em contextos de conferência, onde há uma série de apresentadores, dividir os discursos entre os intérpretes” é o modo por meio do qual “se aproveita o conhecimento pessoal do assunto e/ou familiaridade com o palestrante”.

É importante destacar que, em alguns momentos da programação, tínhamos os conferencistas estrangeiros com outras línguas e a direção no par-linguístico era da ASL ou de SI para a Libras, sendo que, de dentro da cabine, os intérpretes interpretavam da Libras para a língua portuguesa. Os intérpretes e a coordenação consideraram essas situações de interpretação como as mais complexas.

Ainda na última reunião, os intérpretes puderam, brevemente, de forma presencial e em conjunto, estudar os materiais das apresentações do congresso. Eles se dividiram em pequenos grupos e repassaram alguns pontos que julgaram mais complexos, comentaram também, naquele momento, quais seriam as palestras que acreditavam ser indispensável uma conversa prévia com os palestrantes para elucidar alguns pontos. O coordenador acompanhou os trabalhos das equipes no estudo das matérias, sugerindo e contribuindo com as escolhas que estavam sendo negociadas pelos intérpretes.

Os intérpretes durante a conferência atuavam apenas em um período do dia, assim, tinham tempo para se reunir com palestrantes e solicitar esclarecimentos, caso fossem necessários. Alguns intérpretes realizaram conversas prévias com os palestrantes. Entretanto, cabe destacar que esses encontros foram negociados diretamente entre eles, sem intermédio da coordenação da equipe de intérpretes. Porém, é possível que a coordenação, conhecendo a disponibilidade dos intérpretes e dos palestrantes, agende encontros.

De maneira geral, nossa experiência demonstra que os intérpretes devem preferencialmente interagir com o palestrante bilíngue na língua em que ele irá proferir a palestra, pois esse contato favorecerá a preparação para o trabalho.

Conforme observado durante o evento, muitos intérpretes buscaram pelos palestrantes. Por outro lado, o interesse por parte dos palestrantes em saber quais seriam seus intérpretes também ocorreu (não descreveremos esses encontros, pois não acompanhamos diretamente essas interações). Vejamos o que os intérpretes relatam sobre os efeitos do contato prévio com os palestrantes:

Jonathan: [...] senti uma grande diferença, pois não tive contato com o Renato⁵, porém tive contato com o Hélio, percebi a diferença mesmo que lendo o texto, então tive mais dificuldade com a do comunicador Renato do que a do comunicador Hélio.

Sônia: [...] sentar com a pessoa que vai apresentar o trabalho, na conferência faz uma diferença enorme, pois você já entende o que aquela pessoa quer passar, o que ela quer dizer com aquele vocabulário, com aquela expressão, terminologia.

A preparação pode acontecer também minutos antes da palestra. Uma estratégia utilizada foi a de ficar atento aos palestrantes que não haviam enviado materiais, assim, utilizou-se a apresentação que seria disponibilizada ao público. Solicitávamos que uma cópia fosse disponibilizada aos intérpretes. Gile (2009) apresenta essa possibilidade com uma estratégia utilizada pelos intérpretes em conferências.

Muitos documentos são disponibilizados apenas no último minuto, no local da conferência. Uma tendência relativamente recente é preparar apresentações de *Power Point* que são levadas até o local da conferência em aparelhos de USB. Os intérpretes podem copiá-las para os seus próprios aparelhos de USB e estudá-las no local se eles tiverem munidos de seus computadores portáteis (Gile, 2009, p. 145).

No caso específico de nossa conferência, íamos até a sala reservada aos intérpretes e, nesse espaço, tínhamos *notebook* e impressora disponíveis para fazermos as cópias dos materiais. Houve casos em que o próprio palestrante trouxe uma cópia de seus slides para os intérpretes. Na entrega desse material, os intérpretes tiveram tempo para conversar com os palestrantes, ainda que fosse uma preparação no último minuto (Gile, 2009).

Diversos trabalhos apresentados no evento são resultados de pesquisas de mestrado e/ou doutorado com muitos detalhes, conjunturas teóricas, dados e, em alguns casos, estatísticas. Embora os comunicadores conheçam bem o conteúdo e sejam especialistas naquela área, os intérpretes não são. Além disso, o tempo total que o comunicador possui acaba sendo insuficiente dada a densidade de conteúdo. Devido a isso, muitas vezes, ele produz sua sinalização numa velocidade tal que compromete o processamento adequado das informações pelos intérpretes. Contudo, por mais que os intérpretes se dediquem, é impossível dominar bem todas as áreas do conhecimento em suas diferentes abordagens e temáticas.

5 Os nomes dos palestrantes foram substituídos por nomes fictícios.

Consideramos que a equipe de intérprete aproveitou a preparação prévia para executar um bom trabalho, essa mobilização de recursos diversos como, impressão do material, conversa com os palestrantes, estudo de forma coletiva e etc, a nosso ver, contribui para o gerenciamento e eficácia do processo interpretativo, antes e durante seu curso. Uma das intérpretes comentou na entrevista:

Mariana: [...] nunca estive tão preparada, tão prepara em que sentido? Nós tivemos diversas reuniões, material foi um preparo muito grande que fez um diferencial, eu imagino que se tivesse em outras equipes, eu não sei se daria tão certo ou se teria grandes diferenças, no nosso grupo ficou, todo mundo no mesmo nível, não teve: ah! Esse foi maravilhoso, aquele ruim, claro em algumas palestras você notou que algo foi melhor até pelas condições, mas todo mundo eu achei que estava no mesmo nível.

Essa percepção da intérprete ao dizer “nunca estive tão preparada” demonstra que as atividades de preparação realizadas, como as reuniões, os materiais disponibilizados e o comprometimento da equipe, contribuíram com a qualidade da atuação dos intérpretes na equipe. Nessa perspectiva, poderíamos dizer que a pré-conferência, desde que bem aproveitada, auxiliará no momento da interpretação.

5 Considerações finais

Neste artigo, buscamos, em um primeiro momento, apresentar uma discussão sobre formas de preparação, analisando estratégias utilizadas pelos intérpretes em conferências. De fato, compreendemos que a atividade de preparação para intérpretes não deve ser negligenciada, pois aqueles que aproveitam o tempo de preparo chegam à fase de atuação na cabine mais confiantes para executar o seu trabalho.

Identificamos que a fase de pré-conferência envolve um estudo individual dos membros da equipe, um momento de conversa entre os intérpretes e, quando possível, uma conversa com os palestrantes. Sendo assim, recursos diversos são mobilizados como estratégias para organização e gerenciamento do processo e para que os objetivos sejam alcançados.

De forma geral, podemos definir que essa fase de preparação para a interpretação em contextos de conferência engloba três momentos principais: (1) o estudo do material pelos intérpretes; (2) a conversa entre a equipe de intérpretes; e (3) a conversa com os palestrantes, sendo que, dentro de cada uma dessas etapas, é possível mobilizar o uso de recursos.

Por fim, buscamos apresentar a importância da preparação na pré-conferência, ao considerar que essa fase abrange a busca por materiais e as reuniões com a equipe para deliberações sobre o trabalho, tais como as formas de recebimento e disponibilização do material, a construção da escala de interpretação, o estabelecimento de horários e a definição de trajés padrão a serem usados pelos intérpretes. Vale destacar que o foco da pré-conferência recai, principalmente, no estudo do material de forma individual e coletiva.

Considerando a discussão teórica que apresentamos com base nos Estudos da Tradução e nos da Interpretação, defendemos que a ausência da preparação pode ocasionar a falta de precisão terminológica do intérprete prejudicando a credibilidade e a confiança do público no serviço que está sendo ofertado. Portanto, a fase de pré-conferência tem uma relevância diagnóstica e preventiva, visto que nela os intérpretes e a coordenação da equipe verificam, planejam, estudam e definem ações que contribuem com o momento da interpretação. Dessa maneira, é possível compreender que se a preparação nessa fase for bem aproveitada, a qualidade da interpretação será positivamente afetada.

Referências

- CAMARGO, P. G. Competência em interpretação - um breve estudo da interpretação em língua B. Universidade de São Paulo. Tradterm,[s.l.], v. 23, p. 13-33. 2014.
- CARVALHO, L. R. Revisão Bibliográfica sobre métodos de preparação do intérprete para interpretação; **Interpret2B Publicações**. 2016. p. 1-22.
- GILE, D. **Basic concepts and models for interpreter and translator training**. 2. ed. Philadelphia and Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2009. p. 283 .
- HOZA, J. Team Interpreting. Alexandria: Rid Press, 2010. 214 p.
- HURTADO ALBIR, A. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVEZ, F. **Cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p. 19-57.
- _____. **Traducción y traductología**. Madrid: Gredos, 5. ed., 2011.
- KALINA, S. Quality in Interpreting and its prerequisites. In: GARZONE, G.; VIEZZI, M. (eds) **Interpreting in the 21st Century**. Amsterdam/Philadelphhia: John Benjamins, p. 121-130, 2002.
- NAPIER, J.; McKEE, R.; GOSWELL, D. **Sign Language interpreting: Theory and practice in Australian and New Zeland**. The Federation Press, 2006
- NOGUEIRA, T. C. **A mobilização da competência interpretativa na atuação de conferências: uma reflexão a partir do modelo do PACTE**. Revista Belas Infêis, v. 8, p. 189-208, 2019.
- NOGUEIRA, T. C. **Intérpretes de Libras-Português no contexto de conferência: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine**. (Dissertação). Mestrado em Estudos da Tradução. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.
- NOLAN, J. **Interpretation: techniques and exercises**. 2. ed. Multilingual Matters, 2012. 320 p.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- PACTE (Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation). Building a Translation Competence Model. In: ALVES, F. (ed.). **Triangulating Translation: perspectives in process oriented research**. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 37-61.

PÖCHHACKER, F. **Introducing Interpreting Studies**. London: Routledge, 2013. p. 264.

_____. **F. Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies**, London and New York: Routledge. (ed.) 2015.

RUSSEL, D. Team Interpreting: Best Practices, **AVLIC**, 2011. Disponível em: <http://www.avlic.ca/sites/default/files/docs/201107Team_Interpreting_Best_Practices_Article-by_Debra_Russell.pdf>. Acesso em: abr. 2019.

SANTOS, K. A. S; LACERDA, C. B. F. O intérprete de libras-português no contexto de conferência: reflexões sobre sua atuação. **Bakhtiniana – Revista De Estudos Do Discurso**, v. 13, p. 63-82, 2018.

SENNET, R. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Rio de Janeiro: Record, 2012. 377 p. Tradução de Clóvis Marques.

Tradutores e Intérpretes Surdos: certificação, formação e singularidades¹

João Gabriel Duarte Ferreira

Universidade Federal de Santa Catarina

Carlos Henrique Rodrigues

Universidade Federal de Santa Catarina

1 Introdução

Atualmente, pode-se observar no contexto brasileiro, assim como no internacional, o crescimento da atuação de surdos² como intérpretes, como tradutores e como guias-intérpretes em contextos comunitários – saúde, justiça e educação, por exemplo – e, principalmente, em contextos de conferência, isto é, em eventos nacionais e internacionais, inclusive em espaços acadêmicos. A realidade da atuação desses profissionais surdos é comparável àquela vivenciada pelos primeiros intérpretes ouvintes de línguas de sinais, visto que esses surdos têm assumido a função de intérpretes, tradutores e/ou guias-intérpretes sem uma formação prévia; fato que os tem levado a se “formar” empiricamente, tendo a prática como fonte de aprendizagem (Quadros, 2004; Santos, 2010; Rodrigues, Beer, 2015).

1 Este capítulo é um recorte da dissertação de João Gabriel Duarte Ferreira, *Os Intérpretes Surdos e o Processo Interpretativo Interlíngua Intramodal Gestual-Visual da ASL para Libras*, produzida no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Henrique Rodrigues.

2 Neste capítulo, assumimos uma concepção socioantropológica da surdez compreendendo-a “como uma experiência visual, ou seja, como uma maneira específica de se construir a realidade histórica, política, social e cultural” (RODRIGUES, 2014, p. 9). Portanto, os surdos são aqui vistos em termos linguísticos e culturais e não meramente biológicos, já que a perda auditiva faz com que os indivíduos percebam e interajam com o mundo, prioritariamente, por meio da visão. Os surdos experienciam o mundo, basicamente, pela visão e são falantes de línguas de sinais de modalidade gestual-visual (i.e., expressas por meio de movimentos corporais no espaço e percebidas pela visão).

É interessante notar que, de modo geral, os termos *intérprete surdo*, *tradutor surdo* e/ou *guia-intérprete surdo* ainda são pouco citados nas pesquisas dos Estudos da Tradução (ET) e nas dos da Interpretação (EI), bem como naquelas desenvolvidas no âmbito do recente campo disciplinar dos Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS) (Rodrigues, Beer, 2015). Entretanto, a atuação de surdos como intérpretes, ou mesmo como tradutores, não é tão recente. Boudreault (2005) e Stone (2009) consideram que os surdos foram os pioneiros no exercício da interpretação e da tradução de/entre/para as línguas de sinais. Eles atuaram, e muitos ainda atuam, “de forma voluntária” na interpretação, na tradução e na guia-interpretação tanto para outros surdos, com os mais diversos níveis de proficiência linguística em *línguas gestuais* ou em *línguas vocais*³ – incluindo aqueles com acesso restrito à aquisição de línguas de sinais, aqueles com deficiências visuais (i.e., surdocegos e surdos com baixa visão) etc. – quanto para o público ouvinte, falante ou não de línguas de sinais.

No contexto brasileiro, Campello (2014) faz referência à presença de um intérprete surdo de ASL⁴-Libras no II Congresso Latino Americano de Bilinguismo para Surdos, realizado, em 1993, na Universidade Federal de Rio de Janeiro (UFRJ). Poderíamos dizer que esse seria um dos primeiros momentos registrados de um intérprete surdo atuando na interpretação entre duas línguas de sinais em um espaço acadêmico no Brasil. Essa situação interpretativa pode ser definida como uma *interpretação intramodal gestual-visual*. Considerando essa categorização, apresentaremos brevemente, na próxima seção, uma reflexão sobre os processos tradutórios e interpretativos que ocorrem de/entre/para línguas de sinais.

2 Tradução e interpretação intermodal e intramodal gestual-visual

Como esclarecem Pagura (2003; 2015), Hurtado Albir (2016) e Rodrigues (2018a), entre outros autores dos Estudos da Tradução e dos da Interpretação, a tradução e a interpretação ao mesmo tempo justapostas e opostas, isto é, semelhantes e distintas. *Semelhantes*, pois ambas são atividades interlinguísticas, interpretativas, comunicativas, textuais e cognitivas, e *distintas* por possuírem funções e características sociais, operacionais e cognitivas singulares. Assumindo isso, consideramos que os processos tradutórios e os interpretativos precisam ser definidos por alguns critérios que não necessariamente estão reduzidos ao fato de os textos fontes e/ou os textos alvos serem *escritos* (i.e., textos já prontos e registrados em um dado suporte físico ou virtual) ou *orais* (i.e., textos em processo de produção e, conseqüentemente, não registrados em nenhum suporte físico ou virtual). Segundo Rodrigues e Santos (2019, p. 3),

3 Neste capítulo, definimos as línguas de modalidade gestual-visual, as conhecidas línguas de sinais, como *línguas gestuais* – produzidas pelos movimentos do corpo no espaço – em contraposição às *línguas vocais*, de modalidade vocal-auditiva, que dependem da ação das pregas vocais para o processo de fonação.

4 *American Sign Language*, em português Língua de Sinais Americana.

observamos alguns aspectos diferenciadores da tradução e da interpretação: (i) o caráter do texto fonte: concluído e registrado *versus* em fluxo e transitório; (ii) a condição de trabalho: menos dependente do contexto e sem a obrigatoriedade de contato com o público *versus* totalmente dependente do contexto e com a necessidade de contato com o público; e (iii) o registro do produto: automático e duradouro *versus* não automático e efêmero. É importante mencionar que esses aspectos se desdobram em alguns outros, os quais também contribuem com a diferenciação entre a tradução e a interpretação: as competências e habilidades linguísticas requeridas do profissional; o tipo de apoio externo e interno que pode ser utilizado; a tecnologia que pode ser empregada; a possibilidade de revisão etc.

