



Glauber de Souza Lemos

Narrativas de conflito com alunos surdos e intérpretes de Libras nas relações com a família, escola e atividades profissionais

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras/Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Maria das Graças Dias Pereira

Coorientadora: Profa. Wilma Favorito

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2019

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da Universidade, do autor e das orientadoras.

Glauber de Souza Lemos

Graduação Tecnológica em Gestão Ambiental (2016) e Licenciatura em Pedagogia (2018), ambas pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Pós-graduado em Docência do Ensino Superior da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), em 2017. É Servidor Público Federal do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) do Ministério da Educação (MEC), no cargo de Tradutor-Intérprete da Libras/Português (TILSP).

Ficha Catalográfica

Lemos, Glauber de Souza

Narrativas de conflito com alunos surdos e intérpretes de Libras nas relações com a família, escola e atividades profissionais / Glauber de Souza Lemos; orientadora: Maria das Graças Dias Pereira; coorientadora: Wilma Favorito. – 2019.

234 f.: il. color.; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2019.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Narrativas de conflito. 3. Alunos surdos. 4. Tradutores-intérpretes de Libras/Português. 5. Entrevista de pesquisa. 6. Convenções de transcrição Libras/Português. I. Pereira, Maria das Graças Dias. II. Favorito, Wilma. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. IV. Título.

CDD: 400

Ao meu companheiro e amigo, André Pimentel Soares.

*Mesmo diante de tantos desafios,
aprendemos juntos a vencer a intolerância.*

Obrigado por resistir e vencermos juntos!

Agradecimentos

Obrigado ao INES, aos meus colegas, professores e Tradutores-Intérpretes de Libras/Português do DESU-INES, principalmente, à Francislaine das Graças de Assis, Luiz Claudio de Oliveira Antonio, Renata dos Santos Costa Borges, Sheila Martins dos Santos, que, voluntariamente, intermediaram a interpretação simultânea nas entrevistas. E, também, meu muito obrigado especial aos participantes-entrevistados surdos e Intérpretes de Libras dessa pesquisa.

À Comunidade Surda Brasileira, agradeço por terem me abraçado há 15 anos, quando eu ainda era um adolescente ansioso, querendo interagir mais com todos, mesmo dentro de um espaço religioso. Foi por vocês que cheguei até esse momento e é para vocês esse momento.

Agradeço, especialmente, à professora Maria das Graças Dias Pereira, que, ao me ensinar que “*quem conta um conto aumenta um ponto*”, me permitiu debruçar no “mundo das narrativas”. Obrigado por ser a minha orientadora tão querida e tão acolhedora.

Agradeço à Wilma Favorito, por, em 2007, me conduzir à área de Letras e me fazer continuar firme em meus estudos, sempre me motivando a opinar e a produzir no INES. Conhecemo-nos há tantos anos! Que nossos projetos e sonhos possam ser alcançados.

À Liana de Andrade Biar, um obrigado muito especial. Foi por você, professora Liana, que cheguei até aqui. Como sempre, as suas aulas são extremamente motivadoras e proporcionam a todos o aprofundamento de conhecimentos. Obrigado por cada texto e recomendações nessa dissertação.

À banca examinadora, com as professoras Liana Biar, Ana Regina Campello e Carolina Magalhães, por aceitarem participar e estarem presentes na coconstrução de conhecimentos para a Educação de Surdos.

Aos professores do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da PUC-Rio, o meu muito obrigado: Adriana Nóbrega, Erica Rodrigues, Cláudia Freitas, Cilene Rodrigues, Helena Martins, Inés Miller, Leticia Corrêa, Liana Biar, Liliana Bastos, Marcia Martins, Maria das Graças Pereira, Maria do Carmo Oliveira e Paulo Britto.

E obrigado também aos colegas-amigos que contribuíram para o meu percurso de formação. Agradeço à Daniele Barboza Moura, por ter me apresentado à professora Graça, em 2015.

No PPGEL, muito obrigado:

- Etyelle Pinheiro de Araújo, por compartilhar conhecimentos e análises das narrativas;
- Renata Martins Amaral, meus agradecimentos pela acolhida e cuidados com os mais novos que chegavam ao Grupo de Pesquisa LingCult; é impossível não amar uma pessoa tão humana e solícita;

- Talita Rosetti Souza Mendes, agradeço por ser sempre uma maravilhosa conselheira, uma pessoa que prezamos; a sua disposição em nos ajudar é sempre ilimitada;
- Michele Abreu Vivas, muito obrigado por estar sempre presente para opinar e permitir de forma afetiva que possamos construir o conhecimento;
- Marília Araujo Fernandes, muitíssimo obrigado por sua leitura cuidadosa e carinhosa para que eu acrescentasse mudanças no texto;
- Teresa Dias Carneiro e Adriana Baptista de Souza, agradeço pelo partilhamento do conhecimento em Estudos da Tradução;
- Rony Caminiti Ron-Rén Junior e a e Carla Mirelle Matos Lisboa pelas contribuições em reflexões teóricas e contribuições nessa pesquisa;
- Maria Paula Guimarães e Renan Silva da Piedade, agradeço pela parceria e por refletirem em conjunto em todo o percurso do mestrado.

Ao II Encontro de Análise da Conversa Etnometodológica (II EnACE/2018) e à comissão organizadora, muito obrigado pela contribuição no direcionamento das transcrições em língua de sinais.

À Luciana Dantas Ruiz, obrigado pela inspiração e pela sugestão dos desenhos em minha dissertação.

Ao Douglas Feliciano Azevedo, o meu muito obrigado, pelas ideias e sugestões para a construção dos desenhos (*cartoons*) e dos quadros-chave. Um grandioso artista que desenhou à mão, dando movimento, expressões e vida às cenas das entrevistas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o meu muito obrigado por me conceder a bolsa para cursar o mestrado.

À PUC-Rio, ao Departamento de Letras e à Coordenação do PPGEL, agradeço por possibilitarem estarmos lá estudando, principalmente em um espaço de qualidade, com profissionais altamente competentes e pesquisadores dedicados acadêmica e pessoalmente. E, obrigado à Secretária Chiquinha, sempre tão amigável, disposta, conselheira; uma voz acalentadora nos momentos mais difíceis de nossa vida acadêmica.

Agradeço também aos estudiosos dos Estudos da Linguagem e da Educação, por me indicarem caminhos para compreender a importância de ouvir o outro e de trazer o outro para dentro de nossas pesquisas entre surdos e não-surdos, como um passo fundante de transformação social.

Resumo

Souza Lemos, Glauber de; Pereira, Maria das Graças Dias (Orientadora); Favorito, Wilma (Coorientadora). **Narrativas de conflito com alunos surdos e intérpretes de Libras nas relações com a família, a escola e atividades profissionais**. Rio de Janeiro, 2019. 234p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O estudo investiga narrativas de conflito de alunos surdos e tradutores-intérpretes de Libras/Português, que emergem em entrevistas de pesquisa, junto ao pesquisador-intérprete, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A perspectiva teórica e analítica se situa no âmbito da Linguística Aplicada, mediante análise de narrativas sobre conflito, em relações com narrativas de sofrimento, estigma e de resistência, nas perspectivas textual, interacional e sequencial, com avaliações, dêiticos e diálogo construído. A metodologia é qualitativa e interpretativa, com critérios de ética da pesquisa, de natureza êmica e geração de dados em entrevistas de pesquisa. Há discussão das convenções de transcrição dos dados para línguas orais, da análise da conversa, e para Libras, com glosas escritas. As convenções utilizadas buscam abarcar a complexidade de interações sinalizadas em Libras, com tradução para o Português. Os resultados das análises das narrativas de conflito indicam que: i) os alunos surdos relatam experiências de conflito e estigma na família, na descoberta da surdez, na relação interpessoal com surdos e ouvintes, colegas e professores, na Educação Básica e na Universidade; ii) os intérpretes de Libras relatam conflitos, em situações de atuação profissional, com interferência de alunos ouvintes no ato interpretativo, na sala de aula, além de conflito com professores ouvintes. Na busca de inteligibilidades, são focalizadas propostas de alunos surdos e de intérpretes de Libras: alunos surdos indicam o uso de Libras por ouvintes em sala de aula, além de contestarem estigmas e opressão; e os intérpretes de Libras fazem relatos de conflitos na prática profissional.

Palavras-chave

Narrativas de conflito; alunos surdos; tradutores-intérpretes de Libras/Português; entrevista de pesquisa; convenções de transcrição Libras/Português.

Abstract

Souza Lemos, Glauber de; Pereira, Maria das Graças Dias (Advisor); Favorito, Wilma (Co-advisor). **Narratives of conflict with deaf students and interpreters of Libras in their relationships with family, school and professional activities.** Rio de Janeiro, 2019. 234p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The study investigates conflict narratives of deaf students and translators/interpreters of Libras/Portuguese that emerge from research interviews with the researcher-interpreter at the National Institute of Education of Deaf (INES). The theoretical and analytical perspective is situated in the scope of Applied Linguistics, through analysis of narratives about conflict, in relation to narratives of suffering, stigma and resistance, in textual, interactional and sequential perspectives, with evaluations, deixis and constructed dialogue. The methodology is qualitative and interpretative, with criteria of research ethics, emic in nature and data generation in research interviews. There is a discussion of the conventions of data transcription for oral languages, conversation analysis, and Libras, with written glosses. The conventions used seek to encompass the complexity of signaled interactions in Libras, with translations to Portuguese. The results of conflict narrative analysis indicate that: i) deaf students report experiences of conflict and stigma within their families, the discovery of deafness, and the interpersonal relationships with deaf and hearing people, mates and teachers/professors, at school and at college; ii) Libras interpreters report conflicts in professional settings, with the interference of hearing students in the interpretive act, in the classrooms, and also conflicts with hearing teachers. In the search for intelligibilities, proposals are focused on deaf students and interpreters of Libras: deaf students indicate the use of Libras by the hearing ones in the classroom, in addition to contesting stigma and oppression; and the Libras interpreters report conflicts in their professional practices.