Para além das semelhanças e diferenças que podemos identificar entre a tradução e a interpretação, enquanto processos interlinguísticos, podemos considerar a modalidade das línguas envolvidas nesses processos como um aspecto central para sua conceituação e caracterização. Nesse sentido, assim como explica Rodrigues (2018a), teríamos: (i) *processos intermodais*, que ocorrem entre línguas de diferentes modalidades, isto é, uma língua de modalidade gestual-visual e outra de modalidade vocal-auditiva; e (ii) *processos intramodais*, que ocorrem entre línguas de mesma modalidade, podendo ocorrer entre duas línguas gestuais (i.e., *processos intramodais gestuais-visuais*) ou entre duas línguas vocais (i.e., *processos intramodais vocais-auditivos*).⁵

Em relação aos processos intermodais, vale apresentar a distinção proposta por Rodrigues (2018a), a qual apresenta, de modo geral, algumas diferenças entre a tradução intermodal e a interpretação intermodal.

Quadro 1 – Diferenças entre a Tradução e a Interpretação Intermodal

TRADUÇÃO INTERMODAL	INTERPRETAÇÃO INTERMODAL
Atividade menos comum que a interpretação e que, gradativamente, tem ganhado mais espaço e destaque, principalmente, no meio acadêmico.	Atividade bem comum e, inclusive, responsável pela visibilidade das línguas de sinais nos Estudos da Tradução e nos Estudos Interpretação.
Frequentemente, os materiais traduzidos de/para línguas de sinais apresentam o texto alvo junto ao texto fonte (muitas vezes em língua de sinais, em escrita ou a voz ou um tipo de <i>voice-over</i> etc.).	Frequentemente, o texto alvo é apresentado diante do público sem uso de cabines ou equipamentos tecnológicos (salvo em grandes eventos que usam a projeção do intérprete em telões e, em casos, em que produto é na língua vocal e, assim, pode-se usar as cabines e seus equipamentos).
Como a língua de sinais não possui um sistema de escrita consolidado e difundido socialmente utiliza-se sua versão oral registrada em vídeo em diversos processos tradutórios, tornando o tradutor visível.	Como a língua de sinais é gestual-visual, o intérprete apresenta-se fisicamente diante do público, estando sempre visível.

Fonte: Rodrigues, 2018a, p. 308 (tradução nossa).

5 Outros termos vêm sendo usados para nomear os processos tradutórios e interpretativos a partir da modalidade das línguas envolvidas. É possível encontrar o termo *bimodal* em oposição ao *unimodal/monomodal* (NICODEMUS, EMMOREY, 2013; NAPIER, LEESON, 2015).

Vale mencionar que as línguas de sinais são “semi-ágrafas”, pois ainda que existam, por exemplo, diversas propostas de sistemas de escrita para elas, nenhuma delas é de uso social corrente. No âmbito brasileiro, temos pelo menos três propostas difundidas: (i) o SignWriting (SW), desenvolvido por Sutton, em 1974, na Dinamarca, sendo este o sistema mais utilizado atualmente (STUMPF, 2004); (ii) a Escrita das Línguas de Sinais (ELiS), desenvolvida na Universidade Federal de Goiás (UFG) e aperfeiçoada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) pela Profa. Dra. Mariangela Estelita Barros, em 2008; e (iii) o Sistema de Escrita de Língua de Sinais (SEL), proposta na Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) pela Profa. Dra. Andressa Lessa-Moreira, em 2012. Porém, nenhum destes três sistemas é largamente utilizado para escrever a língua de sinais, tampouco possuem algum tipo de oficialização ou reconhecimento legal, o que traz algumas características específicas ao processo de tradução escrita envolvendo línguas de sinais, principalmente aqueles que têm como fim a escrita em língua de sinais.

Como explica Silvério et al. (2012), o processo de tradução para a Libras, por usar, muitas vezes, o registro da Libras em vídeo e não um sistema de escrita, pode comportar-se como um processo singular, híbrido, com características que o aproximam da interpretação simultânea. Numa abordagem similar, Marques e Oliveira (2012) abordam a possibilidade de se considerar o vídeo como um sistema de registro de línguas de modalidade gestual-visual, ao invés de representações feitas com base na modalidade escrita de uma língua vocal-auditiva.

Por fim, é possível dizer que a tradução envolvendo línguas de sinais pode ter um texto-alvo registrado, basicamente, de três diferentes formas: em escrita, em áudio ou em vídeo; sendo que há uma diferença marcante: no vídeo, o tradutor torna-se necessariamente visível, assim como na interpretação da língua vocal-auditiva para a gestual-visual. Pesquisadores como Peluso (2015) e Wurm (2010) têm demonstrado a especificidade da tradução de línguas de sinais que tem como texto alvo a Libras em vídeo e não um sistema de escrita.

Hoje, encontramos diversos estudos e tentativas de caracterizar, conceituar e inclusive categorizar a tradução e a interpretação intermodal, como pode ser visto no quadro acima. Entretanto, precisamos considerar que a tradução e a interpretação envolvendo línguas de sinais podem ser realizadas em uma mesma modalidade, ou seja, apenas entre duas línguas de sinais, a qual definimos, como apresentado acima, como *intramodal* (Rodrigues, 2018a, Ferreira, 2019).

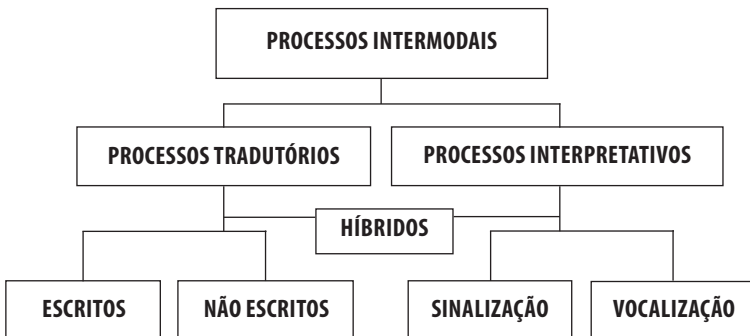
Nesse sentido, entendemos que os processos tradutórios e interpretativos *intramodais gestuais-visuais* se caracterizam com base na visualidade e nas habilidades e destrezas corporais requeridas na produção linguística gestual-visual. Ainda que os processos intramodais vocais-auditivos, entre duas línguas vocais, compartilhem características com os processos intramodais gestuais-visuais, a tradução e a interpretação intramodais possuem algumas especificidades resultantes dos efeitos de modalidade.

De acordo com Rodrigues (2018a), é possível organizar uma categorização dos processos tradutórios e interpretativos que envolvem línguas de sinais.

Segundo ele, nos processos tradutórios intermodais, há três categorias em relação ao caráter do produto: (i) *tradução intermodal escrita* – tradução que tem como produto final um texto escrito, que envolve tanto sistemas de escrita de língua vocal como de língua de sinais (e.g. SW, Elis e SEL) e é passível de uma produção prévia e um registro automático;⁶ (ii) *tradução intermodal não escrita* – tradução que tem como produto final um texto registrado em vídeo e/ou áudio, que não envolve sistemas de escrita e é passível de produção prévia ao conhecimento do público, não possuindo registro automático; e (iii) *tradução intermodal “híbrida”* – tradução que envolve uma forma híbrida, ou seja, que mescla características de tradução e interpretação aproximando-se da tradução/interpretação à prima vista (i.e., da língua de sinais imediatamente para a escrita do português ou da língua de sinais escrita imediatamente para o português oral ou ainda do português escrito imediatamente em língua de sinais).

E nos processos interpretativos intermodais, há dois processos diferentes, conforme a direcionalidade: *sinalização* (i.e., da língua vocal para a de sinais) e *vocalização* (i.e., da língua de sinais para a vocal).

Figura 1 – Processos Intermodais



Fonte: Ferreira (2019), elaborado com base em Rodrigues (2018)

Considerando os processos intramodais, Ferreira (2019) propôs uma categorização similar àquele feita por Rodrigues (2018a) para a tradução e interpretação intermodal. Em relação à tradução intramodal, de forma geral, Ferreira (2019) estabelece três categorias em relação de caráter do produto: (i) *tradução intramodal escrita* – tradução que envolve dois textos escritos, tanto como texto fonte como produto, cada um em uma língua de sinais diferente. Esses textos são registrados por meio dos sistemas de escrita de línguas de sinais, tais como SW, Elis e SEL, e é passível de uma produção prévia e registro automático; (ii) *tradução intramodal não escrita* – tradução que tem como produto final um texto registrado

6 Para o autor, o registro automático seria o fato de o processo pressupor e não poder ser realizado sem o necessário registro do texto alvo. Nesse caso, o processo só existe por meio de seu registro, já que o registro constitui o processo em si.

em vídeo, que, embora possa ter um texto fonte em escrita de sinais, não envolve os sistemas de escrita na construção do texto final, e é passível de produção prévia ao conhecimento do público, não possuindo registro automático; e (iii) *tradução intramodal “híbrida”* – tradução que envolve uma forma híbrida, ou seja, que mescla características de tradução e interpretação aproximando-se da tradução/ interpretação à prima vista (de uma língua de sinais imediatamente para a escrita de outra língua de sinais ou de uma língua de sinais escrita imediatamente para outra língua de sinais).

Em relação aos processos interpretativos intramodais (que se realizam mesma modalidade de língua), considera-se que a sinalização pode ser classificada de acordo com a direcionalidade da seguinte maneira: *tradução intramodal direta* (i.e., da língua de sinais estrangeira para a língua de sinais materna do sinalizante: L2 para L1, B para A) e *tradução intramodal inversa* (i.e., da língua de sinais materna do sinalizante para a língua de sinais estrangeira: L1 para L2, A para B). Vejamos.

Figura 2 – Processos Intramodais



Fonte: Ferreira (2019)

Em relação à guia-interpretação para surdocegos pode-se considerar que há um processo específico que envolve o tátil. Vale esclarecer que, embora as línguas de sinais sejam de modalidade gestual-visual, a *língua de sinais tátil* não depende de recepção visual, ao contrário, direciona-se à recepção tátil. Se considerarmos a existência de uma modalidade gestual-*tátil* (Meier, Cormier, Quinto-Pozos, 2004), podemos pensar em uma aproximação da tradução e interpretação de/para línguas de sinais táteis tanto como processos intermodais (envolvendo a modalidade vocal-auditiva) quanto como intramodais (envolvendo a modalidade gestual-visual). Todavia essa discussão não está no escopo deste texto.

Após apresentar essa distinção entre processos de tradução e de interpretação e uma possível categorização desses processos interlinguísticos em relação à modalidade das línguas envolvidas, refletiremos sobre os tradutores e os intérpretes surdos.

2 Surdos atuando como tradutores e intérpretes

Como uma pessoa Surda pode ser um intérprete de língua de sinais na sua própria Comunidade Surda? Não é possível. Você é surdo!⁷ (Boudreault, 2005, p. 323, tradução nossa).

Essa frase está em um capítulo do livro *Deaf Interpreters* (em Português, *Intérpretes Surdos*) de Boudreault (2005). O assunto tratado nela gera dúvidas em muitas pessoas, de intérpretes profissionais ouvintes a comunidades surdas: “*o surdo pode ser um intérprete de língua de sinais?*”. Muitos acreditam que não, e outros, quando defendem que surdos podem atuar como tradutores e/ou intérpretes, tendem a restringir sua atuação a determinadas atividades. Alguns dizem: “Como ele é surdo, só poderá traduzir do português escrito para Libras em vídeo, não tem como traduzir da Libras para o Português”; “Como ele é surdo só pode interpretar entre duas línguas de sinais”; “Por ser surdo, ele só pode atuar na tradução e interpretação com o apoio de um profissional ouvinte” etc.

Essas visões, que tendem a colocar o surdo apenas como público alvo da tradução e da interpretação de/para/entre línguas de sinais, expressam um olhar reducionista e, muitas vezes, preconceituoso sobre as possibilidades de os surdos atuarem como tradutores e/ou intérpretes intralinguísticos ou interlinguísticos, em pares linguísticos intermodais ou intramodais. Para além desses olhares limitados, é importante respondermos a seguinte questão: o que significa ser um *intérprete e/ou tradutor surdo*?

Para uma primeira conceituação, utilizaremos a definição contida no *site* do *Deaf Interpreter Institute* (em Português, Instituto de Intérpretes Surdos), no qual lemos que

um intérprete Surdo é um especialista que oferece serviços de interpretação, tradução e transliteração em língua de sinais americana [ou qualquer outra língua de sinais] e outras formas de comunicação visual e tátil usadas por indivíduos que são surdos, que têm deficiência auditiva ou que são surdocegos. Como uma pessoa Surda, o intérprete Surdo parte de um conjunto distinto de experiências formativas linguísticas, culturais e de vida que permitem uma compreensão e uma interação variadas em um amplo leque de formas de linguagem e comunicação visuais influenciadas pela região, cultura, idade, alfabetização, educação, classe e saúde física, cognitiva e mental. Essas experiências, em conjunto com a formação profissional [existente apenas fora do Brasil] dão ao intérprete Surdo a capacidade de realizar uma comunicação bem-sucedida em todos os tipos de interações com interpretação, tanto comuns quanto de alto risco [...].⁸ (Deaf Interpreter Institute, 2018, tradução nossa).

7 *How can a Deaf person be a signed language interpreter in your own Deaf community? It can't be. You're Deaf!*

8 *A Deaf Interpreter is a specialist who provides interpreting, translation, and transliteration services in American Sign Language and other visual and tactual communication forms used by individuals who are Deaf, hard-of-hearing, and Deaf-Blind. As a Deaf person, the Deaf Interpreter starts with a distinct set of formative linguistic, cultural, and life experiences that enables nuanced comprehension*

De acordo com o livro “O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa” de Quadros (2004), o qual se tornou referência para muitos tradutores e intérpretes brasileiros, temos registros da atuação de intérpretes ouvintes de língua de sinais no século XIX, tanto na Suécia (Nilsson, 1997) quanto nos Estados Unidos (Quigley, 1965). Segundo Boudreault (2005), a atuação de surdos como tradutores, intérpretes e guias-intérpretes ocorreu muito antes. Boudreault (2005) ainda afirma que há várias situações em que surdos atuam como intérpretes de línguas de sinais:

são muitas possibilidades de interpretação informal na comunidade surda em que alguns membros dessa comunidade possuem inúmeras habilidades para atuar como facilitadores da comunicação. O contexto pode ser a escola de Surdos, o local de trabalho ou o encontro com profissionais ouvintes, tais como advogados, médicos etc. Este processo de IS [interpretação surda] pode envolver vocalização, gesticulação, escrita ou o uso de outras línguas de sinais.⁹ (p. 324, tradução nossa).

Vejam os que diz Strobel (2011) no capítulo *Surdos como intérpretes/tradutores: um sonho possível?* do livro *Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações* sobre as possibilidades de atuação de surdos: (i) leitores e escritores surdos que ajudam os outros surdos explicando traduzindo os textos escritos; (ii) surdos que são bons-leitores-de-lábios ou oralizados que repassam, mesmo que parcialmente, os conteúdos comentados em reuniões, palestras, cursos, conversas particulares, etc.; (iii) viajantes surdos que interpretam as outras línguas de sinais e Sinais Internacionais (SI)¹⁰ para amigos surdos que os acompanham; (iv) surdos que interpretam para outros surdos que não compreendem os intérpretes ouvintes, usando sinais caseiros, dramatizações, registros simplificados ou a língua de sinais etc.; e (v) amigos surdos que se oferecem para espelhar a língua de sinais dos intérpretes para surdocegos.

and interaction in a wide range of visual language and communication forms influenced by region, culture, age, literacy, education, class, and physical, cognitive, and mental health. These experiences coupled with professional training give the Deaf interpreter the ability to effect successful communication across all types of interpreted interactions, both routine and high risk [...]

9 *There are many possibilities for informal interpreting within the Deaf community where some members of the community possess numerous skills to act as communication facilitators. The context can be within a Deaf school, the workplace or when meeting professional hearing people such as lawyers, doctors, etc. This DI [Deaf interpreting] process can involve voicing, gesturing, writing, or using other signed languages.*

10 Sinais Internacionais – Segundo a *World Federation of the Deaf*, os *sinais internacionais* (SI) são considerados um sistema de comunicação usado em encontros e eventos internacionais. Não é considerada uma língua, já que possui um vocabulário limitado e não possui uma gramática. Conforme <<http://wfdeaf.org/news/resources/perspectives-on-the-concept-and-definition-of-international-sign/>>.

3 Perspectivas de formação e certificação de surdos como tradutores e intérpretes

Devido às lutas das comunidades surdas brasileiras e à promulgação de algumas leis específicas, como o Decreto nº. 5.626/2005 e a Lei nº. 12.319/2010, foi criado o primeiro curso superior para formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português, na UFSC, em 2008, ampliando a garantia de uso e circulação social da Libras e a possibilidade de melhoria de serviços de tradução e interpretação para as comunidades surdas. Desde então, a formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português no ensino superior ampliou-se significativamente contribuindo com o aumento de tradutores e intérpretes ouvintes mais qualificados profissionalmente. Atualmente, conforme aponta Rodrigues (2018b), temos oito diferentes cursos de graduação em sete universidades federais brasileiras visando à formação dos profissionais tradutores e intérpretes de Libras-Português.

Dentre esses cursos de graduação para a formação de tradutores e intérpretes, não encontramos nenhuma ação especificamente direcionada aos intérpretes, tradutores e guia-intérpretes surdos, ainda que esses já venham atuando profissionalmente em contextos comunitários e nas conferências nacionais e internacionais e ingressado nesses cursos. É importante dizer que esses profissionais surdos brasileiros atuam com base em sua experiência e prática e não possuem uma formação profissional oficialmente válida ou reconhecida socialmente nas áreas de interpretação e de tradução pelas instituições representativas de surdos e/ou de tradutores e intérpretes.

Vale mencionar que, hoje, nos contextos norte-americano e europeu, já encontramos estudos sobre a atuação de surdos, principalmente, na interpretação intramodal, e, inclusive, como mostram os escritos de Adam et al. (2014), no contexto norte-americano, e os de Lindsay (2016), no contexto europeu, já existem ações formativas para que surdos possam se preparar antes de atuarem como tradutores/intérpretes.

Um breve olhar sobre os cursos superiores para formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais que existem no Brasil mostra que os currículos desses cursos são direcionados apenas para os ouvintes, ou seja, o perfil esperado do ingressante nesses cursos é de um *ouvinte* que tem o Português como sua língua materna e que atuará na tradução e/ou interpretação entre a Libras, de modalidade gestual-visual, e o Português, de modalidade vocal-auditiva, tanto realizando a tradução da Libras para o Português e do Português para a Libras quanto a sinalização e/ou a vocalização em diversos contextos comunitários e de conferência.

Em suma, não há no contexto brasileiro uma formação específica e permanente para que os surdos possam se tornar tradutores e/ou intérpretes, seja em cursos livres, de extensão universitária e/ou de graduação.

3.1 O ProLibras como certificação

O único exemplo que encontramos, no caso da certificação desses profissionais, é o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa/Libras (ProLibras), criado com base no Decreto nº 5.626/05, com o objetivo de realizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino de Libras ou na tradução e interpretação da Libras para pessoas surdas ou ouvintes, comprovando, respectivamente, a sua competência no ensino de Libras ou na tradução e interpretação de Português-Libras.

Ainda que logo no começo, o ProLibras em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa/Libras não tenha sido pensado para certificação de tradutores e intérpretes surdos de línguas de sinais, encontramos casos de surdos (como o meu caso, em sua sétima edição) que realizaram o exame e que conseguiram a certificação a partir de 2008. Com base nos relatórios técnicos disponibilizados pelo ProLibras (MEC/INES/UFSC, 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2012; 2015) temos, no que se refere à participação de candidatos surdos no ProLibras em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa/Libras, o seguinte:

Tabela 1 – Surdos no ProLibras de Tradução e Interpretação

	INSCRITOS	APROVADOS
1º ProLibras/2006	-	-
2º ProLibras/2007	21	-
3º ProLibras/2008	26	-
4º ProLibras/2009	69	13
5º ProLibras/2010	125	33
6º ProLibras/2012-13	128	26
7º ProLibras/2015	159	37
TOTAL	528	109

Fonte: os autores com base nos dados dos relatórios.

O crescimento exponencial da participação de surdos no ProLibras na modalidade de tradução e interpretação de Libras-Português evidencia, entre outros, o interesse dos surdos em se certificarem como tradutores e intérpretes. Esse fato mostra certa mudança de concepção em relação à possibilidade de os surdos também atuarem como profissionais da tradução e da interpretação. Para além do contexto brasileiro, temos diversas ações voltadas à formação e à certificação de intérpretes surdos, algumas delas especificamente pensadas e voltadas a esse público. Vale destacar que grande parte dos estudos sobre a atuação e a formação de tradutores e de intérpretes surdos de línguas de sinais tem sido produzida na América do Norte e na Europa.

Além do ProLibras, temos em âmbito nacional o reconhecimento do profissional surdo apenas como intérprete de línguas de sinais por meio do Decreto nº 5.626/2005. Vejamos o que diz o capítulo V do Decreto, que trata da formação dos tradutores e intérpretes:

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos. (grifos meus).

É interessante notar que nos itens I e II, que tratam dos profissionais ouvintes atuantes como tradutores e/ou intérpretes, há a exigência da aprovação em exame de proficiência para a atuação, ou seja, é indispensável a certificação oferecida pelo ProLibras. Entretanto, no item III, que trata da atuação do profissional surdo como intérprete, há uma referência estrita a interpretação das línguas de sinais de outros países para a Libras, excluindo, de certa maneira, a atuação do profissional surdo como tradutor e intérprete no par linguístico Libras-Português, inclusive no campo da educação. É relevante observar que no item III não há referência à atuação do intérprete surdo na educação, mas apenas em cursos e eventos, ou seja, em contextos de conferência, que envolvem outra língua de sinais além da Libras. Assim, a visão do Decreto limita a atuação do profissional surdo a interpretação intramodal gestual-visual.

3.2 A graduação em cursos de formação de tradutores e intérpretes intermodais como possibilidade

Como menciona Rodrigues (2018b), há oito diferentes cursos de graduação nas universidades federais brasileiras visando à formação dos profissionais tradutores e intérpretes de Libras-Português, os quais possuem desenhos curriculares muito diferentes. O mais interessante é que há surdos que se inscreveram aos vestibulares para esses cursos de formação de tradutores e intérpretes, sendo que alguns ingressaram neles. Considerando esse fato, buscamos obter mais da-

dos através do *Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC)*¹¹. Enviamos pedidos de informação para as sete universidades federais sobre a quantidade de (1) candidatos surdos que se inscreveram aos vestibulares; (2) surdos que ingressaram nos cursos; e (3) egressos, surdos formados. Obtivemos dados de cinco dessas universidades¹². Entretanto, é importante considerar que os dados que coletamos podem não corresponder de fato a realidade desses cursos, já que muitas vezes as instituições enviam informações gerais com os todos candidatos incluindo “ouvintes”, pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais, outros cursos de graduação etc.

Quadro 2 – Surdos candidatos, ingressantes e egressos nos cursos de formação de tradutores e intérpretes das universidades federais

TOTAL		
CANDIDATOS	INGRESSANTES	EGRESSOS
231	48	6

Fonte: os autores com base nos dados recebidos via e-SIC e demais dados obtidos em *sites* e outros.

Embora não tenhamos as informações sobre todos candidatos surdos inscritos para os cursos de formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português de todas as sete universidades brasileiras que oferecem essa graduação, temos pelo menos 231 candidatos surdos, se considerarmos os dados de 2008 a 2018. Além disso, vemos que 48 surdos ingressaram e que apenas seis concluíram a graduação. Destes 48, podemos inferir que aqueles que não constam como egressos (i) podem ainda estar estudando; ou (ii) podem ter se transferido para outra graduação, como, por exemplo, a licenciatura em Letras Libras; ou (iii) podem ter desistido do curso.

3.3 A Pós-graduação em Tradução como oportunidade

Além da formação do tradutor e intérprete generalista de Libras-Português na graduação, consideramos que é relevante considerar a formação de pesquisadores surdos no campo dos Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS). Partindo do mapeamento realizado por Santos (2018), vemos a existência de programas de pós-graduação em Estudos da Tradução em quatro universidades federais: (i) Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) – mestrado e doutorado –, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); (ii) Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POSTRAD) –

¹¹ <https://esic.cgu.gov.br/sistema/site/index.aspx>

¹² A Universidade Federal de Goiás (UFG) informou não ter até 2018.2 nenhum candidato surdo ao curso e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) não respondeu.

mestrado –, da Universidade de Brasília (UnB); (iii) Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POET) – mestrado –, da Universidade Federal do Ceará (UFC); e (iv) Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (TRADUSP) – mestrado e doutorado –, da Universidade de São Paulo (USP)¹³. Considerando esses programas específicos, solicitamos informações sobre a quantidade de surdos matriculados ou egressos, também, através do *Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC)*.

Tabela 2 – Surdos na pós-graduação em Estudos da Tradução da UFSC

NÍVEL	MATRICULADOS	EGRESSOS
Mestrado	7	20
Doutorado	6	1

Fonte: os autores com base nos dados recebidos via e-SIC e demais dados obtidos em *sites* e outros.

Tabela 3 – Surdos na pós-graduação em Estudos da Tradução da UFC

NÍVEL	MATRICULADOS	EGRESSOS
Mestrado	2	2

Fonte: os autores com base nos dados recebidos via e-SIC e demais dados obtidos em *sites* e outros.

Tabela 4 – Quantidade de surdos na pós-graduação em Estudos da Tradução da UnB

NÍVEL	MATRICULADOS	EGRESSOS
Mestrado	9	1

Fonte: os autores com base nos dados recebidos via e-SIC e demais dados obtidos em *sites* e outros.

De modo geral, esse tipo de Pós-Graduação, como é o caso da PGET, “tem por objetivo a formação de pessoal para o exercício das atividades de pesquisa, tradução propriamente dita, e de magistério superior na área de tradução”¹⁴. Vemos que a PGET tem exercido um importante papel na formação de professores e pesquisadores surdos. É interessante registrar que o primeiro surdo ingressou na PGET em 2004 e produziu a dissertação intitulada: *Tradução Intermodal e Intersemiótica/Interlingual: português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais*. Atualmente, temos 23 mestres e um doutor surdo na área de Estudos da Tradução.

13 Não encontramos dados de surdos matriculados ou egressos no TRADUSP.

14 <<http://ppget.posgrad.ufsc.br/historico/>>.

3.4 Os intérpretes surdos no Brasil e exterior

No contexto internacional, nos EUA, com o RID (*Registry of Interpreters for the Deaf*, em Português, Registro de Intérpretes para Surdos) atuando na liderança e na defesa da excelência na prestação de serviços de interpretação (e, até mesmo, de transliteração¹⁵) entre pessoas sinalizantes, que usam línguas de sinais, e pessoas que usam línguas vocais, o crescimento da profissão através do estabelecimento de um padrão nacional para intérpretes qualificados de língua de sinais tem se difundido, assim como favorecido desenvolvimento profissional contínuo e adesão a um código de conduta profissional.

Existem os cursos de uma semana aos de dois anos que são específicos para os surdos que queiram se tornar intérpretes, como é o caso da formação oferecida pelo *National Consortium of Interpreter Education Centers* (NCIEC, em Português, Consórcio Nacional de Centros de Formação de Intérpretes). O seu currículo específico com seis módulos está disponível no *site de Deaf Interpreter Institute*¹⁶.

Com base nos dados disponibilizados pelo RID¹⁷ em seu *site*, numa pesquisa feita por nós no ano de 2018, encontramos mais de 4 mil intérpretes ouvintes certificados (NCI). Por outro lado, apenas 213 intérpretes surdos foram localizados com certificação (CDI). Esses dados mostram uma grande diferença no número de intérpretes ouvintes e surdos certificados e vinculados ao RID. Entretanto, os dados comprovam a existência e o reconhecimento dos surdos como profissionais da interpretação e de sua certificação.

Vale dizer que no Canadá também se reconhecem os intérpretes surdos (Boudreault, 2005). No *site da Association of Visual Language Interpreters of Canada*¹⁸ (AVLIC, em Português, Associação de Intérpretes de Língua Visual do Canadá), podemos localizar 813 intérpretes ouvintes que atuam entre ASL-Inglês e/ou LSQ¹⁹-Francês, destes 70 intérpretes possuem a certificação (i.e., COI, *Certificate of Interpretation*, em Português, Certificado de Interpretação). Em contraposição, localizamos 42 intérpretes surdos. Entretanto, nenhum deles possuía a certificação. Esses dados são bem parecidos aqueles que extraímos do *site* do RID.

Além do oferecimento de certificação, vale registrar a ampliação de pesquisas com os intérpretes surdos, as quais buscaram entender que semelhanças e diferenças existem entre eles e os intérpretes ouvintes de línguas de sinais. Em 2007,

15 A transliteração é um processo em que sinais são usados para oferecer os conhecimentos aos usuários de um Sistema Sinalizado. Assim, transliteradores atuam com base numa única língua, aplicando a ela um sistema diferenciado. Por exemplo, utilizam um vocabulário adaptado da Libras para oferecer o Português visualmente em forma Português Sinalizado. O termo intérprete está reservado àqueles que trabalham entre duas línguas (ISHAM, 1998).

16 <<http://www.diinstitute.org/learning-center/deaf-interpreter-curriculum/>>.

17 <<https://myaccount.rid.org/Public/Search/Member.aspx>>.

18 <<http://www.avlic.ca/about/members-directory>>.

19 LSQ – *Langue des Signes Québécoise* (Língua de Sinais do Quebec).

por exemplo, o NCIEC — uma organização de intérpretes com o objetivo de expandir e aumentar a formação e o desenvolvimento profissional nos EUA — realizou uma pesquisa com 196 intérpretes surdos questionando-os sobre suas áreas de atuação, sua relação com os intérpretes ouvintes e com seus clientes e também fez seis discussões em grupos focais com 26 intérpretes surdos problematizando suas experiências formativas, seus padrões e expectativas de atuação profissional e de mercado de trabalho (Brück, Schaumberger, 2014).

Na Europa, encontramos o *ERASMUS+*, um programa da União Europeia que visa às oportunidades para a educação, formação, juventude e desporto. O programa tem um projeto chamado *Developing Deaf Interpreting*²⁰ (em Português, Desenvolvendo a Interpretação de Surdos) com cinco parceiros (*Hamburg University, Coimbra Polytechnic Institute, Humak University of Applied Sciences, European Forum of Sign Language Interpreters e Danish Deaf Association*)²¹. O objetivo seria o de melhorar a qualidade, relevância e provisão de treinamento para intérpretes surdos na Europa. Ele está em atividade desde setembro de 2015, tendo sido concluído em agosto de 2018. Nesse projeto, realizaram-se pesquisas fornecendo uma visão geral da situação atual da profissão de intérprete surdo na Europa (e.g., número de intérpretes surdos em países da Europa; oportunidade de formação para os intérpretes surdos em países da Europa; o tipo de trabalho realizado pelos intérpretes surdos; o acesso dos intérpretes surdos às Associações Nacionais de Intérpretes de Língua de Sinais; e o reconhecimento da profissão de intérprete surdo).

Através dos resultados de uma das pesquisas do *Developing Deaf Interpreting*, temos que a Alemanha, a França e o Reino Unido são os países que contam com maior número de intérpretes surdos, com mais de 16 intérpretes surdos cada um. Há oito países europeus que possuem mais de 10 intérpretes surdos e o resto tem entre 1 e 10 intérpretes surdos. De modo geral, considerando-se o apontado por Lindsay (2016), em relação aos dados dessa pesquisa, temos que na Europa existem mais de 190 e menos de 310 intérpretes surdos atuando em 28 países. Entretanto, não localizamos dados que demonstrem objetivamente quantos intérpretes surdos possuiriam certificação e/ou formação.