Keywords

Narratives of conflict; deaf students; translators/interpreters of Libras/Portuguese; research interview; transcription conventions of Libras/Portuguese

Sumário

1	Introdução	16
1.1	Motivações pessoais e profissionais	17
1.2	Questões teóricas e de cunho aplicado	21
1.3	Relevância da pesquisa	22
1.4	Questões e objetivos da pesquisa	22
1.5	Posicionamento teórico-analítico e metodológico	23
1.6	Organização dos capítulos	25
2	Contextualização sobre relações de alunos surdos e intérpretes de Libras na família, na escola e nas atividades profissionais	27
2.1	Na família	28
2.2	Na escola	30
2.3	Nas atividades profissionais	36
2.4	Revisão de literatura em estudos da narrativa	41
2.4.1	Contexto nacional	41
2.4.2	Contexto internacional	44
3	Fundamentos teóricos e metodológicos	46
3.1	Estudos em situações de conflito: entre a ordem interacional e a análise da narrativa	47
3.1.1	A noção de conflito	47
3.1.2	Conflito linguístico e questões transidiomáticas	49
3.1.3	A Fala de Conflito em estudos da Fala-em-Interação	52
3.1.4	Narrativa de conflito	56
3.2	Perspectivas textual, interacional e sequencial da análise da narrativa	62
3.2.1	Narrativas como experiência e história de vida	62
3.2.2	Textualização da narrativa, sequencialidade e recontagem	64
3.2.2.1	Reportabilidade	66
3.2.2.2	Avaliação	67
3.2.2.3	Sequencialidade e recontagem em eventos narrados	68
3.2.2.4	Categorias analíticas específicas	70
3.2.2.4.1	Diálogo construído	70
3.2.2.4.2	Dêixis e indexabilidade	71
3.3	Narrativas como contexto de construções de identidades	74
3.3.1	Narrativas, estigmas e estereótipos	76
3.3.2	Narrativas de resistência e agência	77
3.3.2.1	Narrativa de resistência às relações (de poder) assimétricas	77
3.3.2.2	Narrativa e agência	79
4	Posicionamento teórico e metodológico da pesquisa	82
4.1	Natureza da pesquisa: qualitativa e interpretativista	82

4.2	Entrevistas de pesquisa como coconstrução entre a perspectiva êmica e a autoetnográfica	83
4.3	Geração de dados: contexto e participantes da pesquisa	87
4.3.1	Contexto da pesquisa	87
4.3.2	Geração dos dados pesquisa	89
4.3.3	Participantes da pesquisa	91
4.4	Ética da pesquisa	94
4.5	Tratamento dos dados	95
4.5.1	O processo de transcrição dos dados	95
4.5.2	Transcrição e convenções dos dados em línguas orais e sinalizadas	96
4.5.3	Transcrição com tradução em glosas e a interpretação simultânea	100
4.6	Desenhos: quadros-chave	101
4.7	Recorte analítico e categorias selecionadas	103
5	Narrativas de conflitos de alunos surdos	105
5.1	Cristiano: conflito na família	106
5.1.1	Interação entre entrevistador e Cristiano	106
5.1.2	O sofrimento e o estigma no contexto familiar	108
5.1.3	A chegada ao INES e a despedida da mãe	112
5.1.4	A descoberta de ser surdo	115
5.2	Beth: conflito na Educação Básica	117
5.2.1	Interação entre entrevistador e Beth	117
5.2.2	Conflito entre Beth e uma colega ouvinte	124
5.2.3	Estigma e conflito com professor ouvinte	126
5.3	Lucio: conflito na universidade	130
5.3.1	Conflito em turma de graduação bilíngue	130
5.3.2	Conflitos entre alunos surdos e ouvintes	136
5.4	Conclusão do capítulo	143
6	Narrativas de conflito de Tradutores-Intérpretes de Libras/Português	145
6.1	Rafaela: conflito com aluno ouvinte em sala de aula	146
6.1.1	Interação entre entrevistador e Rafaela	146
6.1.2	Revelando os causadores dos conflitos em sala de aula	147
6.1.3	Conflito entre Rafaela e um aluno ouvinte	150
6.2	Pedro: conflito com aluna ouvinte em sala de aula	157
6.2.1	Pedro sem a sua dupla de trabalho	157
6.2.2	Interferência da aluna no ato interpretativo de Pedro	161
6.3	Camila: conflito com professor ouvinte em sala de aula	168
6.3.1	Interação entre entrevistador e Camila	168
6.3.2	Conflito na sala de aula entre Camila e um professor ouvinte	169
6.4	Conclusão do capítulo	179
7	Inteligibilidades de alunos surdos e de intérpretes de Libras: entre propostas e protagonismo	181

7.1	Cristiano: propostas sobre o ambiente bilíngue e o protagonismo pós-formação em Pedagogia	181
7.2	Lucio: propostas sobre a interação entre surdos e intérpretes	188
7.3	Pedro: propostas e avaliações sobre a parceria de trabalho	192
7.4	Conclusão do capítulo	198
8	Reflexões e contribuições da pesquisa	200
8.1	Perguntas e respostas da pesquisa	200
8.2	Contribuições e inteligibilidades da pesquisa	204
8.3	Encaminhamentos da pesquisa	206
9	Referências bibliográficas	210
10	Anexos	232
	Anexo I – TCLE	232
	Anexo II – Tabela de Configurações de Mãos do INES 2015	234

Lista de figuras

Figura 01: Movimentos sociais surdos, em Brasília	34
Figura 02: Categoria de TILSP, em Brasília	40
Figura 03: Exemplo de dêiticos de pessoa em língua de sinais	72
Figura 04: Elaboração e construção do desenho dos quadros-chave pelo cartunista	102
Cena 01: “A minha mãe me falou e me contou”	109
Cena 02: “Estava brincando, ele gritou e falou ‘ué?’”	110
Cena 03: “Jogou um sapato na cabeça, atingiu e olhei para trás”	110
Cena 04: “Eu, quem eu era? Um nada”	112
Cena 05: “Quando cheguei no INES a minha visão se abriu”	113
Cena 06: “Com o tempo, descobri atrasado”	116
Cena 07: “Passado em uma escola da prefeitura tinha comunicação e interação em Libras”	119
Cena 08: “Depois com ouvintes, na inclusão, um pouquinho de preconceito com a escrita dos surdos”	120
Cena 09: “Os surdos são capazes de escrever?”	123
Cena 10: “sou surda mesmo”	129
Cena 11: “(II) eu”	129
Cena 12: “Aqui os ouvintes”	132
Cena 13: “É difícil um pouquinho”	133
Cena 14: “Separados para a esquerda e para a direita”	134
Cena 15: início do resumo da história	148
Cena 16: momento da avaliação sobre a interferência da aluna ouvinte	167
Cena 17: início da entrevista e da interação	169
Cena 18: entrevistada narrando	170

Lista de quadros

Quadro 01: Estrutura analítica da narrativa laboviana e waletziana	65
Quadro 02: Tipos de Dêixis	71
Quadro 03: Roteiro da entrevista semiestruturada com os alunos surdos	90
Quadro 04: Roteiro da entrevista semiestruturada com os TILSP	90
Quadro 05: Participantes surdos	92
Quadro 06: Participantes TILSP	93
Quadro 07: Convenções de transcrição de dados em línguas orais	96
Quadro 08: Convenções de transcrição de dados em línguas de sinais	97
Quadro 09: Convenções de transcrição Souza Lemos (2019)	98
Quadro 10: Adaptação das convenções para língua de sinais	98
Quadro 11: Modelo da tabela de transcrição Starosky	99
Quadro 12: Modelo do excerto da interação entre surdos e ouvintes	99
Quadro 13: Modelo do excerto da interação entre ouvintes	100
Quadro 14: Resumo do posicionamento teórico-analítico	103
Quadro 15: Subdivisão de cores para cada elemento da estrutura narrativa laboviana e waletziana	104

Convenções de Transcrição em Línguas Orais

(.)	Micropausa
(0,7)	Pausa cronometrada em décimos de segundos
[PALAVRA]	Sobreposição de falas
>PALAVRA<	Fala acelerada
<PALAVRA>	Fala não acelerada
(PALAVRA)	Fala duvidosa
((PALAVRA))	Comentário do transcritor
<u>PALAVRA</u>	Fala com ênfase
↑PALAVRA	Fala com entonação
↓PALAVRA	Fala com diminuição da entonação
hh	Risos
.hh	Inspiração audível
PALAVRA=	Fala sem pausa entre os falantes
PALAVRA::	Fala prolongada
PALAVRA-	Fala com corte abrupto
PALAVRA.	Entonação descendente ou parada no tom
PALAVRA?	Entonação ascendente
PALAVRA!	Entonação animada ou enfática
PALAVRA,	Entonação intermediária
“PALAVRA”	Fala relatada