Como não há formação específica para os intérpretes surdos no contexto brasileiro, apenas a certificação, não há como realizar uma estimativa de quantos intérpretes surdos formados existem atualmente no Brasil. Entretanto, se considerarmos o ProLibras, podemos afirmar que temos pelo menos 109 tradutores e/ou intérpretes surdos de Libras-Português no contexto brasileiro com certificação.

Além dos dados do ProLibras, temos algumas pesquisas que se referem à quantidade de intérpretes surdos no país. Em um texto publicado nos Anais do

20 <<https://www.deaf-interpreters.com/>>.

<https://www.up2europe.eu/european/projects/developing-deaf-interpreting_85647.html>.

21 Universidade de Hamburgo, Instituto Politécnico de Coimbra, Universidade de Ciências Aplicadas de Humak, Fórum Europeu de Intérpretes de Língua de Sinais e Associação Dinamarquesa de Surdos.

Congresso do INES, Reis (2013) registrou o seguinte: “o trabalho em equipe de Intérpretes Surdos no Brasil já tem uns 10 sujeitos como intérpretes surdos profissionais, são professores e pesquisadores que desenvolveram as competências para esse fim” (p. 162). Além dessa referência de Reis a dez intérpretes surdos que atuam em contextos internacionais interpretando entre a Libras e a ASL ou os SI, Silveira (2017) vai elencar 25 intérpretes surdos no contexto brasileiro, citando seus nomes e as línguas com as quais trabalham, tendo um deles a certificação do ProLibras em Tradução e Interpretação. Para isso, ela considerou os eventos realizados entre 1999 e 2015 que contaram com a atuação de intérpretes surdos.

Tabela 5 – Quantidade de intérpretes e tradutores surdos

PAÍSES	ESTIMATIVA
BRASIL	mais de 109
CANADÁ	mais de 40
ESTADOS UNIDOS	mais de 213
28 PAÍSES EUROPEUS	mais de 190 e menos de 310

Fonte: os autores

No *site* da *World Association of Sign Language Interpreters* (WASLI, em Português, Associação Mundial de Intérpretes de Línguas de Sinais), embora se mencionem os intérpretes surdos, não encontramos dados referentes a quantos intérpretes surdos estariam afiliados a ela. No Brasil, o mesmo se repete ao consultarmos o *site* da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (Febrapils) e as associações de intérpretes vinculadas a ela. Somente localizamos a filiação de uma tradutora e intérprete surda na Associação Catarinense de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais, ACATILS. Nesse sentido, pode-se inferir que no contexto brasileiro os intérpretes surdos não possuem o mesmo reconhecimento por parte das entidades representativas dos tradutores e intérpretes de línguas de sinais.

4 A singularidade dos profissionais surdos da tradução e interpretação

No Brasil, além de os tradutores surdos ganharem visibilidade e conquistando reconhecimento, assim como em outros países, os intérpretes surdos têm sido chamados, cada vez mais, para atuar em conferências internacionais, principalmente para realizar a interpretação entre duas línguas de sinais. Vale mencionar que, no Brasil, o aprendizado formal das línguas estrangeiras de sinais raramente existe. As instituições representativas de surdos e/ou de tradutores e intérpretes, ou mesmo as escolas e as universidades, não oferecem cursos regulares dessas línguas. Devido a isso, de acordo com Ferreira (2019), os surdos que atuam entre

a Libras e outras línguas de sinais estrangeiras passaram a ter contato com elas através de: (i) redes sociais (Facebook, Instagram etc.); (ii) conferências internacionais no Brasil; (iii) encontros de amigos; (iv) viagens aos países que a utilizam; (v) estudos no ambiente acadêmico; e (vi) sites e blogs.

Considerando-se que, atualmente, os intérpretes surdos têm se destacado em contextos de interpretação de conferências, é importante entendermos que esse tipo de atividade é bem complexo e exige bastante do profissional que a executa, independentemente do modo tradutor empregado, ou seja, se é uma interpretação simultânea, consecutiva, sussurrada etc. Assim, alguns autores, tais como Seleskovitch e Lederer (1989), Pagura (2003) e Freire (2008), ao considerar a complexidade da atividade de interpretação, afirmam que o intérprete deve se esforçar para passar uma “mensagem equivalente”, entendida aqui como uma mensagem no melhor sentido textual, cultural e comunicativo, de forma que possa ser mais facilmente compreendida pelo público-alvo.

Pagura (2003) e Freire (2008), por exemplo, explicam que a melhor prática é contar com intérpretes atuando na tradução direta, ou seja, da língua estrangeira para a sua língua materna (i.e., da língua B para a língua A), a qual é partilhada pelo público alvo. Segundo Carneiro, “quanto à direcionalidade, é historicamente mais frequente que os intérpretes de línguas orais trabalhem da sua L2 para a sua L1, isto é, de sua língua estrangeira ou segunda para a sua língua materna ou primeira” (2017, p. 11).

Entretanto, essa não é a realidade vivenciada pela maioria dos intérpretes de línguas de sinais (Nicodemus, Emmorey, 2013; Rodrigues, 2018b). No caso dos intérpretes de Libras-Português, a atuação mais comum é de sua primeira língua (i.e., Português) em direção à segunda (i.e., Libras), ou seja, de sua língua A para sua língua B. Segundo Rodrigues,

um ponto que merece atenção na interpretação para a língua de sinais é o fato de que, ao contrário do que comumente ocorre com os intérpretes de línguas orais, os intérpretes de sinais, na maioria dos casos, interpretam de sua primeira língua (L1) para sua segunda (L2). Esse fato exige desses profissionais um significativo esforço cognitivo para que, diante da sobrecarga inerente à interpretação simultânea, eles mantenham uma *performance* corporal-visual capaz de explorar os elementos característicos das línguas de modalidade gestual-visual na construção de seu texto alvo. (2018b, p. 123).

Atualmente, no contexto brasileiro, observamos uma situação interessante em relação à atuação dos tradutores surdos que traduzem do português escrito para a Libras em vídeo e, também, à atuação dos intérpretes surdos intramodais que, em sua maioria, interpretam de uma língua de sinais estrangeira para a sua língua de sinais materna, no caso, para a Libras. Dito de outro modo, os surdos têm contribuído para que a tradução e a interpretação de línguas de sinais possam ser realizadas por meio da tradução direta, seguindo a direcionalidade considerada mais comum e proveitosa, a saber, da língua B para a, da língua estrangeira em direção à primeira língua ou à língua materna. Nesse sentido, o público surdo tem

tido a oportunidade de contato com profissionais tradutores e intérpretes surdos traduzindo/interpretando para sua primeira língua.

Portanto, os intérpretes surdos intramodais gestuais-visuais que atuam em conferências exercem uma atividade bem diferente daquela realizada pelos tradutores surdos intermodais ou intramodais gestuais-visuais. Além disso, embora a atividade desses intérpretes surdos intramodais gestuais-visuais se aproxime da atividade realizada pelos intérpretes intermodais ouvintes, ela se diferencia, não só pela diferença ou não de modalidade das línguas envolvidas no processo interpretativo, mas, também, pela direcionalidade da interpretação. Se a maioria dos intérpretes intramodais gestuais-visuais surdos atua em direção à Libras como sua primeira língua (i.e., na direcionalidade direta), a maioria dos intérpretes intermodais ouvintes atua em direção à Libras como sua segunda língua (i.e., na direcionalidade inversa).

Considerações finais

Embora existam ações formativas, no contexto internacional, direcionadas especificamente aos intérpretes surdos intramodais, aqui no Brasil há muitos surdos atuando como tradutores e intérpretes sem formação. Esses profissionais, muitas vezes, não têm nada além de suas experiências como intérpretes nos contextos de conferências. Os cursos de formação de tradutores e intérpretes intermodais de Libras-Português, oferecidos pelas universidades, têm foco nos ouvintes falantes de Português como L1, excluindo a possibilidade de uma formação específica direcionada aos surdos.

Vimos que, mesmo assim, encontramos seis surdos egressos desses cursos e, além disso, temos mais de uma centena de surdos que obtiveram o ProLibras de tradução e interpretação Libras-Português. Além disso, vale mencionar que já temos vinte e três mestres e um doutor, todos surdos, egressos da Pós-Graduação nos Estudos da Tradução e dezoito mestrandos e seis doutorandos, todos surdos, em fase de pesquisa na pós-graduação. Esses dados evidenciam a urgência de melhor conhecermos a atuação dos tradutores e intérpretes surdos, bem como os processos tradutórios e interpretativos intramodais gestuais-visuais, com vistas a proposição de uma formação adequada de profissionais surdos da tradução e interpretação intermodal e intramodal gestual-visual, assim como guias-intérpretes.

Considerando que já temos uma primeira política, ainda que limitada, prevista no capítulo V do Decreto 5626/2005, que em seu item III estabelece o “profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos”, precisamos avançar na constituição de uma legislação que considere os tradutores e intérpretes surdos como parte da categoria profissional dos tradutores e intérpretes intramodais, vocais-auditivos ou gestuais-visuais, e intermodais. Sabemos que o fato de saber duas línguas de sinais ou uma língua de sinais e outra língua vocal, não faz dos surdos tradutores e/ou intérpretes, pois como Hurtado Albir (2005)

ressalta “embora qualquer falante bilíngue possua competência comunicativa nas línguas que domina, nem todo bilíngue possui competência tradutória”. Portanto, a formação é essencial.

Além disso, defendemos que o tradutor e o intérprete surdos, assim como a tradução e a interpretação intramodal gestual-visual, fazem parte do corpo de temáticas que precisam ser tratados no âmbito dos Estudos da Tradução e dos Estudos da Interpretação de Línguas de Sinais (Rodrigues, Beer, 2015). Essas discussões são importantes para que possamos definir os elementos que compõem a competência requerida desses profissionais surdos e dos processos intramodais gestuais-visuais, já que a Competência Tradutória é um conhecimento especializado/experto formado por um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que distingue o tradutor/intérprete profissional dos demais falantes bilíngues, como defendem Hurtado Albir (2005) e Rodrigues (2018b).

Considerando, portanto, a realidade das comunidades surdas sinalizantes, em toda a sua pluralidade, assumimos que a formação de tradutores, intérpretes e guias-intérpretes surdos é uma necessidade atual. É importante destacar o fato de que há muitos elementos culturais imbricados na tradução de/entre/para línguas de sinais e que, portanto, os intérpretes surdos são fundamentais por possuírem, em muitos casos, um senso mais apurado de suas culturas (Boudreault, 2005; Stone, 2009).

Referências

- ADAM, R., et al. **Deaf Interpreters at Work**. Washington. DC: Gallaudet University, 2014.
- BOUDREAULT, P. **Deaf Interpreters**. In: T. Janzen (Ed.), *Topics in signed language interpreting*. Amsterdam: Benjamins. 2005, p. 323-356.
- BRASIL. Decreto n. 5626, de 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 2018.
- BRÜCK, P. & SCHAUMBERGER, E. **Deaf interpreters in Europe: a glimpse into the cradle of an emerging profession**. *The Interpreters' Newsletter: Sign Language Interpreting*. n.º 19. Università degli Studi di Trieste. Dipartimento di Scienze Giuridiche, del Linguaggio, dell'Interpretazione e della Traduzione, 2014.
- CAMPELLO, A. R. e S. **Intérprete surdo de língua de sinais brasileira: o novo campo de tradução / interpretação cultural e seu desafio**. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 1, n. 33, p. 143-167, jul. 2014.
- CARNEIRO, T. D. **Intérpretes de línguas orais e intérpretes de Libras: semelhanças e diferenças na formação, atuação e status social**. *Tradução em Revista*, v. 23, p. 2, 2017.

- FERREIRA, J. G. D. **Os intérpretes surdos e o processo interpretativo inter-língua intramodal gestual-visual da ASL para Libras**. 2019. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- FREIRE, E. L. **Teoria interpretativa da tradução e teoria dos modelos dos esforços na interpretação: proposições fundamentais e inter-relações**. Cadernos de Tradução, v. 2, n. 22, p. 151-174, 2008.
- HURTADO ALBIR, A. **Aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos**. In: ALVES, F., MAGALHÃES, C., PAGANO, A. Competência em Tradução: cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 19-58.
- HURTADO ALBIR, A. **Traducción y Traductología**. Cátedra, 8ª edição, 2016.
- ISHAM, W. P. **Signed language interpreting**. In: BAKER, M. Routledge encyclopedia of translation studies. London; New York: Routledge, 1998. p. 231-235.
- LEDERER, M & SELESKOVITCH, D. **The Interpretation Process**. In: A Systematic Approach to Teaching Interpretation. Paris: European Communities, 1989.
- LINDSAY, M. S. **Deaf Interpreters in Europe: a comprehensive European survey of the situation of Deaf Interpreter's today**. Danish Deaf Association. Erasmus+ project: Developing Deaf Interpreting, 2016.
- MARQUES, R. R. OLIVEIRA, J. S. **A normatização de artigos acadêmicos em libras e sua relevância como instrumento de constituição de corpus de referência para tradutores**. Anais - III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa, 2012, Florianópolis
- MEC/INES/UFSC. 1º ProLibras – Exame Nacional de Certificação na Libras: Relatório Técnico. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/134207/relatorio_tecnico_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 jun. 2018.
- MEC/INES/UFSC. 2º ProLibras – Exame Nacional de Certificação na Libras: Relatório Técnico. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/134209/relatorio_tecnico_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 jun. 2018.
- MEC/INES/UFSC. 3º ProLibras – Exame Nacional de Certificação na Libras: Relatório Técnico. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/134211/relatorio_tecnico_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 jun. 2018.
- MEC/INES/UFSC. 4º ProLibras – Exame Nacional de Certificação na Libras: Relatório Técnico. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/134213/relatorio_tecnico_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 jun. 2018.
- MEC/INES/UFSC. 5º ProLibras – Exame Nacional de Certificação na Libras: Relatório Técnico. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/134215/relatorio_tecnico_completo2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 jun. 2018.

- MEC/INES/UFSC. 6º ProLibras – Exame Nacional de Certificação na Libras: Relatório Técnico. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/134217/relatorio_tecnico_prolibras.pdf?sequence=1&isAllo-wed=y>. Acesso em: 8 jun. 2018.
- MEC/INES/UFSC. 7º ProLibras – Exame Nacional de Certificação na Libras: Relatório Técnico. Disponível em: <<http://www.prolibras.ufsc.br/files/2013/10/relatorioTecnicoCompleto-prolibras7.pdf>>. Acesso em: 8 junho 2018.
- MEIER, R. P., CORMIER, K., QUINTO-POZOS, D. **Modality and structure in signed and spoken languages**. Cambridge: Cambridge University Press. 2004
- NICODEMUS, B.; EMMOREY, K. **Direction asymmetries in spoken and signed language interpreting**. Bilingualism: Language and Cognition, 16 (3), 2013. p.624-636. Disponível em: <<http://vl2.gallaudet.edu/research/center-papers/nicodemus-emmorey-2013/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- NILSSON, Anna-Lena. **Sign language interpreting in Sweden**. Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal, v. 42, n. 3, p. 550-554, 1997.
- PAGURA, R. **A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores**. Delta, v. 19, p. 209-236, 2003.
- PELUSO, L. **Traducción entre español escrito y lengua de señas uruguayana video-grabada: un nuevo desafio**. Cadernos de Tradução, v. 35, n. 2, p. 479-504, 2015.
- QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. SEESP, 2004.
- QUIGLEY, S. P.; YOUNGS, J. P. **Interpreting for deaf people**. US department of Health, Education, and Welfare, 1965.
- REIS, F. **O Surdo como intérprete**. Anais do XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do INES. Rio de Janeiro: INES, Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico, 2013.
- RODRIGUES, C. H. **Apresentação: Língua de Sinais, Surdos e Educação**. Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 19, p. 43-69, 2014.
- RODRIGUES, C. H. **Translation and Signed Language: Highlighting the Visual-Gestural Modality**. Cadernos de Tradução, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 294-319, maio 2018a. ISSN 2175-7968. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2018v38n2p294>.
- RODRIGUES, C. H. **Formação de Intérpretes e Tradutores de Língua de Sinais nas Universidades Federais Brasileiras: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular**. Translatio, n.15, p. 197-222, junho 2018b.
- RODRIGUES, C.; BEER, H. **Os Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais: Novo Campo Disciplinar Emergente?** Cadernos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brasil. 2015, p. 17-45.
- RODRIGUES, C. H.; SANTOS, S. A. **A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos e suas demandas**. Tradução em Revista, v. 24, p. 2, 2018.

SANTOS, S. A. **Tradução e interpretação de língua de sinais: deslocamentos nos processos de formação.** Cadernos de Tradução, Florianópolis, v. 2, n. 26, p. 145-164, out. 2010.

SANTOS, S. A. **Estudos da tradução e interpretação de línguas de sinais nos programas de pós-graduação em estudos da tradução.** Revista da Anpoll, v. 1, n. 44, p. 394, 2018.

SILVEIRA, B. **Intérprete Surdo: conquistando espaço no campo de conferências no Brasil. Libras e sua tradução em pesquisa: interfaces, reflexões e metodologias.** Florianópolis: Biblioteca Universitária UFSC, 2017. p. 14-37.

SILVÉRIO, C. C. P.; RODRIGUES, C. H.; MEDEIROS, D. V.; ROMEIRO, S. A. L. V. **Reflexões sobre o processo de tradução-interpretação para uma língua de modalidade espaço-visual.** In: III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa, 2012, Florianópolis. Anais - III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa. Florianópolis: PGET-UFSC, 2012. p. 01-07. ISSN 2316-2198.

STONE, C. **Toward a Deaf Translation Norm.** Gallaudet University. Washington, D.C. 2009.

STROBEL, K.L. Capítulo “**Surdos como intérpretes/tradutores: um sonho possível?**” Cultura Surda na Contemporaneidade – negociações, intercorrências e provocações. Editora da ULBRA. 2011.

STUMPF, M. R. **Sistema SignWriting: por uma escrita funcional para o surdo.** In: Adriana Thoma e Maura Corcini Lopes. (Org.). A invenção da surdez cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. 1ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, v. 1, p. 143-159.

WURM, S. **Translation across Modalities: The Practice of Translating Written Text into Recorded Signed Language.** An Ethnographic Case Study. 255f. Tese de Doutorado (Doutorado em Filosofia) Heriot-Watt University, Department of Languages and Intercultural Studies. 2010.

Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais: uma história contada com as primeiras pesquisadoras¹

Neiva de Aquino Albres

Universidade Federal de Santa Catarina

1 Introdução

A produção de conhecimento em Estudos da Tradução (ET) tem sido um tema trabalhado de forma abrangente por pesquisadores que se interessam por esse mapeamento (Pagano, Vasconcelos, 2003; Alves, Vasconcelos, 2016). Assim como os trabalhos que se interessam pela produção de conhecimento no campo dos Estudos da Tradução e Interpretação das Línguas de Sinais (ETILS) (Albres, 2006; Albres, Lacerda, 2012; Albres, 2019; Santos, 2013; Santos, Costa, Galdino, 2016; Santos, Rligo, 2016; Santos, 2018; Mendonça, 2020). Por sua vez, os Estudos da Tradução como campo científico e histórico comporta inúmeros fenômenos como, por exemplo, a história da produção desse conhecimento, o que demanda um olhar aprofundado, além de admitir diferentes perspectivas teóricas.

A história pode ser narrada a partir de um marco temporal, a partir de fatos vividos com base em registros históricos e memórias ou a partir das investigações produzidas sobre o tema. O início do interesse por temas de pesquisa não coincide com o início de vivência do fenômeno estudado. Por exemplo, Metzger (2010), ao apresentar um panorama das pesquisas sobre interpretação de língua de sinais, indica que estudos sobre a interpretação comunitária em espaço acadêmico são pioneiros e datados nos anos de 1990. Todavia, Zawolkow e DeFiore (1986) citam que a atividade de interpretação educacional precede essas pesquisas e tem início nos Estados Unidos da América (EUA) na década de 1970

1 A análise aqui apresentada é um recorte, adaptado às dimensões de um artigo, da investigação “Revisão sistemática e metanálise das pesquisas sobre atividades de intérpretes educacionais em escolas inclusivas”, fruto do pós-doutorado desenvolvido na Universidade de São Paulo – USP, em 2018 e 2019, sob supervisão da professora Dra. Rosângela Gavioli Prieto.

com o objetivo de atender aos surdos falantes de língua de sinais que chegavam ao Ensino Superior.

A história como objeto de estudo de pesquisadores do campo da tradução tem se consolidado em diferentes países (Steiner, 1975; Berman, 2013), assim como os tradutores na história (Deslile; Woodsworth, 1998). No Brasil, a história dos tradutores ou a história dos intérpretes (Wyler, 2003; Silva-Reis; Bagno, 2016), bem como a história das pesquisas (Minton, 2014), também tem sido foco de investigação. Contudo, quando se trata da história da tradução e interpretação de línguas de sinais, os estudos são escassos. Há trabalhos que registram a história da formação dos profissionais TILSP, ou mesmo, registros da atuação desses profissionais na educação de surdos, havendo então: o cruzamento entre história e educação (Rodrigues, 2019); abordagens que tratam das memórias dos intérpretes de línguas de sinais (Pereira, Russo; 2019); trabalhos que procuram registrar as primeiras atuações de intérpretes, pelo viés da análise documental e iconográfica do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Rio de Janeiro – registrando, já em 1907, uma correspondência que indica a atuação de intérpretes de línguas de sinais (Rocha, 2009) –; ou ainda estudos documentais (Jung, Albres, 2019), sendo mais recentes quando comparados aos estudos de história da tradução de línguas vocais-auditivas. Somos provocados por Lambert (1993), ao recordar que em uma narrativa histórica

é válido e necessário explorar os ângulos particulares da história cultural, e revelar os resultados em forma de livro, como parte da didática do ensino. No entanto, é impossível ver como poderíamos realizar o sonho dos historiadores literários: resumir o desenvolvimento das literaturas em um ou alguns volumes. Tal sonho nos ensina mais sobre os historiadores do que sobre a literatura. A historiografia, como um livro ou como uma narrativa, pertence às tradições do positivismo. Apenas um mapeamento sistemático ou um estado da arte parece ser possível. [...] Até agora parece não haver possibilidade de qualquer história mundial da tradução, mas é hora de os historiadores elaborarem mapas históricos honestos onde seja resumindo o que foi feito e o que ainda precisa ser realizado (Lalbert, 1993, p. 20-21).

O autor incita à reflexão sobre a tradução, a partir da história e da construção de uma história a partir da tradução, como também da vida dos tradutores e escritores (historiadores literários). Em nossa tomada de posição teórica e metodológica, que pressupõe a história e a memória como estruturantes das discursividades presentes em vidas singulares, não cabe uma história pela simples demarcação em uma linha temporal. Todavia, temos procurado enfrentar o desafio de compreender a vida como refração de aspectos políticos, ideológicos, discursivos e históricos em que sujeitos singulares estão envolvidos.

Considerando isso, no presente trabalho, as perguntas que pretendemos responder são: Quem foram os primeiros pesquisadores sobre a interpretação educacional (Libras-português)? Quais os interesses de pesquisa nessa época? Quais os resultados dessas primeiras pesquisas? Então, com base nesses questio-

namentos, traçamos como objetivo: resgatar e analisar as dissertações e teses que abordam o trabalho do intérprete educacional (IE) que atua na mediação pedagógica de alunos surdos em escolas inclusivas, no sentido de mapear essas produções e os temas que se desdobram em relação a esse profissional.

A organização deste capítulo segue esse planejamento geral: após a introdução, a seção (2) apresenta os fundamentos de uma história da tradução; a seção (3) apresenta o delineamento metodológico da pesquisa; e, em seguida, a seção (4) narra a história do campo da interpretação de língua de sinais, mais especificamente sobre os estudos desenvolvidos, como também sobre os sujeitos (pesquisadores) que se dedicaram a investigar essa temática; finalmente, a seção (6) fecha o texto tecendo reflexões sobre essa história.

2 História da tradução e das pesquisas sobre tradução

Pym (2016, p. 263) desenvolve um panorama dos Estudos da Tradução e apresenta as diferentes vertentes e teorias desenvolvidas. Afirma que, desde o início dos ET, tanto na vertente linguística quanto nas descritivistas há uma “suposta falta de uma dimensão humana”, [...] “com recente movimento na direção de incorporar modelos sociológicos”, que enfatizam a atividade humana situada histórica e politicamente. O autor reconhece que

isso coincidiria com a ideia de entender a história da tradução como a história dos tradutores (cf. Delisle e Woodsworth 1995, Pym 1998a). Também se relaciona aos muitos estudiosos da tradução que têm se engajado na escrita da história literária, frequentemente com um entendimento humanista, no qual os tradutores têm papel de destaque (Pym, 2016, p. 263).

Assim, os tradutores têm papel essencial na construção da história da tradução e das línguas. Da mesma forma, não dá para tratar da história da língua sem tratar dos sujeitos, das pessoas que atuam em prol dessa língua ou dos que, simplesmente, são seus falantes. Os sujeitos personificam a língua e são fundamentais para sua existência. A história da tradução de línguas de sinais, nesse sentido, envolve a história dos tradutores e intérpretes de Libras-português, a história dos sujeitos surdos que desbravam os espaços de tradução, a história da política linguística que “permite” espaços para que a tradução aconteça, história dos movimentos sociais que lutam pelos direitos linguísticos e que se desdobram em políticas de tradução. Como também, da história das pesquisas sobre a tradução que produzem teorias e descrições desses fenômenos sociais.

Pym (1998) define o objeto da história da tradução como:

História da tradução (“historiografia” é um termo menos bonito para a mesma coisa) é um conjunto de discursos que apresenta as mudanças que ocorreram ou que foram ativamente impedidas no campo da tradução. Seu campo inclui ações e agentes que motivam as traduções (ou não traduções), os efeitos das traduções (ou não traduções), teorias sobre a tradução e um longo etcetera dos fenômenos causalmente relatados (Pym, 1998, p. 5).

Pym (1998) aponta para o caráter fluído e frutífero da história da tradução, apontando também a necessidade de estudos sobre as teorias da tradução. Pode-se incluir nesse ponto os teóricos, ou seja, os sujeitos que se dedicam a estes estudos, que fazem essa história acontecer no campo científico, que constroem discursos sobre a tradução vivida. Bassnett (1980), tentando estabelecer uma definição para a história da tradução enfatiza que

precisamos conhecer muito mais sobre a história dos Estudos da Tradução. Mais documentação, mais informação sobre as transformações dos conceitos de tradução tornou-se uma prioridade bem como o estabelecimento de um empreendimento internacional colaborativo na história da tradução do tipo proposto por James Holmes (Bassnett, 1980, p. 134).

A autora indica a documentação como fonte importante assim como a construção conceitual sobre a tradução. Compreendemos que as pesquisas que versam sobre a tradução ou a interpretação de línguas de sinais, por exemplo, compõem essa área. Assim como os sujeitos que se debruçam para produzir esse conhecimento. Nascimento (2018), a partir da perspectiva enunciativo-discursiva, evidencia o caráter dialógico da produção do conhecimento, pois

[...] uma obra nasce em uma época, em um período determinado, mas inscreve-se na História ampliando seu significado e instaurando novos sentidos porque, da mesma forma que faz parte de sua época, dialoga com o passado e pode ser lida, (re)visitada em tempos futuros, vindouros àquilo que foi produzido (Nascimento, 2018, p. 6).

Todo conhecimento sobre um fenômeno, em específico, deve ser revisitado para que os próximos estudos aprofundem e contribuam com o avanço da ciência. Esse é um dos princípios do fazer científico. A história da tradução contribui para o registro do fazer tradutório, mas também do pensar sobre esse fazer. Pensar tais questões, em meu entender, antecede a apresentação dos caminhos dessa pesquisa, seja para refletir sobre o conceito de história, seja para compreender como fatos históricos e sujeitos estão imbrincados ou, ainda, no tocante à ciência, compreender que os pesquisadores também fazem parte da história da tradução.

3 Fazendo a passagem da teoria para o registro histórico: metodologia de pesquisa

A metodologia de pesquisa utilizada foi revisão sistemática e metanálise das pesquisas sobre atividades de intérpretes educacionais em escolas inclusivas e a coleta de dados ocorreu por meio de **busca automática** na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBT) e no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como também por **busca manual** em trabalhos bibliométricos que compilaram as teses e dissertações sobre o tema (Pereira, 2010; Albres e Lacerda, 2013; Santos, 2013), complementada pela busca manual no Currículo Lattes dos orientadores das teses

já compiladas para verificar se orientaram outro trabalho ou se participaram de bancas de mestrado e doutorado com a temática estudada; como também a busca manual na lista de referências das dissertações e teses levantadas na procura de novos estudos referenciados, usando a técnica de *Snow-Balling* (bola de neve).

No processo de busca automática no *site* da BDBT e da CAPES procedeu-se o cruzamento das principais palavras-chave relacionadas ao tema investigado, são elas: “intérprete educacional”, “intérprete de libras”, “tradutor intérprete de libras”, “tradutor libras”, “tradutores-intérpretes de língua de sinais”, “interlocutor em libras”, “professor interlocutor”, “mediador educacional”. Para atingir um número maior de trabalhos, decidimos ampliar a busca incluindo também os descritores: “Inclusão educacional de surdos”, “Educação bilíngue libras”, “educação de surdos”, “educação de surdos interpretação”, “educação de alunos surdos”. Apesar dessa etapa ser denominada de “busca automática”, apenas o acesso foi automático, visto que para avaliar se o trabalho seria selecionado para nosso escopo, foi necessário, a partir da busca na plataforma, fazer a leitura do resumo, acessar o arquivo completo e consultar o sumário e, por fim, proceder à busca pela palavra “intérprete” no corpo do arquivo.

Ao final desta etapa da pesquisa, compilamos 300 trabalhos (241 dissertações e 59 teses). Atingimos o objetivo traçado de levantar as dissertações e teses no Brasil que abordassem a temática: intérpretes educacionais. Cumprimos também o objetivo de organizar e sistematizar um banco de dados com dissertações e teses localmente na UFSC para disponibilização da sociedade brasileira (*link*: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/184906>>).

Neste capítulo, podemos contribuir para o registro da história do campo ETILS por meio da sua construção como campo científico. Para tanto, consideramos a contribuição do pensamento bakhtiniano às Ciências Humanas, no tocante ao discurso e à atividade interpretativa, analisamos os trabalhos, visando à apresentação dos primeiros pesquisadores, sua história pessoal de engajamento na comunidade surda e seus interesses de estudo. Diante da limitação de extensão do texto, selecionamos as primeiras pesquisas que tinham a interpretação envolvendo a língua de sinais como tema central.