Convenções de Transcrição em Línguas de Sinais

PALAVRA	Toda a sinalização em língua de sinais com letras maiúsculas
PALAVRA-PALAVRA	Um sinal traduzido por duas ou mais palavras
PALAVRA^PALAVRA	Um sinal composto
P-A-L-A-V-R-A	Um sinal soletrado ou empréstimo linguístico
PALAVRA ⁺	Um sinal repetido mais de uma vez
PALAVR@	Um sinal sem marca o gênero (masculino ou feminino) ou plural
PALAVRA ^{DIREITA}	Um sinal é sinalizado para a direita
PALAVRA ^{ESQUERDA}	Um sinal é sinalizado para a esquerda
PALAVRA ^{INTERROGATIVO}	Um sinal é sinalizado com interrogação
PALAVRA ^{NEGATIVO}	Um sinal é sinalizado com negação
PALAVRA ^{PESSOA}	Um sinal verbal com concordância de gênero (pessoa)
PALAVRA ^{ANIMAL}	Um sinal verbal com concordância de gênero (animal)
PALAVRA ^{OBJETO}	Um sinal verbal com concordância de gênero (objeto)
PALAVRA ^{VEICULO}	Um sinal verbal com concordância de gênero (veículo)
PALAVRA ^{MUITO}	Um sinal que denota um advérbio de modo ou intensificador
^{1S} PALAVRA ^{2S}	Sinal verbal com flexão número-pessoal, em 1ª, 2ª e 3ª pessoa do singular
^{2S} PALAVRA ^{3P}	Sinal verbal com flexão número-pessoal, sendo de pessoas do singular com movimento para 1ª, 2ª e 3ª pessoa do plural
PALAVRA ^{GESTO}	Apresenta gestos
PALAVRA ^{CL00}	Apresenta uma configuração de mãos conforme o número correspondente
^{1S} (II)	Apresentação de si, em 1ª pessoa do singular
^{2S} (II) ou ^{3P} (II)	Apresentação da 2ª ou 3ª pessoa do singular ou do plural
(.)	Micropausa na sinalização
(0,7)	Pausa cronometrada em décimos de segundos
[PALAVRA]	Sobreposição com sinalização
>PALAVRA<	Sinalização acelerada
<PALAVRA>	Sinalização não acelerada
(PALAVRA)	Transcrição duvidosa
((PALAVRA))	Comentário do transcritor
<u>PALAVRA</u>	Ênfase na sinalização
hh	Risos
.hh	Inspiração do participante surdo
PALAVRA=	Sinalização sem pausa entre os participantes
PALAVRA::	Sinalização prolongada
PALAVRA-	Sinalização com corte abrupto
PALAVRA.	Parada da sinalização
“PALAVRA”	Sinalização relatada

***“A narrativa imita a vida, a vida imita a narrativa”
Bruner (2004 [1987]: 691-692)***

1 INTRODUÇÃO

Meu foco no presente estudo são as narrativas de conflito de alunos surdos e de Tradutores-Intérpretes de Libras/Português (TILSP) que emergem em entrevista de pesquisa. Estas foram geradas em uma instituição federal de ensino público, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), mais especificamente no contexto de Curso Bilíngue de Pedagogia presencial oferecido por seu Departamento de Ensino Superior (DESU).

Busquei entender como os participantes constroem narrativas de conflito e identidades de si mesmos e de outros, em contextos familiares, escolares e profissionais, a partir de suas histórias de vida. De um lado, os alunos surdos trazem as suas narrativas com conflitos recontados, nas relações com os outros, nos contextos da família e da escola, sobretudo na convivência com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e no momento da descoberta sobre a surdez. De outro lado, os TILSP relatam as tensões e os conflitos sobre a interferência e as exigências de conhecimentos interpretativos de ouvintes na sala de aula bilíngue, no momento do ato interpretativo simultâneo.

O INES, como Centro de Referência Nacional na área da surdez no Brasil, possibilita à Comunidade Surda, da Educação Básica ao Ensino Superior (graduação e pós-graduação), uma perspectiva de Educação Bilíngue de/para Surdos, conforme compreendida nas legislações que fomentaram a legitimação da Libras e da formação inicial e continuada de profissionais TILSP¹ e de professores bilíngues (Brasil, 2002, 2005). O INES é considerado um órgão específico e singular na estrutura do Ministério da Educação (MEC), que a partir de 2009 reiterou as competências do Instituto para a continuidade de seu trabalho no Ensino Superior², implementado em 2006.

O contexto de pesquisa, o DESU, oferece o Curso Bilíngue de Pedagogia, que foi criado conforme a recomendação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e que tem como proposta habilitar e formar professores com ênfase na

¹ Atualmente, os Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras)/Língua Portuguesa obtiveram a regulamentação federal de sua profissão, através da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.

² O INES fomenta a Política Nacional de Educação de Surdos, conforme publicado na Portaria MEC nº 323, de 08 de abril de 2009.

educação bilíngue. Neste espaço, convivem surdos e ouvintes, sendo eles alunos, professores, técnico-administrativos e os TILSP (ver **subseção 4.3.1**).

1.1 Motivações pessoais e profissionais

A motivação para a pesquisa está relacionada com minhas experiências anteriores: como estudante em duas escolas da rede pública de ensino, no Rio de Janeiro; e com a atividade profissional que exerço como TILSP no DESU-INES. Sempre estive em contato com os alunos surdos e as suas experiências de vida e vivencio as dificuldades de interação na sala de aula, que engloba diferentes participantes: alunos surdos, alunos ouvintes, nós intérpretes e professores ouvintes e surdos. Aliás, já se passaram quinze anos de minha atuação e que me tornei membro da Comunidade Surda³.

Em todos esses anos, observei que as relações entre surdos e ouvintes, muitas vezes, estão imbricadas em silenciamentos, conflitos e lutas. Eu me recordo que, em 1999, quando eu cursava a antiga 5ª série, no Ensino Fundamental, na Escola Municipal Sobral Pinto, na cidade do Rio de Janeiro, havia um colega surdo, Graciliano, em minha turma, que era estigmatizado por todos como “Mudinho”⁴. Cotidianamente, ele oscilava em se apresentar como calado, sorridente ou nervoso. Lembro-me de que a nossa comunicação era realizada com um livro azul, intitulado “*Linguagem de Sinais*”⁵, com o objetivo de compreendermos um ao outro, em sala de aula.

Anos se passaram e, em 2004, ingressei no Curso de Libras na Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição (APADA), na cidade de Niterói,

³ Segundo a autora surda Karin Strobel (2009) há uma diferença conceitual entre “Povo Surdo” e “Comunidade Surda”. No caso do conceito de “Povo Surdo” tem a ver com um grupo de sujeitos surdos, com costumes, histórias e traduções em comum e que são pertencentes e nativos. Já o conceito de “Comunidade Surda” tem a ver com uma composição mais ampla, abarcando, assim, surdos e ouvintes, que podem ser familiares, TILSP, professores, amigos e outros, mas que em comum participam e compartilham mesmos os interesses, tais como a militância, a luta e a defesa da comunidade.

⁴ Skliar (2015) retrata que, por muitos séculos, o discurso e a ideologia clínico-médico-patológico permeou a Educação de Surdo, causando, assim, disciplinamento do comportamento do corpo dos surdos, discriminação, descontinuidades e exclusão social. Por isso, a nomenclatura “mudinho(a)” é errônea e carrega um estereótipo negativo em relação à comunidade surda e ao indivíduo surdo. Os surdos têm seu aparelho fonador perfeito, o que não o faz ser visto por um olhar patológico e nem com problemas psicológico-neurológicos. Logo, ao nos dirigirmos a esses indivíduos, devemos utilizar o termo “surdo(a)”.

⁵ Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados. *Linguagem de Sinais*. Cesário Lange/São Paulo, 1992.

com o objetivo de aprofundar a minha compreensão sobre a Libras. Naquele mesmo ano, para a minha surpresa, reencontro o mesmo colega surdo em minha mesma turma, quando eu cursava o 3º ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual Stella Matutina. Por vezes, observei que a presença dele, novamente era mesclada de situações inusitadas e de incompreensões.

Nesse período, após me formar, comecei a indagar sobre a necessidade de ressignificação da prática didático-pedagógica daquele ambiente escolar, principalmente como os docentes poderiam interagir melhor com os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Assim, em 2006, na mesma Instituição, iniciei um projeto denominado de “*Inclusão: um mergulho nas diferenças*”, que fomentaria a continuidade da escolarização e da formação de alunos surdos, com capacitações e a busca de mais conhecimentos dos Estudos Surdos (Lemos, 2008; Barbosa, 2008).

O meu ingresso como profissional no INES se deu em 2009, atuando como intérprete de Libras terceirizado, no Curso Bilíngue de Pedagogia, mas tornei-me funcionário efetivo da Instituição, em 2014, quando passei a ser concursado. O Curso, desde seu início em 2006, foi construído com uma perspectiva bilíngue⁶ e, a partir de 2009, passou a ser gerido por um novo departamento na Instituição: o Departamento de Ensino Superior (DESU)⁷.

Como uns dos TILSP terceirizados, sentia dificuldade em interpretar em contexto acadêmico, pois, assim como os demais TILSP, eu não tinha formação específica para exercer a atividade de Tradutor-Intérprete de Libras/Português Educacional (TILSPE)⁸. Para lidar com as demandas da interpretação simultânea nas diversas disciplinas da graduação precisei buscar um redimensionamento de minha atuação como TILSPE, com aprofundamento e conhecimento teórico e prático, na área de Tradução e de Interpretação em língua de sinais. Além disso, é um enorme desafio atuar em disciplinas tão diversas seja em termos das demandas conceituais de cada área de conhecimento, seja em função do repertório terminológico em Libras ainda em construção.

⁶ Veja o PPC do DESU-INES de 2006 no link <<http://www.ines.gov.br/images/desu/PPC-PEDAGOGIA-2006.pdf>>.

⁷ Nessa dissertação, no capítulo 4 intitulado “...” apresentaremos uma **subseção 4.3.1** denominada “**Contexto da pesquisa**”, apresentando o INES e o DESU.

⁸ Belém (2010, p. 18, 25, 27) salienta que o intérprete de língua de sinais que atua em sala de aula debruça-se em práticas educacionais, fomentando e construindo, então, diálogos entre o docente e o discente, como partícipe no processo educacional, porque está a postos para se colocar em uma posição de explicador e de conciliador das relações conflitivas, no espaço escolar.

O TILSPE precisa trabalhar em estreita parceria com o professor de cada disciplina, sendo necessário um estudo prévio dos conteúdos trabalhados pelos professores (ver em Lemos, 2011). No caso do Curso Bilíngue de Pedagogia isso significa entrar em contato com um universo multidisciplinar, tais como os Estudos da Linguagem, os Fundamentos da Educação (Filosofia, Sociologia, História, Educação, dentre outros) e os Fundamentos da Pedagogia (Política, Legislações Educacionais, Didática, Gestão, dentre outros).

Nesse Curso, os contextos de sala de aula, são comuns conflitos gerados pela interrupção no ato interpretativo, com reclamações dos alunos surdos sobre a fidedignidade da interpretação. Isso, muitas vezes, ocorre porque alguns alunos ouvintes, que são proficientes em Libras ou já atuando como TILSP em outras instituições, avaliam para aos seus colegas surdos que a interpretação está “péssima” ou “errada”.

De fato, a interpretação nem sempre alcança o que se espera de uma atuação em nível superior, mas as interrupções, as acusações e as avaliações em momento que estamos interpretando, “machuca” profundamente o intérprete, ocasionando, assim, brigas, desavenças e instabilidade emocional. Enfim, muitas questões estão imbricadas e que mereceriam uma reflexão mais aprofundada, tais como: até que ponto a interpretação dos conteúdos trabalhados pelo professor na sala de aula não são suficientes? Será que o público discente não tem pré-requisitos para compreender determinados conceitos teóricos? Caberia ao intérprete interromper a aula para apontar ao professor que seria necessário elucidar melhor a sua explicação referente aos conceitos mais complexos? O esquema da interpretação simultânea em sala de aula, tal como ocorre em uma palestra, favorece essa parceria entre professor e intérprete? É possível esperar de um TILSPE que possua conhecimentos suficientes de diferentes áreas do saber para interpretar com segurança?

Percebo, também, que muitos conflitos linguísticos, interculturais, interpessoais emergem e causam tensões e interrupções. Lembro-me de um dia, quando eu estava atuando em sala de aula, com a minha parceira dupla de trabalho e uma professora estava apresentando os conceitos de “inatismo” e de “ambientalismo”. Ao fazer um sinal para o autor Descartes, minha colega TILSP foi interrompida por uma aluna ouvinte proficiente em Libras, falando que aquele sinal estava errado, pois haveria outro sinal salientado como “correto”. A minha

colega TILSP parou de interpretar e disse: “Nós TILSP não conseguimos ‘decorar’ todos os sinais novos e de todas as disciplinas da área de Pedagogia, mas o sinal que você fez não é o do autor [...]” e, assim, apresentou o sinal.

Em uma ocasião, eu estava interpretando assuntos sobre a “sexualidade” e fiz um sinal específico para esse conceito, mas um aluno surdo me interrompeu e disse que aquele sinal que eu estava utilizando era “errado”, pois tinha um novo sinal e o apresentou. Nesse mesmo momento, outro aluno surdo falou que conhecia o sinal que eu tinha sinalizado e que desconhecia o sinal “novo”. Essa interrupção parou a interação da aula e o conflito de linguístico tomou-se interpessoal, pois o aluno surdo que me interrompeu falou que eu deveria estudar mais os sinais novos e eu lhe respondi: “Não me interrompe na hora que estou interpretando, podemos ver isso depois”. Ele não aceitou e disse que eu era um funcionário e que estava trabalhando para os surdos. Enfim, a situação só se agravou naquela noite.

Evidentemente, observo que os conflitos no DESU ainda continuam. No Curso de graduação do INES pelo menos duas línguas estão em permanente contato em sala de aula (Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais) e muitos conflitos emergem, seja porque o Português desafia os alunos surdos a constituírem textos escritos, seja porque precisam construir, em Libras, textos sinalizados sobre tópicos teóricos trabalhados nas diferentes disciplinas. E, também, observo que os alunos ouvintes, alguns desses, não tão proficientes em Libras precisam aprofundar a sua habilidade em língua de sinais, porque são “cobrados” pelos alunos surdos a se comunicarem em Libras. Há conflitos linguísticos, principalmente pelo fato de a Língua Portuguesa ser uma língua majoritária e a Libras ser uma língua minoritária na sociedade. Em contrapartida, dentro do INES, ou seja, no “mundo dos surdos”, a Libras se torna uma língua majoritária e o Português se torna uma língua minoritária.

Com essa contextualização, observamos que o DESU-INES é um espaço linguisticamente complexo (Cavalcanti, 1999), com alunos surdos e ouvintes em diferentes graus de proficiências em Português e em Libras, professores ouvintes, ainda novos nesse universo, que por isso usam pouco a Libras em suas aulas, e os TILSP com diferentes repertórios de experiência de formação profissional e acadêmica. Assim sendo, a partir do foco em narrativas de experiência pessoal e história de vida, proponho entrevistar alunos surdos e TILSP oriundos do DESU-

INES, com o objetivo de compreender as situações de conflitos em sala de aula bilíngue e de outros contextos (familiares e escolares).

1.2

Questões teóricas e de cunho aplicado

O estudo sobre narrativas de conflito não tem sido muito explorado, em especial, com pesquisa sobre participantes que sejam alunos surdos e TILSP. Sendo assim, como trarei na **seção 3.1**, para a base teórica relativa a narrativas de conflito, diálogo com autores que tratam de outros contextos. A noção de conflito em diversos contextos (Grimshaw, 1990; Montanari, 2013; Giddens, Sutton, 2016) e os estudos sobre narrativas de conflito (Briggs, 1996; Brenneis, 1996; Pastor, De Fina, 2005; Brigatte, 2009; Stewart, Maxwell, 2010; Ladeira, Silva, 2011; Norrick, 2013) centram-se em compreender os papéis do “eu” e do “outro”, principalmente sobre as experiências passadas, com sofrimento, estigmas, emoções, além de movimentos agentivos, de reclamação e de resistência. Embora os autores mencionados não abordem pesquisas com as pessoas surdas, entendo que a base teórica que os seus estudos oferecem pode proporcionar reflexões sobre as narrativas de conflito e sobre os relatos das interações com surdos e ouvintes, uma vez que os achados desses estudos se coadunam com o que observo no contexto de pesquisa aqui em foco.

Na área de Educação de Surdos e dos Estudos da Tradução e de Interpretação das Línguas de Sinais, seja em contexto nacional ou internacional, há estudos importantes e iniciais, com foco em narrativas (ver **seção 2.4**), no entanto, observo que ainda há poucas pesquisas sobre os estudos de análise da narrativa laboviana e waletziana. Assim sendo, apresento algumas pesquisas acadêmicas, com base teórica em Sociolinguística, Sociolinguística Interacional e Análise da Conversa Etnometodológica apontam para os estudos da narrativa, com foco em contexto da família, da escola e do trabalho.

Wilson (1996) analisa narrativa sinalizada por surdos em *American Sign Language (ASL)*, com processos de recontagens e elementos labovianos. Starosky (2011) analisa narrativas coconstruídas entre surdos e participantes, em contexto de terapia fonoaudiológica, com recontagens e recriações de cenas, em jogos de RPG. Ferreira (2013) desenvolve estudo sobre as narrativas de familiares ouvintes com filhos surdos, em mediação profissional fonoaudiológica. Pedroso (2014)

observa as recontagens de narrativas de professores-intérpretes, com base na análise de narrativa, em contexto escolar.

Assim, a partir desses estudos e junto à revisão de literatura, minha pesquisa, “*Narrativas de conflito com alunos surdos e intérpretes de Libras nas relações com a família, a escola e atividades profissionais*”, tem por finalidade contribuir, na perspectiva da análise de narrativas com os Estudos de Narrativas de Conflito, a partir de relatos de alunos surdos e de TILSP, presentes em um contexto bilíngue do ensino superior: o Curso Bilíngue de Pedagogia do INES, em sua modalidade presencial.

1.3

Relevância da pesquisa

A contribuição de meu estudo consiste em trazer reflexões aos participantes sobre o que acontece no cotidiano, em suas interações da vida social e em sala de aula, no Curso Bilíngue de Pedagogia do INES. Os resultados da pesquisa poderão indicar caminhos de como lidar com conflitos sobre a interação familiar e escolar por meio da voz daqueles que estão no ambiente bilíngue. Com foco êmico, ou seja, o olhar de quem é de dentro de uma comunidade (ver **seção 4.2**), as reflexões poderão ser também de engajamento e de empoderamento dos participantes.