4 Um registro histórico: as primeiras pesquisadoras sobre Interpretação Educacional

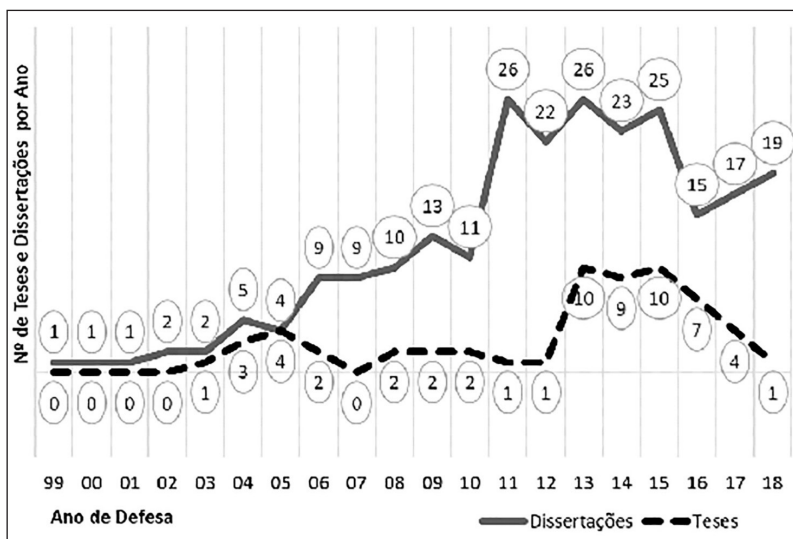
Com base no *corpus* construído (300 relatórios de pesquisa), constatamos que o primeiro trabalho data de 1999. Observamos que ocorreu um crescimento gradual dessas pesquisas, sempre com pesquisas de mestrado em maior número do que as de doutorado. As dissertações cresceram consideravelmente, de 11 pesquisas no ano de 2010 para 26 pesquisas no ano de 2011. Por sua vez, as teses cresceram significativamente de 2012 para 2013, de 1 para 10 pesquisas (veja gráfico 1). Considerando que o mestrado tem em média dois anos de duração e o doutorado quatro anos, o aumento de pesquisas de mestrado em 2010 e doutorado

em 2012 pode ter sua motivação em fatos histórico-sociais, sendo reflexo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Ressalta-se que, apesar dessas 300 pesquisas abordarem a atuação dos intérpretes educacionais, os temas centrais são diversos. “Os temas mais pesquisados nas teses foram Processo de ensino-aprendizagem (15); Inclusão escolar de surdos (11); Atuação do intérprete (7); Educação de surdos (7) e; Formação de professores (5)”. Por sua vez, nas dissertações, encontramos que os principais temas pesquisados foram “Processo de ensino-aprendizagem (62); Inclusão escolar de surdos (61); Atuação do intérprete (32); Educação de surdos (21); Interpretação (14)” (Albres, Costa, 2019, p. 07-08).

Quando se compara a distribuição das teses com as dissertações é possível identificar um desenvolvimento da curva similar ao longo dos anos. Esse dado confirma a influência social e política no interesse pela atividade dos IE como participantes dos processos de ensino-aprendizagem. No gráfico abaixo, apresentamos duas linhas, ou seja, exibimos a informação do número de dissertações e de teses. Apresentamos a quantidade de pesquisas no intervalo (1999-2018), assim, a linha é traçada por ordem cronológica. Os dois eixos construídos são o vertical que representa o número absoluto de pesquisas (quantidade) e outro horizontal que apresenta os anos (temporal). Dessa forma, o delineamento da linha mostra a evolução do processo de finalização das dissertações e teses (ano de defesa). Os anos são apresentados pelos dois últimos dígitos por uma questão de espaço no gráfico, por exemplo, 1999 por 99.

Gráfico 1 – Comparação da evolução do número de dissertações e teses
– Brasil 1999-2018



Fonte: Elaborado pela autora.

Os estudos sobre a escola e os processos de ensino-aprendizagem, mediados por Libras, se intensificam nos anos de 1990 em consequência dos movimentos sociais da comunidade surda a favor da educação bilíngue (Feneis, 1999), assim como as discussões sobre a inclusão escolar (Mendes 2006), concomitante à expansão dos Programas de Pós-graduação no Brasil e o crescimento das universidades públicas. Consideramos que o cruzamento entre esses quatro fatores contribui para o fomento da pesquisa sobre a atuação dos intérpretes educacionais. Dito de outro modo, o início da política de educação inclusiva culminou com a reivindicação da comunidade surda pela mediação de intérpretes de Libras-português também na esfera educacional. Nesse contexto, deu-se início o trabalho de pesquisa sobre os intérpretes educacionais.

Neste capítulo, apresenta-se a história da interpretação educacional relacionada ao fato de pesquisadores começarem a estudar os fenômenos interpretativos de modo científico tendo a escola como cenário de pesquisa.

Constatamos que as primeiras tentativas racionais de compreender a natureza da inclusão escolar e suas diferenças vieram do interesse de educadores, intérpretes e psicólogos. Damos destaque às pessoas, às pesquisadoras com nome e história de vida peculiar na área da educação de surdos, que proporcionaram a oportunidade de um conjunto de investigações acontecer. São mulheres que teceram textos, que alinhavaram discursos, que interpretaram emaranhados da política e que construíram um bordado que, pouco a pouco, revelou a educação inclusiva e a mediação pedagógica com intérpretes educacionais.

[...] o bordado não é mágico, ele se faz com/pelo trabalho, nos acontecimentos, no tempo, preenchendo os espaços já riscados na tela virgem e/ou aventurando-se na tela em riscados (e riscos) outros. Assim vamos nos incluindo em nossas relações de trabalho, resistindo às pressões a que somos submetidos no nosso dia a dia. Jogamos com as artimanhas da tela, blefamos, como os jogadores, fingimos como os poetas, ocupamos espaços, delineamos ou destecemos fronteiras, introduzimos novos pontos no bordado, suprimimos outros, revemos planos, misturamos cores e fios... Tecendo, destecendo, constituímos-nos como professoras (Fontana, 2000, p. 175).

Fontana (2000) trata da formação de professoras e da constituição subjetiva. Constatamos que a maioria das pesquisadoras dedicadas à investigação da interpretação educacional eram mulheres, professoras e intérpretes. A seguir, apresentamos um esboço da face dessas mulheres em renda, de sua trajetória profissional, assim como uma síntese do trabalho acadêmico que compõe esse *corpus*.

Quadro 2 – Síntese das pesquisas pioneiras (mestrado e doutorado)



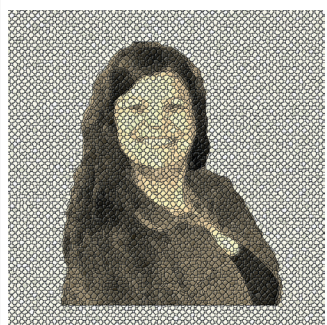
<http://lattes.cnpq.br/7115576475083638>

PIRES, Cleidi Lovatto. **Questões de fidelidade na interpretação em língua de sinais.** 1999. 119 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. 1999. Orientadora: Maria Alzira Coelho da Costa Nobre.

Como professora da Escola de Surdos de Santa Maria, Cleide construiu um olhar sensível aos sinais de seus alunos, de suas necessidades linguísticas. Depois trabalhou como professora do Departamento de Educação na UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul), foi professora no Curso de Atendimento Educacional Especializado da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) até 2015 e integrou o GIPES (Grupo Interinstitucional de pesquisa em Educação de Surdos).

Interessada pela interpretação educacional, desenvolveu sua pesquisa de mestrado sobre as transformações (perdas) no processo de interpretação interlíngua. Ela avaliou o conteúdo do texto interpretado de português para Libras por intérpretes ouvintes e a compreensão de alunos surdos (6º ano do ensino fundamental) e, em seguida, uma nova interpretação da Libras para português feita por intérpretes. Conclui que os textos foram transformados, ou seja, influenciados por posições ideológicas. Indica a necessidade de reflexão sobre a formação dos tradutores. Considera que o intérprete, também no espaço escolar, é um dos agentes para a construção do bilinguismo e para “viabilizar a compreensão de conteúdos escolares” (PIRES, 1999, p. 20).

Cleide foi a primeira pesquisadora brasileira a problematizar a atuação do intérprete em uma investigação científica articulando educação, linguística e estudos da tradução.



<http://lattes.cnpq.br/4612616360386677>

RODRIGUES, Jane Teresinha Donini. **O ver, o agir e o sentir do surdo frente à educação inclusiva.** 2000. 159 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. 2000. Orientador: Lindomar Wessler Boneti.

Foi professora de classe especial para surdos, inserida na Escola Estadual no Rio Grande do Sul. Dos gestos, juntos com seus alunos, procurou gradativamente ir incorporando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) à sala de aula e a sua vida. Atualmente é docente de Libras na Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS.

Em sua pesquisa, objetivou construir um espaço de narrativas de vidas de alunos surdos com experiências em inclusão educacional. Então, desenvolveu entrevista semiestruturada com sete surdos adultos. Dentre eles, brasileiros, chilenos, espanhóis e venezuelanos. Os sujeitos relataram experiências de educação básica oralista tendo contato com intérpretes no ensino superior. Os relatos são similares e repletos de experiências de preconceito e da exclusão educacional pela falta de intérpretes. Os surdos descrevem a sensação de perda ao ter o primeiro contato com intérpretes apenas no ensino superior ou mestrado. Esse trabalho inaugura uma discussão importante sobre a presença do intérprete como direito educacional e a luta política da comunidade surda por esse profissional também na educação. A diversidade de país culminou pela localização em Porto Alegre e pelo contato com surdos participantes do V Congresso Latino Americano de Educação Bilingue para Surdos (1999).

Inaugura o espaço da pesquisa para narrativas históricas sobre os surdos desenvolvidas por eles mesmos e a fundamentação em “Estudos Surdos”.



<http://lattes.cnpq.br/0760551630031889>

FERREIRA, GERALDA EUSTÁQUIA. O perfil pedagógico do intérprete de língua de sinais no contexto educacional. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicopedagogia). Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC, Bom Despacho, MG, 2002. Orientador: Arnaldo Rivero Verdecia (*Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana, Cuba*)

Psicóloga envolvida com movimentos sociais, foi diretora da Feneis em MG. Começou a atuar com surdos em 1983 e em 1986 se tornou intérprete de Libras na esfera comunitária. Foi docente no curso de comunicação assistiva da Universidade Católica de MG.

Em sua pesquisa, relata a atividade de uma intérprete que acompanha um grupo de alunos surdos no ensino médio, em uma sala especial. Afirma que muitas são as dificuldades enfrentadas pelo intérprete: a tarefa de posicionar-se entre duas línguas que exige um amplo conhecimento das línguas; a constância dos improvisos utilizados, para poder possibilitar o acesso à informação, indicando a necessidade de se repensar os recursos pedagógicos empregados; a falta de conhecimento teórico do intérprete frente a algumas disciplinas o que dificulta seu trabalho e a aprendizagem dos alunos; o reconhecimento dos alunos surdos de seu trabalho, pois sem sua atenção e colaboração, o intérprete não consegue desempenhar sua tarefa adequadamente; e fundamentalmente a clareza na definição de papéis pois ele se vê obrigado a desempenhar tarefas que nem sempre lhe dizem respeito, pois se espera que ele seja um recurso mecânico de comunicação que não censura e nem transforma as informações, mas, que na realidade, precisa atuar como educador, muitas vezes.

Com o mestrado em Psicopedagogia, vinculado à Cuba, teve grande influência L. S. Vygotsky e da abordagem histórico-cultural.



<http://lattes.cnpq.br/5835842595839145>

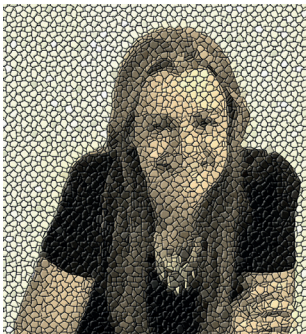
LEITE, Emeli Marques Costa. O papel do intérprete de LIBRAS em uma sala de aula inclusiva. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004. Orientadora: Aurora Maria Soares Neiva.

Mãe de um menino surdo, foi professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES, participando de vários projetos pioneiros com a Libras, foi tutora no curso Letras Libras (primeiro oferecimento). Atualmente, participa da comunidade surda carioca contribuindo no âmbito de lutas políticas e é professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RJ.

A partir de microanálise etnográfica, analisa o intérprete de Libras em situação de interação na sala de aula. Descreve e problematiza os papéis desenvolvidos por intérpretes nesse espaço. Caracteriza os vários tipos de transladação e analisa as conversas, comunicações subordinadas e os *footings* ocorridos durante uma aula de leitura. Questiona a inclusão nos moldes analisado com base em aspectos linguísticos, culturais, pedagógicos, entre outros.

Emeli articula diferentes áreas teóricas de forma sublimine. Concretizando na pesquisa a complexidade que a interpretação requer. Congrega os estudos de Goffman sobre como a mudança de alinhamento de um dos participantes no evento interpretado pode mudar o papel do intérprete na interação, os estudos de Wadensjö (1998), em que o intérprete pode assumir diferentes papéis durante um encontro interpretado com estudos sobre interpretação em Língua Americana de Sinais, ASL (METZGER, 1999a; ROY, 2000). Apresenta o conceito de enquadre e esquema de Deborah Tannen (1979; TANNEN e WALLAT, 1987/1998).

A dissertação foi publicada em formato de livro pela editora Arara Azul.



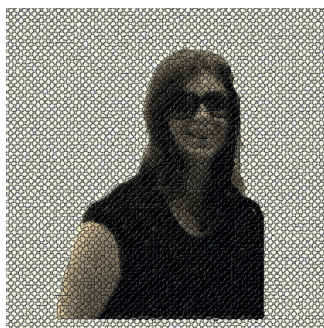
LORENZINI, Nydia Mara Pinheiro. Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do ensino fundamental. 2004. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Orientadora: Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli.

Pedagoga e bióloga, professora das séries iniciais, sempre instigada pelos processos de aprendizagem de seus alunos se interessou por estudar o desenvolvimento de alunos surdos.

<http://lattes.cnpq.br/9330491568572671>

No mestrado, verificou os efeitos da inclusão para a construção de conceitos de oito alunos surdos cursando a 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental em classes comuns em escolas da rede pública estadual de Florianópolis/SC. A fim de buscar dados sobre a inclusão e a compreensão dos alunos, entrevistou professores, a coordenadora pedagógica e o intérprete de Língua de Sinais. Os intérpretes forneceram depoimento sobre suas impressões a respeito do desenvolvimento do aluno surdo e foram analisadas suas interpretações em sala de aula por meio da observação direta. No trabalho, a autora problematiza as interpretações com relação ao conceito de ser vivo construído pelos alunos surdos. Como a aprendizagem dos alunos passam pelas mãos dos intérpretes, os modos como usam a Libras interfere diretamente na construção do conceito. “A presença do intérprete não assegura que questões metodológicas, levando em conta a surdez e os processos especiais/próprios de acesso ao conhecimento, sejam consideradas, ou que o currículo escolar sofra ajustes para contemplar peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda” (LORENZINI, 2004, p. 86).

Pautada na abordagem histórico cultural (Vygotsky) da psicologia, trabalha com a construção de conceitos, pensamento e linguagem, significado e sentido, desenvolvimento e aprendizagem.



CECHINEL, Lenita Ceccone. Inclusão do aluno surdo no Ensino Superior: um estudo do uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de acesso ao conhecimento científico. 2005. 71 f. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, 2005. Orientador: Angel Pino Sirgado

Pedagoga, trabalhou na Prefeitura Municipal de Itajaí (CEMESPI) na Coordenação de Educação Especial. Tem experiência na área de Educação Inclusiva e Ensino Superior.

<http://lattes.cnpq.br/8750152012530601>

Analisou a mediação linguístico pedagógica, desenvolvida por intérprete, para aluno surdo matriculado no ensino superior. A partir da gravação das aulas, teve acesso ao registro do material linguístico da aula e pode comparar o enunciado pelo professor e o interpretado, analisando a equivalência, as perdas e as conversas paralelas entre intérprete e aluno surdo. “A equivalência demonstra que tanto a dimensão verbal quanto a dimensão visual são processos dinâmicos, constitutivos da elaboração do sentido sobre o que esse está falando” (CECHINEL, 2005, p. 55). Constatou que os intérpretes desenvolveram interpretações livres e que, de maneira geral, a interação entre alunos surdos e ouvintes é mínima. A omissão de informações gerais prejudica a construção de sentido pelo aluno surdo.

Apoia-se teoricamente na psicologia histórico cultural, principalmente em Vygotsky e seus colaboradores.



<http://lattes.cnpq.br/1652645656634694>

ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005**: análise dos documentos referenciadores. 2005. 89 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. 2005. Orientadora: Alexandra Ayche Anache.

Proveniente de uma família de surdos, desde os anos de 1990 atuou como intérprete educacional em escolas públicas, também foi professora de crianças surdas na educação infantil e ensino fundamental. Atualmente, é professora da Universidade Federal de Santa Catarina formando tradutores/intérpretes de Libras-português e professores de Libras.

Desenvolveu uma análise da política de educação de surdos no Brasil. Trabalhou com estudo documental, utilizando, fundamentalmente, fontes primárias provenientes do Ministério de Educação. Em estudo exploratório, levantou fontes secundárias para aproximação do objeto da pesquisa. Dentre os serviços indicados nos documentos estava o intérprete educacional. A autora detalha a formação de professores-intérpretes desenvolvida no Programa Nacional de Educação de Surdos (MEC, 2002). Analisa as estratégias políticas do início da implementação da interpretação educacional, como: o agrupamento de alunos surdos de mesma série e o reaproveitamento de professores como intérpretes, devido ao número reduzido de profissionais para a demanda existente, indicando esse aspecto também na nomenclatura do cargo. Considera que “professor e intérprete de Língua de Sinais, vão construindo uma prática, inferindo, na dinâmica de inclusão, uma solidariedade orgânica, ao compartilhar o planejamento, a mútua formação em serviço, o profissional ressignifica conforme seus referenciais” (ALBRES, 2005, p. 105). Tece críticas, ao afirmar que “o que visualizamos é que o bilinguismo tem sido entendido como a inclusão da Língua de Sinais na escola, com leis que a reconhecem e decretos de acessibilidade, via contratação de intérprete de Língua de Sinais” (ALBRES, 2005, p. 42).

Fundamenta-se em autores da pedagogia histórico-crítica. Descrevendo os contornos da cultura escolar e a história das disciplinas escolares.



<http://lattes.cnpq.br/6139115607232433>

ROSA, Andrea da Silva. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. 2005. 215p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Orientadora: Regina Maria de Souza

Pedagoga, professora do Centro de Pesquisa e Estudos em Reabilitação Prof. Gabriel Porto, UNICAMP, professora na Universidade Paulista, UNIP. Atualmente é Coordenadora da Central de TILS da UNICAMP.

Discutiu os papéis do intérprete educacional e sua formação. Questionou a premissa de neutralidade intérprete. Tomando como base os Estudos da Tradução em sua multiplicidade de teorias, problematiza questões de fidelidade envolvidas na atuação do intérprete de língua de sinais a partir da perspectiva da desconstrução. Entrevistou sete intérpretes, que participavam de um *egroup* do Yahoo, selecionando profissionais de diferentes estados do Brasil, destacando-se pela liderança na sua comunidade. “É preciso salientar que o intérprete na sala de aula parte sempre de uma realização verbal precisa, de uma unidade linguística concreta, perceptível pela audição, e, por princípio, ele não pode modificar a construção verbal original, a montagem do texto anteriormente feita,

pois é essa composição, esse arranjo que vai oferecer-lhe as marcas, as pistas para sua construção de uma outra/mesma 'aula', em língua de sinais" (ROSA, 2005, p.132). Concluiu que o intérprete não se limita a transpor mecanicamente um discurso do português para a língua de sinais.

Fundamenta-se em uma corrente da desconstrução dos Estudos da tradução em Paulo Ronai, Erwin Theodor, Jacque Derrida articulando à visão de dialógica da linguagem de Bakhtin.

Sua dissertação foi publicada em formato de livro pela Editora Arara Azul. Um dos primeiros sobre a temática a ser publicado no Brasil. A autora deu continuidade a essa temática no doutorado concluído em 2016.



ROSSI, Célia Regina. O impacto da atuação do intérprete de LIBRAS no contexto de uma escola pública para ouvintes.

2005. 277f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2005. Orientadora: Ida Lichtig.

Pedagoga que, no final dos anos 1980, já atuava como professora de crianças surdas. Atualmente é professora do Departamento de Educação, na área de Psicologia, IB - UNESP Rio Claro, e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar e Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, UNESP.

<http://lattes.cnpq.br/5048619255003350>

Nos anos 2000, iniciou seu doutorado problematizando o impacto do intérprete em língua de sinais Brasileira - LSB na mediação do processo de construção de aprendizagem de sujeitos surdos, inseridos na sala de aula com alunos ouvintes, dentro de uma escola em processo de construção da inclusão. Fez uma revisão da literatura internacional sobre o surdo e do papel que o intérprete de Língua de Sinais representa para esses na escola e na comunidade, no que tange a leis, normas, regras, discussões, políticas de inclusão de pessoas surdas. Desenvolveu um estudo de caso, num projeto Experimental, em escola comum inclusiva com alunos do 5º ano do ensino fundamental, filmou aulas com professores e intérpretes e observação de campo. Associado a isso, fez entrevistas com um intérprete, sete professores, seis alunos surdos, dois alunos ouvintes, uma diretora administrativa escolar, uma coordenadora pedagógica e seis membros da família dos alunos surdos. O intérprete foi entendido, nesse estudo, como mais um educador que participa ativamente do processo educativo, levando o professor a perceber detalhes que lhe passavam despercebidos, uma vez que sua rotina e história profissional raramente tiveram a participação de surdos (ROSSI, 2005, p. 231). Pôde-se constatar também que os alunos surdos passaram a entender, organizar e valorizar ainda mais a Língua de Sinais com a presença do intérprete.

Pautada em teóricos da educação problematiza a inclusão e os processos de aprendizagem.



KELMAN, Celeste Azulay. Aqui tudo é importante! Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo. Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Doutorado em Psicologia. UNB. Brasília, DF. 2005. 173 p. Orientadora: Angela Uchôa De Abreu Branco.

Psicóloga, mestre em educação e doutora em psicologia. Atualmente, é docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando na Graduação e na Pós-Graduação como orientadora de várias pesquisas sobre o intérprete educacional.

<http://lattes.cnpq.br/1679173694224340>

Como linha geral de análise, a inclusão de alunos surdos é estudada a partir de microanálise de estratégias comunicativas e metacomunicativas observadas nas interações de alunos surdos com suas professoras e colegas ouvintes no contexto da sala de aula (gravação em ensino fundamental da rede pública do DF). Quatro diádes de professoras em Classes de Integração, em casos em que uma delas atuava como professora intérprete foram observadas e analisadas, como também entrevistadas. Discute os papéis do intérprete, focaliza na necessidade de interpretação multimodal (interações verbais e não verbais) e a formação das professoras de classe de inclusão aprimorando o fazer pedagógico para uma inclusão acontecer.

Tem como referencial teórico o construtivismo sociocultural e seus interlocutores, pauta-se no papel da cultura e no desenvolvimento humano, dando especial atenção a como esses processos são internalizados na vida e na cultura da criança surda.

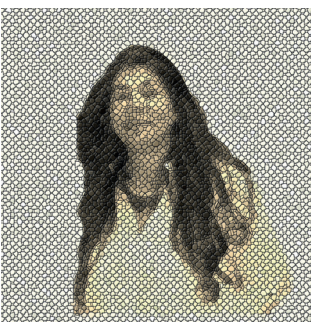


OLIVEIRA, Mércia Aparecida da Cunha. Práticas de professores do Ensino Regular com alunos surdos inseridos: entre a Democratização do acesso e a permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. TESE Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2005. Orientadora: Alda Junqueira Marin

Pedagoga, professora de surdos desde os anos de 1980. No mestrado, estudou processos de reabilitação de pessoas com deficiência auditiva e no doutorado a pesquisa foi para o campo da educação.

<http://lattes.cnpq.br/9079546414027446>

Desenvolveu a pesquisa em uma escola pública com alunos surdos incluídos no ciclo II. Envolveu 10 professores, um da educação especial, alunos surdos e ouvintes em 2003. Desenvolveu entrevistas e vivências em situações variadas da escola. A organização escolar desenvolvia classes regulares e atendimento em sala de recursos. A maior dificuldade relatada foi a de comunicação, suprida quando da inserção da Libras. Constatou que a concepção da pessoa surda como incapacitada ainda é predominante nos discursos dos professores. Uma professora da educação especial desenvolvia a função de intérprete em algumas aulas, em consequência “os alunos tiveram ótimo desempenho acadêmico” (OLIVEIRA, 2005, p.124). Essa foi uma experiência pioneira e não sistematizada no projeto pedagógico, mas uma alternativa encontrada pelos próprios professores. Apesar da cultura segregacionista, os professores construíram modos de se organizar para atender esses alunos, um deles é pela presença de intérprete mediando a aprendizagem, sendo que da classe especial para a classe comum há modificações necessárias a serem pensadas. Fundamenta-se em autores da pedagogia histórico-crítica. Descrevendo os contornos da cultura escolar e história das disciplinas escolares Pierre Bourdeu, Vinão Frago e Pérez Gómez.



TARTUCI, Dulcéria. Re-significando o “ser professor”: discursos e práticas na educação de surdos. 2005. 183 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. 2005. Orientadora: Maria Cecília Rafael de Góes.

Pedagoga com especialização em Psicopedagogia. Em sua dissertação, Dulcéria estudou as atividades de uma professora na mediação pedagógica. Ela manteve a temática em sua pesquisa de doutorado e, atualmente, é professora e pesquisadora da Universidade Federal de Goiás, mora em Cataçã/Goiás.

<http://lattes.cnpq.br/9300315252743903>

Para abordar a questão do trabalho como intérprete educacional, realizou entrevistas com uma professora que, há dezoito anos, estava atuando com surdos em diferentes ambientes educacionais (escola especial, sala especial e de recursos, sala comum da rede regular) e em diferentes funções (professora, intérprete e instrutora de língua de sinais, além da atuação junto a setores da secretaria de educação). Desenvolveu uma análise de micro-eventos, numa perspectiva histórico-cultural, com uma abordagem enunciativo-discursiva e com um modelo indiciário, conforme discute Góes (2000). Na pesquisa de doutorado, trabalhou essencialmente com história de vida, convidou uma professora para narrar aspectos de sua vida profissional na área da surdez – fatos, momentos, episódios de 20 anos de trabalho na educação – e explorou, especificamente, os relatos sobre os compromissos e papéis como educadores, bem como explorar a re-significação do ser professora de surdos, passando a atividades com intérprete educacional pela reconfiguração da educação inclusiva.

Pautada na abordagem histórico-cultural, principalmente, nas formulações Vygotski e na teoria de Bakhtin: “a linguagem e o próprio discurso são constituídos entre enunciadore e nas/pelas diferentes vozes” (TARTUCI, 2005, p. 15)



<http://lattes.cnpq.br/1482588327535810>

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. **O aluno surdo no ensino médio da escola pública:** o professor fluente em Libras atuando como intérprete. Doutorado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, 2006. Orientadora: Tárzia Regina da Silveira Dias.

Pedagoga, foi professora de Sala de Recursos para Deficientes Auditivos, trabalhou na Capacitação de profissionais de três instituições parceiras (escolas públicas) para implementação de uma proposta bilíngue de atendimento a surdos mestre em educação especial e doutora em educação escolar. Atualmente, é docente na Universidade de São Paulo, USP- Ribeirão Preto.

Vislumbra a reestruturação da escola para que a educação dos surdos seja pensada na interface entre os pressupostos da educação inclusiva e do bilinguismo. Entrevista professores, colegas de classe (alunos ouvintes) e gestores acerca da atuação de um professor fluente em Libras na condição de intérprete, em uma classe comum do ensino médio. Como resultado, mostrou a complexidade e os limites dessa função. “A escola, contudo, ainda não conta com os elementos fundamentais para possibilitar a sua reorganização com base nesse modelo, bilíngue e bicultural. Os dados deste estudo, entretanto, revelam que quando alguns elementos desse modelo são organizados (a presença do professor fluente em Libras atuando como intérprete), o aluno surdo pode superar a condição desigual e realizar o seu potencial cognitivo” [...]. “A atuação do [...] intérprete junto ao surdo na sala de aula de ouvintes altera significativamente a condição desse aluno. Esse profissional favorece a interlocução do aluno surdo em língua de sinais com os colegas e professores e, conseqüentemente, o acesso ao currículo” (PEDROSO, 2006, p.192).

Baseou-se em referencial teórico sobre educação de surdos na perspectiva socioantropológica e em estudos multiculturais.

Constatamos que o primeiro trabalho específico sobre o professor fluente em Libras atuando como intérprete, atualmente denominado como intérprete educacional, foi defendido em 1999 (Pires, 1999). No início dos anos 2000, eles se multiplicam no mestrado (Ferreira, 2002; Leite, 2004) e, em meados de 2000, no doutorado (Rossi, 2005; Kelma, 2005, Oliveira, 2005). Verificamos que as primeiras pesquisadoras interessadas pelo tema eram mulheres envolvidas com a área da educação, professoras ou intérpretes de línguas de sinais e que, em sua maioria, já

tenham contato com a comunidade surda. Destaca-se que o interesse pelo tema de pesquisa surge da vivência dessas mulheres com a comunidade surda, seja na escola ou na família.

A partir deste recorte, foi possível compilar as problematizações produzidas nessas pesquisas. Trata-se de designar o eixo de reflexão das pesquisadoras, como é possível verificar na lista que segue.

Quadro 2 – Síntese das problematizações levantadas nas pesquisas

- a definição profissional do intérprete educacional;
- o papel dos intérpretes de língua de sinais no contexto educacional, seu perfil pedagógico e atribuições;
- a formação necessária para o intérprete educacional, entre o pedagógico o linguístico, dito de outro modo, entre a educação e a tradução-interpretação;
- sobre o desenvolvimento de adaptações curriculares/metodológicas para além da colocação de intérpretes em sala de aula;
- como avaliar os alunos com o apoio dos intérpretes;
- como indicar aos professores ouvintes as conversas paralelas e as expressões dos alunos surdos para que acompanhem de fato suas impressões e aprendizagens;
- a relação entre alunos surdos e ouvintes, comunicação, amizade e convivência para além das questões de ensino-aprendizagem;
- concepções dos alunos ouvintes sobre os alunos surdos;
- concepções inadequadas, por parte dos professores ouvintes, sobre o comportamento dos alunos surdos;
- questões de identidade e subjetividade dos alunos surdos;
- mal-entendidos em relação à compreensão dos diversos enunciados ouvidos e interpretados;
- a falta de consciência dos alunos surdos sobre o gênero aula, os discursos da sala de aula e as regras de comportamento que envolvem os diferentes interlocutores;
- atraso no desenvolvimento de linguagem de aluno surdos em decorrência da configuração familiar e condição social;
- desconhecimento por parte dos professores ou conhecimento superficial acerca dos processos específicos de aprendizagem do português (segunda língua) por que passam os alunos surdos;
- indicam que a presença do intérprete contribui com a interação, comunicação e aprendizagem. contudo, influencia pouco na aquisição do português como L2 sem adequação didática e de espaço linguístico-discursivo da escola, ou seja, sala de aula com tempo específico para esse trabalho pedagógico;
- a presença do intérprete impacta na visibilidade da surdez e da Libras, mas não, necessariamente, para o desenvolvimento e fortalecimento da LIBRAS como língua de construção dos conhecimentos acadêmicos e de suas identidades enquanto sujeitos surdos.

Fonte: produzido pela autora

Como é possível verificar, nos discursos construídos nessas pesquisas, o papel dos intérpretes educacionais diante da conjuntura social da escola de pouco conhecimento sobre os surdos, sobre a Libras e as especificidades educacionais

foi evidenciado e, por sua vez, fundamental para colocar o papel do intérprete como ponto de destaque. Problematisa-se, então, esse papel entre o interpretar e o ensinar.