Por outro lado, minha investigação poderá trazer contribuições para a teoria da narrativa que propõe o entendimento de experiências pessoais. Quando interagimos com os outros, ao contarmos e recontarmos as narrativas, construímos nossas identidades (Gabriel, 2015: 277). Minha motivação em âmbito científico consiste em contribuir, por meio deste aporte teórico e metodológico, para os estudos das narrativas e para os Estudos Surdos.

1.4

Questões e objetivos da pesquisa

O foco de meu estudo será analisar os relatos de experiências passadas em entrevista de pesquisa de natureza etnometodológica e sociolinguística (Mishler, 1986; Roulston, 2010; Bastos, Santos, 2013), coconstruídos junto aos alunos surdos e aos intérpretes de Libras, participantes do DESU-INES, que é um contexto sociolinguisticamente complexo (Cavalcanti, 1999).

As perguntas da pesquisa, tendo em mente os estudos com foco em narrativas sobre as relações com a família, a escola e atividades profissionais são as seguintes:

- 1) Que abordagens teóricas, no âmbito da teoria da narrativa, são importantes para o estabelecimento de parâmetros de análise de narrativas de conflito?
- 2) Como são coconstruídas, em contexto de entrevista de pesquisa, as narrativas de conflito de alunos surdos e de intérpretes de Libras na ordem micro interacional?
- 3) Como são as coconstruções entre o pesquisador-entrevistador, alunos surdos e intérpretes de Libras?

Buscarei, como objetivo geral, entender como os participantes constroem as narrativas de conflito, além de construções de si mesmos e de outros, em contextos familiar, escolar e profissional, a partir de suas experiências de vida.

Assim sendo, os objetivos da pesquisa consistem em:

- (i) Descrever a sequencialidade da narrativa de conflito, dos eventos de conflito e dos agentes do conflito;
- (ii) Analisar, por meio de mecanismos como diálogo construído, dêixis, indexicalidades e avaliações, as construções de identidades dos participantes da narrativa;
- (iii) Refletir sobre os conflitos relatados, indicadores de sofrimento, reclamações, estigmas e resistência de alunos surdos e de Tradutores-Intérpretes de Libras, em contextos familiar, escolar e profissional.

Além da busca de descrição de ordem textual e interacional da narrativa, na ordem microinteracional, procurarei trazer reflexões para a ordem social do contexto da pesquisa, a partir de posicionamentos dos participantes.

1.5

Posicionamento teórico-analítico e metodológico

A perspectiva teórica da minha pesquisa se debruçará nos estudos de interações com conflito (Eisenberg, Garvey, 1981; Maynard, 1985; Grimshaw,

1990; Vuchinich, 1990; Garcia, 1991; Gruber, 1998; Leung, 2002; Silveira, Magalhães, 2008; Nguyen, 2011; Oliveira, 2012; Gago, 2017), conflito linguístico (Bagno, 2017) e diglótico (Maher, 1997; Favorito, 2006), em práticas transidiomáticas (Jacquemet, 2005; Cavalcanti, Silva, 2016; Meulder, Kusters, Moriarty, Murray, 2019) e em práticas de prescrições, padronização e higienização linguística (Cameron, 1995), conduzindo ao perigo da lógica monolíngue (César, Cavalcanti, 2007), mas observados na análise da narrativa de conflito (Briggs, 1996; Brenneis, 1996; Pastor, De Fina, 2005; Brigatte, 2009; Stewart, Maxwell, 2010; Ladeira, Silva, 2011; Norrick, 2013), mediante relações com narrativas de sofrimento (Bastos, 2008; Brandão, Germando, 2009), de reclamação (Guntner, 1997; Oliveira, Bastos, 2001; Brigatte, 2009), de resistência (Ewick, Silbey, 2003; Giannini, 2011; Giannini, Bastos, 2012; Biar, 2012), na perspectiva interacional da textualização da análise da narrativa (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972; Pereira, Cortez, 2011; Bastos, Biar, 2015), com foco especial em histórias de vida (Linde, 1993), incluindo, em especial, a avaliação (Cortazzi, Jin, 1999; Pereira, Santos, 2009; Gago, Vieira, Sant'Anna, 2012). Incluirei também estudos sobre a narrativa e identidade (Moita Lopes, 2001; Mishler, 2002; Benwell, Stokoe, 2006), estigma (Goffman, 1963; Biar, 2012) e agência (Ahearn, 1999, 2000, 2001; Asad, 2000; Duranti, 2004).

As perspectivas sobre as categorias de análise estarão focadas no emprego de dêiticos (Levinson, 2007 [1983]; Quadros, Karnopp, 2004), da indexicalidade (Nunberg, 1993; Blommaert, 2005; Bucholtz, Hall, 2003, 2005) e do diálogo construído (Tannen, 1989).

A perspectiva metodológica estará debruçada, em pesquisa qualitativa e interpretativista (Denzin, Lincoln, 2006), com geração de dados a partir de entrevista de pesquisa (Roulston, 2010; Bastos, Santos, 2013), em abordagem sociolinguística e etnometodológica, concebendo a entrevista de pesquisa como um evento de fala coconstruído entre entrevistador e entrevistado (Misher, 1986; De Fina, 2009, 2011; Modan, Shuman, 2011; De Fina, Perrino, 2011). Relembro, ainda, que os dados foram gerados, com alunos surdos e TILSP, participantes do cenário bilíngue do DESU-INES.

1.6 Organização dos capítulos

Em minha dissertação, o presente capítulo 1, consistiu em apresentar o tema da pesquisa, gerado em entrevista de pesquisa, com alunos surdos e TILSP, alocados no DESU-INES. Além disso, com o objetivo de entender a pesquisa da dissertação, procuro, assim, contextualizar o tema, a motivação, a relevância da pesquisa, os posicionamentos teórico, analítico e metodológico.

No capítulo 2, direciono uma breve contextualização sobre a interação de familiares ouvintes com filhos surdos, a Educação Bilíngue e o movimento social surdo, além dos Estudos da Tradução e da Interpretação em Língua de Sinais. Por fim, retomo as pesquisas que investigaram as narrativas, em contexto da família, em estudos de educação bilíngue de/para surdos e em estudos da tradução e interpretação das línguas de sinais.

No capítulo 3, tratarei do posicionamento teórico-analítico, com foco em estudos do conflito, da transidiomática e em estudos da narrativa. Primeiramente, focalizarei a importância da Linguística Aplicada nos Estudos da Linguagem, com emergência no ato de ouvir o outro. Também, observarei a emergência em abarcar as práticas transidiomáticas na sociedade extra contemporânea e superdiversa, mas apontando sobre os perigos da ideologia monolíngue, da vigilância, normatização e prescrição da linguagem, como também, a higienização verbal. Depois disso, revisarei os estudos da Fala de Conflito, em perspectiva da análise da interação, com fundamentação das Narrativas de Conflito. Em seguida, trarei considerações sobre os Estudos da Narrativa como fonte de histórias de vida e de experiências pessoais, além de ser um caminho de construção de identidades e de retomadas de relatos sobre narrativas de conflito, de sofrimento e de resistência. Outro ponto será focado nos instrumentos do uso de categorias de análise de dados, sendo eles os dêiticos, as indexicalidades e o diálogo construído.

No capítulo 4, traçarei a natureza da pesquisa, com foco qualitativo e interpretativista, a partir do aprofundamento teórico sobre entrevistas de pesquisa e do entendimento que é uma metodologia que permite a coconstrução entre entrevistador e entrevistados. Apresentarei o contexto e os participantes da pesquisa, além de como procedi ao tratar os dados gerados, a partir das transcrições e das convenções, mas diferenciando os dados, em línguas orais e sinalizadas.

No capítulo 5, trarei as análises de dados de alunos surdos. Observarei como três entrevistados surdos constroem as narrativas de conflito, apontando os estigmas, os conflitos, os sofrimentos, em contexto da família, escola e universidade. As avalições permitem a observação das construções identitárias entre o eu e o outro.

No capítulo 6, apresentarei as entrevistas com Tradutores-Intérpretes de Libras/Português. As três entrevistas com os TILSP são focadas, também, em narrativas de conflito, em sala de aula bilíngue no ensino superior.

No capítulo 7, focalizarei propostas para o ambiente universitário, a partir das entrevistas, com dois alunos surdos e um TILSP.

No capítulo 8, a conclusão, estarei dedicado às reflexões teóricas, analíticas e propostas do estudo. Além disso, tratarei das contribuições e da relevância dessa pesquisa para os Estudos da Linguagem.

Nos capítulos 9 e 10, exibirei as referências estudadas e os anexos do trabalho.

CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE RELAÇÕES DE ALUNOS SURDOS E INTÉRPRETES DE LIBRAS NA FAMÍLIA, NA ESCOLA E NAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS

Nesse capítulo, tenho como objetivo apresentar uma contextualização macrossocial/institucional sobre os contextos educacionais e familiares de surdos e da atuação profissional de TILSP.

Primeiramente, detalharei sobre a descoberta da família de que um filho recém-chegado é surdo e, por isso, a demanda de se tornar um familiar bilíngue para utilizar a língua de sinais na comunicação com o filho surdo (Kyle, 2013 [1999]; Silva, 2006; Guarinello, Claudio, Festa, Paciornik, 2013; Ferreira, 2015).

Em seguida, buscarei tematizar sobre o contexto escolar, na perspectiva bilíngue de/para surdos (Fernandes, 1994; Lacerda, 1996; Quadros, 1997; Favorito, 1999, 2006; Skliar, 1998, 1999; Karnopp, Quadros, 2001; Campello, 2008; Fernandes, 2012; Favorito, Silva, 2017; dentre outros), a luta de movimentos surdos (Feneis, 2011; Brito, 2013) para a regulamentação da Libras como língua nacional brasileira (Brasil, 2002, 2005, 2014). Também apresentarei as contribuições dos Estudos Surdos (Fernandes, Moreira, 2014).

Além disso, observarei as contribuições dos Estudos da Tradução e da Interpretação em Língua de Sinais (Roy, 2002; Pagura, 2003, 2012; Vasconcelos, 2010; Rodrigues, Beer, 2015; Bontempo, 2015; Pagano, 2015; Machado 2017; dentre outros), para assim retratar sobre as conquistas profissionais de TILSP, em âmbito nacional, no contexto político-legislativo (Brasil, 2002, 2005, 2010, 2015, 2017).

Por fim, tratarei sobre os estudos da narrativa em contexto da família (Digiampietri, 2009; Ferreira, 2013), da escola (Wilson, 1996; Machado, 2007; Nogueira, 2007; Starosky, 2011; Cornejo, Allende, 2016; Correa, 2016) e de atividades profissionais de TILSP (Souza, 2013; Pedroso, 2014; Nogueira, 2016).

2.1 Na família

A família é o primeiro espaço social no qual um ser humano interage. O sistema social da família é construído por crenças, laços afetivos, tradições, cultura e, também, pelo desenvolvimento linguístico das crianças. Ferreira (2013) retrata que a família tem um papel fundamental em decisões e na promoção da eficácia da aprendizagem da criança. A autora problematiza que a maioria das crianças surdas nasce e cresce em lares ouvintes, muitas vezes, com familiares que não dominam a língua de sinais, acarretando, assim, que essas crianças aprendam a Libras, por exemplo, em um contexto escolar tardiamente.

Nesse sentido, a situação conflituosa de um surdo, no contexto familiar ouvinte⁹, pode se iniciar, exatamente, pela falta de uma língua comum o que provoca dificuldades na interação entre os parentes mais próximos. Em consequência disso, dá-se lugar à incompreensão, às reações inquietantes e às dificuldades em se relacionar uns com os outros (Guarinello, Claudio, Festa, Paciornik, 2013). A inabilidade da família ouvinte, em geral, em lidar com a criança surda pode influenciar fortemente na vida escolar e na construção das identidades do surdo.

Kyle (2013 [1999]: 22) salienta que o nascimento de uma criança surda, em um ambiente familiar ouvinte, pode acionar *stress*, mas no sentido de tentativa da busca de querer compreender em como lidar com a criança, por isso, esses pais anseiam obter informações. No entanto, o movimento de busca pode levá-los aos modelos médicos que negam a diferença e o ser surdo, conduzindo-os à não aceitação da língua de sinais e do contato com outros surdos. Com isso, muitos fonoaudiólogos, educadores e linguistas incentivam que Programas de Saúde, em seu diagnóstico médico (Triagem Auditiva Neonatal), compreendam a

⁹ A pesquisadora Esmeralda Peçanha Stelling, em sua dissertação de mestrado “*A orientação familiar aos pais que tem filho surdo: a construção do livro “O filho é surdo, a família quer saber”*”, em 2015, defendida no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense, apresenta um guia orientador para as famílias ouvintes que descobrem que o filho é surdo. A autora aponta os sentimentos de desestabilidade e de frustração, com necessidade de acolhimento e de orientação às famílias sobre o mundo do surdo e a sua cultura, além de conteúdos relativos aos aspectos clínicos, linguísticos, socioculturais e educacionais da criança surda. Ver a dissertação em <<http://cmpdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2018/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-EsmeraldaPe%C3%A7anhaStelling.pdf>>.

importância da aquisição da língua de sinais o mais cedo possível, em contextos familiares, com bebês surdos.

A família é um ambiente propício para interagir e para compartilhar conhecimentos. Entretanto, com a notícia que a família tem um filho surdo, muitas vezes, o sentimento de surpresa e de choque pode causar uma crise no seio familiar. Por isso, faz-se importante que os familiares recebam todo um atendimento especializado e de orientação sobre os caminhos, em âmbito da saúde, da escola e da vida social. Silva (2006: 66) descreve que o processo de socialização da criança surda com pais ouvintes é conflitivo desde o seu início, principalmente pelo fato de, em muitos casos, os familiares serem tomados de sentimentos de não aceitação, de frustração, de incompletude, optando, então, que a criança surda seja oralizada, ou obtenha um implante coclear ou não aprenda a língua de sinais.

Guarinello *et. al.* (2013: 154) apresenta que a maioria dos pais ouvintes desconhecem a possibilidade de que os seus filhos surdos são competentes linguisticamente, ou seja, veem em seus filhos estereótipos e (pré)conceitos que constroem a criança surda como se tivesse limitação social e comunicativa. Assim, essas ideias e discursos propiciam que os familiares tenham como objetivo utilizar a modalidade oral para se comunicar com o filho surdo, pois a criança surda tem muito mais facilidade em aprender e em se comunicar pelo canal visual e espacial.

Kyle (2013 [1999]: 23) explicita que 99% por cento das crianças surdas nascem em famílias ouvintes e, nesse caso, salienta a importância de os familiares aprenderem a língua de sinais o mais rápido possível, com o intuito de promover interações significativas com o bebê surdo. O ideal seria que a família se tornasse bilíngue, mas esta parece ser uma realidade distante no Brasil, sobretudo pelo fato de não haver políticas públicas voltadas para essa questão tão complexa e necessária. Em geral, a maioria das famílias utilizam gestos caseiros para a comunicação com os filhos surdos.

Assim, essas compreensões de como lidar comunicativamente na interação familiar permitirá aos parentes a ação de se tornar bilíngue, permitindo, assim, que o seu espaço seja bilíngue.

No **capítulo 5**, demonstrarei como um entrevistado surdo narra a sua história de conflito, em um ambiente familiar ouvinte, por exemplo, quando os

parentes descobrem que ele era surdo, mas a incompreensão sobre a surdez é conduzida sob rótulos, estigmas e falta de comunicação.

2.2

Na escola

Considero que em escolas em que há inclusão de surdos e ouvintes, mas com pouco incentivo ao letramento visual e bilíngue, há poucas interações em Libras e, em alguns casos, até nenhuma língua compartilhada, o que pode resultar na invisibilidade e no apagamento das identidades de surdos, como também no agravamento de dificuldades na interação entre todos (Guarinello, Claudio, Festa, Paciornik, 2013).

Carlos Skliar (2013 [1999]) argumenta que um contexto escolar em que não há uma perspectiva pedagógica bilíngue para educação de surdos gera conflitos, tais como: (i) um processo de exclusão dentro de um programa de inclusão escolar; (ii) e a falta de consistência política, pedagógica e linguística para compreender a educação de surdos como uma prática de direitos humanos e de direito linguístico.

No Brasil, a socialização e a interação, com sujeitos surdos, no contexto da escola, vem sendo tematizada em pesquisas acadêmicas (Fernandes, 1994; Lacerda, 1996; Quadros, 1997; Skliar, 1998, 1999; Favorito, 1999, 2006; Karnopp, Quadros, 2001; Campello, 2008; Fernandes, 2012, dentre outros), desde o final dos anos de 1990, quando se inicia uma virada na Educação de Surdos. Mais especificamente foi na década de 1990, que houve a chamada “virada dos Estudos Surdos¹⁰”, com “disputas ideológicas que influenciaram diretamente os campos da política linguística e das políticas de educação inclusiva” para surdos (Fernandes, Moreira, 2014: 51). Isso, porque com a intensificação de debates a respeito da Linguística da Libras e da Educação Bilíngue de/para Surdos, toma força um novo campo de estudos com pesquisas e estudos, em contextos de ensino, com reflexões sociointeracionais e, sobretudo, socioantropológicas. Fernandes e Moreira (2014: 55) enfatizam a contribuição crítica dos Estudos Surdos (*Deaf Studies*) em temáticas, tais como: (i) a produção de experiências; (ii)

¹⁰ Skliar (2015 [1998]: 5) revela que os Estudos Surdos “se constituem como um programa de pesquisa em educação, pelo qual as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença e do seu reconhecimento político”.

a problematização da questão das diferenças e da diversidade; (iii) a criação do espaço discursivo surdo; (iv) mobilização de surdos, com reivindicações discursivas que inverteria a essencialização de “deficientes auditivos” para “Surdos”, passando a ser considerados uma minoria linguística usuária de uma língua sinalizada, constituída de parâmetros e estrutura linguística completa e complexa; (v) ampliação e aprofundamento do campo discursivo-acadêmico, com foco em estudos antropológicos e multiculturais.

O marco da “virada dos Estudos Surdos”, em contexto nacional, se centra em 1999, no “V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos”, em Porto Alegre, tendo como resultado o documento “*A educação que nós surdos queremos*”, que contém diretrizes e propostas sobre: (i) políticas e práticas educacionais para surdos (os direitos humanos, a escola e classes especiais para surdos, atuações de professores surdos e ouvintes); (ii) comunidade, cultura e identidade (a identidade, a língua, relações entre escola x comunidade x família, artes e cultura); (iii) formação do profissional surdo (os educadores, instrutores, monitores, pesquisadores surdos). Além disso, o evento também teve como desdobramento a publicação de dois volumes impressos, organizados por Carlos Skliar¹¹, intitulados “*A surdez: um olhar sobre as diferenças*” e a “*Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos*”, com artigos de autores brasileiros e de outros países que se tornaram referência por muito tempo para estudiosos da Educação Bilíngue de/para Surdos no país.