Essa dupla designação poderia, numa primeira visada, ser considerada pelo viés da dicotomia, como pontos conflitantes. Contudo, podem ser vistos como ações convergentes para um mesmo fim, ou seja, para a aprendizagem do aluno surdo. Convergentes também pelo fato de que tanto ensino quanto interpretação remetem, referencialmente, à prática de uso da linguagem. Entretanto, o caso não é tão simples. Senão, vejamos a quantidade de autores que sucedem estes estudos afirmando que o intérprete não é professor e que não deve assumir a função de ensinar (Brasil, 2004), assim como vários outros que compreendem as tarefas como complementares, a depender da idade e condição linguística dos alunos surdos (Lacerda, 2009, 2010; Martins, 2013; Albres, 2019). Assim, desde início dos anos 2000, pesquisadores indicam ser necessário

[...] definir melhor a função do intérprete educacional; figura desconhecida, nova, que, com um delineamento mais adequado (direitos e deveres do intérprete, limites da interpretação, divisão do papel de intérprete e de professor, relação do intérprete com alunos surdos e ouvintes em sala de aula, entre outros), poderia favorecer um melhor aproveitamento deste profissional no espaço escolar (Lacerda, 2006, p. 7).

Esse novo sujeito na educação de surdos tem entrado na escola pela via do direito linguístico e por uma política de tradução, sustentado pela legitimidade do direito à educação. Assim procedendo, esse novo sujeito emerge como sujeito político que passa a contestar a ordem da escola, confrontando a relação entre professor e aluno e promovendo ações distintas. Apesar dos 20 anos de pesquisas sobre o intérprete educacional no Brasil, o fazer desse profissional ainda merece ser investigado, aprofundando-se aspectos interpretativos e discursivos.

5 Para encerrar

Toda esta reflexão pode e deve ser canalizada para a compreensão dos Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais como um campo que comporta objetos particulares de estudo, ou seja, há neles uma especificidade não vista em outro campo. Com isto, não quero dizer que tais estudos indiquem uma cisão com os ET. Entretanto, entendo que o lugar dos ETILS deve ser reconhecido enquanto campo disciplinas específico.

Uma forma de reconhecimento também se faz pelo registro de sua história. Levantamos de forma sistemática as pesquisas sobre intérprete educacional que se iniciam no final dos anos 1990 referindo-se a temas mais genéricos, como políticas educacionais e inclusão, em direção àqueles mais recentemente e específicos, tais como a interpretação e o ensino de componentes escolares. Vale mencionar que as pesquisas tratam de fenômenos regionais, pois delimitam realidades particulares,

reiterando temas similares em escolas, municípios e estados que podem ser generalizados como fenômeno de uso da linguagem. Contudo, faltam pesquisas que cubram o território nacional com vistas à construção de um panorama brasileiro sobre a atividade do intérprete educacional.

Agradecemos o apoio dos integrantes do Núcleo de Pesquisa em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais – InterTradS; ao professor Carlos Rodrigues pela leitura cuidadosa e pelas sugestões pertinentes e à Mairla Pereira Pires pelo trabalho artístico das imagens.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. **Afetividade e subjetividade na interpretação educacional**: Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

_____. **Revisão sistemática e metanálise das pesquisas sobre atividades de intérpretes educacionais em escolas inclusivas**. Relatório Científico. Estágio Pós-doutoral. Universidade de São Paulo – USP, São Paulo. 2019.

_____. Tradução e interpretação em língua de sinais como objeto de estudo: produção acadêmica brasileira: 1980 a 2006. Campo Grande – MS: **EPILMS** 17 e 18 de novembro, 2006.

ALBRES, Neiva de Aquino; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Interpretação educacional como campo de pesquisa: estudo bibliométrico de publicações internacionais e suas marcas no campo nacional. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 31, p. 179-204, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2013v1n31p179>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

ALVES, Daniel Antonio de Sousa; VASCONCELLOS, Maria Lúcia Barbosa de. Metodologias de pesquisa em Estudos da Tradução: uma análise bibliométrica de teses e dissertações produzidas no Brasil entre 2006-2010. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S.l.], v. 32, n. 2, ago. 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/21949>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BASSNETT, Susan. **Translation Studies**. Londres, Nova Iorque: Methuen, 1980. [Londres, Nova Iorque: Routledge, 1991 (edição revisada)].

BERMAN, Antoine. **A Tradução e a Letra ou o Albergue do Longínquo**. Tradução de Marie-Hélène Catherine de Torres, Mauri Furlan e Andréia Guerini. Florianópolis: Copiart, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/178888>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2004. 94 p. : il. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

DELISLE; Jean; WOODSWORTH, Judith. **Os tradutores na história**, São Paulo (Brasil), Editora Atica, 1998. Trad.: Sérgio Bath.

JUNG, Ana Paula; ALBRES, Neiva de Aquino Albres. Movimento em defesa das escolas bilíngues para surdos: o papel dos tradutores intérpretes de libras-português. **Anais do Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar – CINTEDES**. Florianópolis, 2019. <<https://proceedings.science/cintedes-2019/papers/movimento-em-defesa-das-escolas-bilingues-para-surdos--o-papel-dos-tradutores-interpretes-de-libras>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, agosto 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 7 mar. 2020.

_____. **Intérprete de LIBRAS: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação. 2009.

_____. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação** (UFPEL), v. 36, p. 133-153, 2010. Disponível em: <<http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/06.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

LAMBERT, José. History, Historiography and the Discipline: A Programme. In: GAMBIER, Yves & TORRNOLA, J. (eds.). **Translation and Knowledge. Scandinavian Symposium on Translation Theory IV** 6-6-1992. Turku: University of Turku 1 Centre for Translation and Interpreting, 3-25. 1993.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Posição-Mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional**. Tese (doutorado). 2013, 253 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNICAMP. 2013.

MENDES, Enicéia G. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2020.

MENDONÇA, Victor. **Mapeamento dos Estudos da Tradução e interpretação das línguas de sinais no Brasil a partir de artigos científicos**. Trabalho de conclusão de curso – TCC. 69 f. Letras Libras (bacharelado em tradução/interpretação). UFSC. Florianópolis-SC. 2019. Orientação: Prof. Dra. Neiva de Aquino Albres.

METZGER, Melanie. Os destaques das pesquisas sobre interpretação de língua de sinais no contexto acadêmico da interpretação comunitária. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 26, p. 13-61, out. 2010. ISSN 2175-7968. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p13>>. Acesso em: 10 maio 2020.

MILTON, John. “Los estudios de la traducción en Brasil”. **Mutatis Mutandis: revista latinoamericana de la traducción**, Vol. 7, n. 1, 3-15, 2014. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/view/19211>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

- NASCIMENTO, Vinicius. Presença da tradução e da interpretação das línguas de sinais no “grande tempo” da cultura. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, [S.l.], v. 13, n. 3, p. Port. 5-15 / Eng. 5-15, set. 2018. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/39180/26538>>. Acesso em: 16 dez. 2018.
- 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 em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v19nspe/03.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- PEREIRA, Maria Cristina Pires. Produções Acadêmicas sobre Interpretação de Língua de Sinais: dissertações e teses como vestígios históricos. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 26, p. 99-117, out. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p99>>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- PEREIRA, Maria Cristina Pires; RUSSO, Angela. Relatos autobiográficos na história dos TILS. In: **Caderno de Resumos XIII Encontro nacional de Tradutores e VII Encontro Internacional de Tradutores**, 7 a 11 de outubro de 2019/ Onde o sol nasce primeiro: a tradução em contextos emergentes/ Organizadores Roberto Carlos de Assis... [et al.]. João Pessoa: UFPB, 2019. Disponível em: <https://ef56741c-e053-42d7-b9a3-ac21eac0f98.filesusr.com/ugd/d56021_43fcb1186b-d94c5ca3100154c17c5f73.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- PYM, Anthony; et al. Exploring Translations Theories. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 214-317, set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2016v36n3p214/32410>>. Acesso em: 30 abr. 2020.
- PYM, Anthony. **Method in Translation History**. Manchester: St. Jérôme. Radó. 1998.
- ROCHA, Solange Maria da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos**: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). Tese. Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. 2009. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp116439.pdf>>. Acesso em: 10 junho 2020.
- RODRIGUES, Carlos Henrique. Os profissionais da Tradução e da interpretação de línguas de sinais no Brasil: percursos formativos e perfil profissional. In: MIRANDA, Dayse Garcia; FREITAS, Luciana (orgs.). **Educação para surdos**: possibilidades e desafios. Belo Horizonte: Mazza edições, 2019. p. 147-161.
- SANTOS, Silvana Aguiar dos; RIGO, Natália Schleder. A produção acadêmica sobre tradução e interpretação de Libras de egressos da pós-graduação da UFSC.

Letras & Letras, [S.l.], 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/33222>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. Estudos da tradução e interpretação de línguas de sinais nos programas de pós-graduação em estudos da tradução. **Revista da ANPOLL**, v. 1, p. 394-375, 2018. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/viewFile/375/95>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

_____. **Tradução/interpretação de língua de sinais no Brasil**: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010. 2013. 313 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<http://tede.ufsc.br/teses/PGET0178-T.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SANTOS, Silvana Aguiar dos; COSTA, Mairla Pereira Pires; GALDINO, Thuanny Sá. Nas trilhas da tradução e interpretação de português/libras em revistas de tradução no Brasil. **Cadernos de Letras da UFF**, [S.l.], v. 26, n. 52, jul. 2016. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernos-deletras/article/view/29>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SILVA-REIS, Dennys; BAGNO, Marcos. Os intérpretes e a formação do Brasil: os quatro primeiros séculos de uma história esquecida. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 81-108, set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2016v36n3p81>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

STEINER, George. **After Babel**. Londres/Oxford: Oxford University Press. 1975.

ZAWOLKOW, Esther G.; DEFIORRE, Sadie. Educational interpreting for elementary and secondary level hearing-impaired students. **American Annals of the Deaf**, 131(1), 1986. p. 26-28.

WYLER, Lia. **Línguas, poetas e bacharéis**. Uma crônica da tradução no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

Organizadores e autores

Carlos Henrique Rodrigues – Doutor em Linguística Aplicada e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Tem Pós-doutorado pela Universitat Autònoma de Barcelona. Líder e pesquisador do InterTrads – Núcleo de Pesquisa em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução – PGET, tutor do Programa de Educação Tutorial dos Cursos de Letras e professor da área de Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais dos Cursos de Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina.

Ronice Müller de Quadros – Doutora e Mestra em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Tem Pós-Doutorado pela University of Connecticut, pela Gallaudet University e pela Harvard University. Líder do Núcleo de Aquisição de Línguas de Sinais – NALS, e do Grupo de Pesquisa Corpus de Libras. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL, e professora Titular dos Cursos de Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina.

Giselli Mara da Silva – Doutora em Estudos Linguísticos e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Marisa Dias Lima – Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília. Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Integrante do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias – GPELEDT, e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão – GEPEPES.

Hely César Ferreira – Doutorando e Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília. Especialista em Libras e Educação Especial pela Faculdade Eficaz. Professor da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Heloísa Salles – Doutora em Linguística pela University of Wales e Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília. Tem Pós-Doutorado pela Universiteit Leiden e pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

Guilherme Lourenço – Doutor em Linguística Teórica e Descritiva, com período sanduíche na Purdue University, e Mestre em Letras Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor da Faculdade de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Minas Gerais.

Lorena Mariano Borges de Figueiredo – Mestre em Linguística Teórica e Descritiva pela Universidade Federal de Minas Gerais. Graduada em Letras, Licenciatura em Português e Bacharelado em Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Rachel Sutton-Spence – Doutorado em Estudos Surdos pela University of Bristol. Tem Pós-Doutorado pela Swarthmore College e pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução – PGET, e professora da área de Linguística dos Cursos de Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina.

Jaqueline Boldo – Mestre em Educação pela Universidade de Santa Catarina e especialista em Educação Especial pelo Centro Universitário Internacional, UNINTER. Professora da área de Libras dos Cursos de Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina.

Saulo Zulmar Vieira – Mestre em Estudos de Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina e Especialista em Educação de Surdos pelo Instituto Federal Santa Catarina. Professor de Libras no Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Palhoça Bilingue.

Hanna Beer – Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestra em Linguística Aplicada e Aquisição de Segundas Línguas em Contextos Multilíngues pela Universitat de Barcelona. Integrante do Grupo Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais na Esfera Jurídica – TILSJUR, e do Núcleo de Pesquisa em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais – InterTrads.

Jair Barbosa da Silva – Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Professor do Curso de Letras Libras e do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Faculdade de Letras Universidade Federal de Alagoas.

Humberto Meira de Araújo Neto – Doutorando e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Especialista em Libras pela Universidade Cândido Mendes. Professor da área de Libras na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

Rodrigo Nogueira Machado – Doutorando em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor da Universidade Federal do Ceará.

Danielle Vanessa Costa Sousa – Doutoranda e Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Docência na Educação Básica e Superior pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano – IESF. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, e Coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE.

Carolina Fernandes Rodrigues Fomin – Doutoranda e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Especialista em Acessibilidade pela Universidade Nove de Julho e em Tradução e Interpretação em Libras-Português pelo Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades. Integrante do Grupo de Pesquisa Discursos de resistência: tradição e ruptura. Coordenadora do curso de Pós-Graduação em Tradução e Interpretação Libras-Português do Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades.

Anderson Tavares Correia-Silva – Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade de Brasília. Especialista em Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Educacional da Lapa – FAEL. Professor do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB.

Pedro Zampier – Mestre em Letras: Estudos da Linguagem (Tradução e Práticas Discursivas) pela Universidade Federal de Ouro Preto. Graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina.

José Luiz Vila Real Gonçalves – Doutor e Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Tem Pós-Doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor do Departamento de Letras e da Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Ouro Preto e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais.

Rodrigo Ferreira dos Santos – Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina e Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela FACINTER e em Gestão e Docência no Ensino Superior pela FATECH. Graduado em Direito pelo Centro de Ensino Superior do Amapá. Integrante do InterTrads – Núcleo de Pesquisa em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais.

Fernando de Carvalho Parente Junior – Doutorando em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa e Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Libras: Docência e Tradução pela Faculdade Sete de Setembro (Fa7). Integrante do InterTrads – Núcleo de Pesquisa em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais. Professor do Departamento de Letras Libras e Estudos Surdos, área da Linguística, na Universidade Federal do Ceará.

Ricardo Ferreira Santos – Doutorando e Mestre em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Especialista em Docência do Ensino Superior, na área da Educação, pela Faculdade Carapicuíba e em Tradução e Interpretação em Libras-Português pelo Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades. Integrante do Grupo de pesquisa: Linguagem, Identidade e Memória.

Tiago Coimbra Nogueira – Doutorando e Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Vice líder do grupo de pesquisa COM Acesso - Comunicação Acessível da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

João Gabriel Duarte Ferreira – Doutorando e Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduado em Letras Libras, licenciatura, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Integrante do InterTrads – Núcleo de Pesquisa em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais.

Neiva de Aquino Albres – Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo. Integrante do InterTrads – Núcleo de Pesquisa em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução – PGET, e professora da área de Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais dos Cursos de Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina.

A Série Estudos de Língua de Sinais compreende publicações de pesquisas em duas áreas de investigação, a Linguística e os Estudos da Tradução. Essa Série é um desdobramento das pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Linguística e em Estudos da Tradução, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

A proposta surge com o crescimento das pesquisas realizadas com a língua brasileira de sinais (libras), tanto no escopo dos próprios programas, como em outros programas de pesquisa. A criação de linha de pesquisa em libras, no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) e da linha de pesquisa em interpretação, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET), criou um espaço para produções de pesquisas atendendo às demandas já institucionalizadas.

A criação do Curso de Letras Libras, em 2006, na UFSC e, posteriormente, em várias universidades federais brasileiras, fomentou a formação de profissionais da área de ensino de libras e do campo da tradução e da interpretação de libras-português, contribuindo com o avanço profissional e com a pesquisa. A partir das graduações em Letras Libras, o número de mestrandos e doutorandos com investigações envolvendo as línguas de sinais vem crescendo significativamente.

Atualmente, o PPGL possui mais de 40 pesquisas sobre línguas de sinais já defendidas, além das 11 dissertações e das 14 teses em andamento. A PGET, por sua vez, possui mais de 50 pesquisas envolvendo a tradução/interpretação de línguas de sinais já defendidas, além das 11 dissertações e 13 teses em desenvolvimento.

A Série Estudos da Língua de Sinais traz capítulos relacionados aos estudos linguísticos e aos estudos da tradução. Dessa forma, as duas áreas abrangidas por nossos programas são contempladas.