Com o prosseguimento das pesquisas sobre as línguas de sinais, em diversos países, e, também, no Brasil, os movimentos sociais de surdos foram se intensificando em prol do reconhecimento da língua de sinais e em busca do que vem se denominando “Educação Bilíngue de Surdos”. Nesse caminho, a luta política da Comunidade Surda Brasileira¹² e seus apoiadores ouvintes, em âmbito nacional, resultou na oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como língua oficial no país, por meio da Lei nº 10.436, em 24 de abril de 2002, sendo

¹¹ Carlos Skliar foi o mais importante e influente teórico dos estudos sobre o bilinguismo e da diferença surda, em âmbito nacional e internacional (Fernandes, Moreira, 2014: 53).

¹² Para compreender a luta política dos ativistas surdos e o movimento social surdo para alcançar a oficialização da Libras, no Brasil, em 2002, ver a Tese de Doutorado em Educação de Fabio Bezerra de Brito (2013), intitulada “*O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*” <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03122013-133156/pt-br.php>>.

reconhecida como “meio legal de comunicação e expressão”. Essa oficialização deu *status* linguístico à Libras e permitiu promover o direito linguístico aos surdos brasileiros a se comunicarem com uma língua visual-espacial, além de promover visibilidade à Comunidade Surda Brasileira, fomentando, assim, novas políticas educacionais.

Trata-se de um campo de lutas com diferentes perspectivas de políticas educacionais, tais como a perspectiva de Educação Bilíngue de/para surdos, defendida por ativistas surdos e vários estudiosos surdos e ouvintes que advoga classes e Escolas Bilíngues (Libras – Língua Portuguesa) para surdos e a perspectiva de Educação Inclusiva, sob o princípio da “escola para todos”, defendem a escolarização de surdos nas escolas regulares (Favorito, 2006; Skliar, 1998, 2013; Fernandes, Moreira, 2014).

Há discussões e divergências sobre qual perspectiva deve ser seguida para educar os surdos, em um contexto escolar. Por isso, há correntes que defendem a Educação Bilíngue para surdos e outras que defendem a Educação Inclusiva. A preocupação de pesquisadores do campo da Educação Bilíngue de Surdos consiste em recomendar que os espaços educacionais proporcionem aos alunos surdos um ambiente bilíngue: (i) com estímulos e recursos visuais; (ii) com a língua de sinais considerada primeira língua, como língua de instrução e de interação; e (iii) com respeito a identidade linguística e cultural dos surdos e seus processos de aprendizagem.

Nas últimas décadas, os insucessos ao educar surdos, provenientes de abordagens oralistas, com suas concepções patologizantes sobre os surdos e as estigmatizações daí decorrentes e as insatisfações provenientes dos próprios surdos, levaram à construção de um novo cenário para que os sujeitos surdos pudessem ser educados em escolas que desenvolvessem a prática bilíngue como novo modelo de ensino. De certo, os surdos inseridos, em ambiente de Educação Bilíngue, aprenderão através da Libras como primeira língua, além de constituir o desenvolvimento da Língua Portuguesa como segunda língua, em modalidade escrita¹³. Tal ambiente também pode favorecer relações sociais e a formação de suas subjetividades, junto a “interlocutores bilíngues”, ou seja, professores

¹³ O Departamento de Ensino Superior do INES oferta a pós-graduação em “*Língua Portuguesa: leitura e escrita no ensino de surdos*”, com foco teórico-metodológico sobre a Educação Bilíngue, as estratégias de leitura e de escrita em Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Veja link do curso: <<http://www.ines.gov.br/component/content/article?id=423>>

bilíngues, sendo eles surdos ou ouvintes, fluentes em língua de sinais (Lacerda *et al.*, 2016: 13-15).

Muitos pesquisadores nacionais e de outros países, surdos e ouvintes, debruçados sobre a temática de escolarização de surdos, salientam que a Escola Bilíngue é o local ideal para educar os surdos. Nesse contexto a língua de sinais é utilizada como língua de instrução de/em todo o ensino, favorecendo, assim, o acesso ao conhecimento e assegurando os direitos linguísticos dos sujeitos surdos (Favorito, 2006; Favorito, Silva, 2017).

Aliás, o Plano Nacional de Educação, inscrito na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em sua *Meta 4 (4.7)*, salienta que o sistema educacional, com perspectiva especial ou inclusivo, garante a oferta da Educação Bilíngue, em Libras, como língua de instrução, e o Português como segunda língua, mas em modalidade escrita, além de obrigar a oferta de professores no atendimento educacional especializado por “profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues”.

Sendo assim, diferentemente de escolas bilíngues para ouvintes, a Educação Bilíngue de/para Surdos apresenta cenas pedagógicas diversas, tais como: salas de aula em escolas regulares, em que a maioria dos alunos são ouvintes e há poucos alunos surdos, com a presença ou não de TILSP a depender da estrutura oferecida à escola pelo poder público; o chamado Atendimento Educacional Especializado (AEE) funciona no contra turno escolar, com o objetivo de complementar a formação dos denominados alunos com necessidades educacionais especiais (NEE); salas de aula nas poucas escolas de surdos existentes no Brasil, ou classes bilíngues nas escolas regulares em que o professor é bilíngue e se comunica diretamente em Libras com os alunos; e no Ensino Superior, as duas cenas também podem ocorrer, sendo bem mais comum não haver professores bilíngues e uma ausência ainda muito significativa de TILSP.

Nesse sentido, em 2005, o Decreto nº 5.626, alavancava atribuições às instituições públicas e privadas, recomendando que: (i) a Libras seja incluída como disciplina curricular, em Educação Básica e em Ensino Superior; (ii) seja promovida à formação de professores em cursos de graduação de Letras-Libras¹⁴ e

¹⁴ Para mais informações sobre o primeiro Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da graduação em Letras-Libras (bacharelado e/ou licenciatura), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC),

de Pedagogia Bilíngue; (iii) que seja criada à formação em tradução e interpretação da Libras/Português; (iv) seja garantido o direito à educação e à saúde das pessoas surdas. Ressalta-se que com a criação do curso de Letras-Libras, a partir de 2006, houve grande impulso na formação de professores de Libras, sobretudo, professores surdos e, ainda, com a criação do Curso de Pedagogia Bilíngue pelo INES, também implementado em 2006, atende-se a uma demanda crucial que é a escolarização inicial da criança surda.

No curso dessa história, houve e ainda há muitos embates, especialmente, entre os anseios da Comunidade Surda e seus apoiadores e as políticas públicas. Um dos exemplos desses conflitos foi quando a antiga Diretora Nacional de Políticas Educacionais Especiais do Ministério da Educação (MEC), em 2011, comunicou à direção geral do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) o fechamento da Educação Básica do INES, uma instituição centenária. Em contraposição a essa atitude do governo, tomou conta do país o movimento social surdo, organizado por ativistas surdos, familiares e profissionais da área, denominado “*Nada sobre nós, sem nós*” (Feneis, 2011), quando cerca de quatro mil surdos e ouvintes se mobilizaram, em Brasília, nos dias 19 e 20 de maio de 2011 (ver Figura 1 abaixo). Além disso, a diretora geral do INES, Solange Rocha, integrou essa luta negociando com o MEC e concedendo entrevistas a vários veículos de comunicação que divulgaram o que estava acontecendo com a Instituição.

FIGURA 01 – Movimentos sociais surdos, em Brasília



Fonte: Revista Feneis (2011)

acesse o link: <http://letraslibras.grad.ufsc.br/files/2013/04/projeto_libras_presencial_FINAL-nov2008.pdf>.

O forte ato político teve a defesa da permanência da Educação Básica do INES e, também, da Educação Bilíngue de/para Surdos. Alguns dias após a manifestação, pesquisadores, professores, linguistas, familiares foram recebidos pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad. A reunião pautou a educação inclusiva e a matrícula de surdos, em escolas regulares, além da continuidade da Educação Básica do INES. Representantes surdos da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) defenderam as escolas e as classes bilíngues, com entrega de abaixo-assinado sobre o compromisso de permanência da Educação Básica no INES e com propostas para a Educação de Surdos, no Brasil.

Com essa breve contextualização macrossociológica sobre as políticas educacionais e bilíngues da Educação Bilíngue de/para Surdos, buscamos apresentar alguns movimentos sociais surdos e o empoderamento das pessoas surdas, que obtiveram conquistas políticas sociais e educacionais, como por exemplo, os cursos de Pedagogia Bilíngue e de Letras-Libras, que fomentam a formação de profissionais surdos, em uma perspectiva bilíngue. No entanto, muitos caminhos, ainda, precisam ser percorridos, assim como salienta a doutora surda Ana Regina Campello (2008: 68):

Pensar na educação bilíngue pressupõe que os profissionais sejam bilíngues, mas isto não acontece. Os profissionais Surdos, na sua maioria, não fazem parte do quadro da educação, no nível de pós-graduação e de pesquisa, apesar de terem suas formações na pedagogia e poucos na área de linguística.

Os processos de invisibilização, em contextos de minorias linguísticas brasileiras, fomentam a dificuldade de aceitação e de valorização de surdos e de sua língua, em diversos contextos institucionais, sobretudo em espaços escolares (Silva, Favorito, 2018: 152). O alerta de Skliar (2013 [1999]: 7) é pontual sobre a discussão da Educação Bilíngue, em uma dimensão política, entretanto, com dois vieses de “política”, sendo “o “político” como construção histórica, cultural e social, e o “político” entendido como as relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional.

Veremos, também, no **capítulo 5**, como os três entrevistados surdos narram conflitos na interação escolar, com alunos e professores ouvintes, apontando os

eventos de conflito relacionados ao sofrimento e estigmas, em sua trajetória escolar na Educação Básica e na Universidade. Será importante observarmos como narram o conflito e como perpassaram pelo conflito escolar, a partir de suas construções identitárias, em ações de agência e de resistência.

A seguir, apresentaremos outra questão a ser tematizada, em nossa pesquisa, será sobre os Tradutores-Intérpretes de Libras/Português (TILSP) e as suas experiências em trabalho e em atividades profissionais. Nesse sentido, compreendemos que uma breve contextualização sobre os Estudos da Tradução e da Interpretação será necessária, para, assim, entendermos como os entrevistados TILSP, em nossa pesquisa, narram conflitos na interação profissional, em sala de aula (ver o **capítulo 6 e 7**).

2.3

Nas atividades profissionais

No contexto escolar bilíngue e/ou inclusivo, em termos ideais, a interação entre alunos surdos e ouvintes deve ser mediada por educadores/professores bilíngues, proficientes em Libras, com o objetivo de assegurar uma educação de qualidade. Porém, quando os docentes não são fluentes na transposição entre a Libras (língua visual-gestual) e o Português (língua oral-auditiva), a (inter)mediação linguística será realizada pelo profissional Tradutor-Intérprete da Libras/Português (TILSP), que facilitará a comunicação e o conhecimento, entre surdos e ouvintes, em sala de aula. De fato, a participação do TILSP, em contexto escolar, envolve interações entre professores e alunos, surdos e ouvintes. Esse contato pode implicar situações de conflito, mal-entendidos, desconfortos e desconfianças por várias razões, dentre elas: (i) a falta de compreensão do exercício do papel profissional; e (ii) a falta de esclarecimento sobre a autonomia em sua decisão interpretativa com suas escolhas técnicas/estratégicas no ato de interpretar e de mediar as interações nas duas línguas.

Para Ricouer (2012), o temor de que a tradução seja apenas uma tradução, ou ainda, o que culminaria no temor de uma má tradução, pode conduzir em medidas incorretas, tais como: aquilo que seria traduzível *versus* intraduzível; e, ainda, qual seria a alternativa entre a prática da fidelidade *versus* a traição. De fato, esses pensamentos podem conduzir aos rótulos de traição, de imperfeição e de inexatidão no ato de traduzir (Pagano, 2015) e de interpretar. E, por isso,

tradutores e intérpretes contemporâneos resistem e renunciam à ideia de que existe uma tradução e uma interpretação perfeita, pois não existe um critério absoluto para uma boa tradução e interpretação entre línguas, mas, sim, boas decisões estratégicas e experiência no exercício de traduzir e de interpretar (Pagano, 2015).

Roy (2002: 351-352), em *“The problem with definitions, descriptions, and the role metaphors of interpreters”*, reflete a respeito do “modelo do conduto persistente” sobre o papel de atuação de intérpretes, mas que nega o envolvimento e a participação desses profissionais, em interações, assim “a profissão tem estado sujeita a noções conflituosas de realidade”. Os padrões constituídos sobre a prática profissional estabelecida foram rígidos: compreendiam a interpretação como um simples fluxo da mensagem sobre uma via e em que o receptor era visto como passivo, ou seja, sem alguma influência na mensagem (p. 351). Entretanto, outra parte da comunidade de intérpretes reconheceram as diferenças entre os papéis e as funções na atuação profissional, assumindo, então, “uma postura ativa e participativa na comunicação entre os dois participantes ativos” (p. 351).

Com o avanço nas pesquisas sobre a Educação Bilíngue de Surdos, emergiu outra área de investigação: os Estudos da Tradução e da Interpretação, em Línguas de Sinais (Roy, 2002; Pagura, 2003, 2012; Vasconcelos, 2010; Santos, 2013; Rodrigues, Beer, 2015; dentre outros). Esses estudos vêm apontando novos redirecionamentos na atuação dos profissionais TILSP, em espaços escolares e universitários. No Brasil, a atuação do TILSP, em espaços públicos e privados, perpassa por diversos contextos, sendo eles: educacional, saúde, cultural-social, midiáticos, espaços formais e não formais, religiosos, jurídicos.

Há quase dez anos, em contexto nacional, a profissão do TILSP foi regulamentada por meio da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, exigindo, assim, que a formação seja realizada por meio de cursos profissionalizantes, de extensão universitária e de formação continuada, com o intuito de intermediar com proficiência e competência a interpretação nas duas línguas¹⁵. No entanto,

¹⁵ Em 27 de dezembro de 2018, por meio da Portaria nº 443, o anterior Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão do Governo Federal, alterou a obrigatoriedade da administração pública federal direta o dever em ter em seu quadro efetivo “tradução, inclusive tradução e interpretação de Língua Brasileira de Sinais (Libras)”, conforme contido no artigo 1º, deixando a dever da “execução indireta” a implementação de políticas tradutórias e interpretativas em Libras. Ver link: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57219256/do1-2018-12-28-portaria-n-443-de-27-de-dezembro-de-2018-57218981?fbclid=IwAR0YojSaYtAyLU48Mhb4f7RnOzt_1Wu3_IZNs3Wp6bup7iuuCOypiCHHQhs>. E, também, por meio do Decreto nº 9.656, de 27 de dezembro de 2018, o presidente Michel Temer, alterou os

discussões acerca da atuação dos profissionais nas instituições de ensino superior salientam que a formação seja feita em cursos de graduação de Letras-Libras e/ou de pós-graduação em Tradução e Interpretação da Libras/Português. E, por isso, questões vêm sendo tematizadas, em pesquisas acadêmicas, como foram revisitadas na tese de Silvana Aguiar dos Santos (2013), sobre “*Tradução/Interpretação de Língua de Sinais no Brasil: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010*” e insiro mais algumas, tais como: a fidelidade (Pires, 1999), o papel em atuação no ensino (Leite, 2004; Martins, 2008; Gurgel, 2010; Santiago, 2013), a formação (Filietaz, 2006; Martins, 2009; Nascimento, 2016), a(s) identidade(s) do profissional de TILS (Lima, 2006; Santos, 2006), a proficiência linguística (Pereira, 2008), o intérprete-educacional (Tuxi, 2009; Belém, 2010; Santos, 2014).

As reflexões e as pesquisas acadêmicas que versam sobre a Tradução e a Interpretação, nos Estudos Surdos e da Educação de Surdos são recentes. Por isso, o “*I Congresso de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais*”, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), conforme aponta Maria Lúcia Vasconcelos (2010: 120), destacou “a pouca atenção dispensada aos profissionais de Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) no espaço universitário”. A autora ressalta, ainda, a “necessidade de intercâmbio acadêmico” e o aprofundamento sobre a questão identitária dos profissionais. Nesse caminho, os Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS), como campo disciplinar dos Estudos da Tradução (ET) e dos Estudos da Interpretação (EI), em âmbito nacional e internacional, vêm construindo reflexões sobre as diferenças conceituais entre “a tradução e o traduzir” e “a interpretação e o interpretar” (Vasconcelos, 2010; Rodrigues, Beer, 2015: 19).

Machado (2017) apresenta a diferença entre traduzir e interpretar:

artigos 26º e 27º, do Decreto nº 5.626/2005, que antes a administração direta e indireta deveria “dispor” em seus quadros funcionais, os profissionais TILSP como “servidores e empregados capacitados para essa função”. No entanto, essa alteração compreende que a administração pública federal, direta e indireta, tenha em seu quadro apenas “cinco por cento de servidores, funcionários ou empregados **com capacitação básica em Libras**” para atuar e, ainda, “poderão utilizar intérpretes contratados especificamente para essa função ou central de intermediação de comunicação que garanta a oferta de atendimento presencial ou remoto, com intermediação por meio de recursos de videoconferência **on-line** e **webchat**, à pessoa surda ou com deficiência auditiva”, ou seja, precarizando, assim, a atuação, a formação e a profissionalização de TILSP, em âmbito nacional. Ver link: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9656.htm#art1>.

“[...] o **ato de traduzir** não é uma simples transposição do léxico de uma língua à outra; isto é, não se traduz palavra por palavra, mas se faz necessário uma tradução de significados [semânticos] e das referências que há entre as culturas” (p. 44, grifo meu).

“[...] o tradutor e intérprete de Libras/Português [...] no **ato de interpretação** [...] se depara com a tarefa de sinalizar conceitos abstratos, pode surgir uma variedade de escolhas de itens lexicais, tais como: (a) certos conceitos lexicalizados em LP que não há sinais de equivalência em Libras; (b) a dependência estrita a contextos específicos em que o TILS atua como, por exemplo, contextos jurídicos, clínicos, pedagógicos [...]” (p. 54, grifo meu).

Pagura (2003: 226) também descreve diferenciações entre interpretação e tradução. Primeiramente, a interpretação envolve anterior “conhecimento necessário e o vocabulário específico”, pois durante um processo de interpretação simultânea, os intérpretes precisam “tomar decisões em questão de segundos, não há tempo para o intérprete realizar consultas” e, ainda, “acontece numa velocidade “30 vezes maior” do que o processo de tradução”. Por outro lado, segundo Pagura (2003: 228), a tradução tem a sua vantagem, haja vista que o tradutor, em seu trabalho individual e isolado, está defronte de um texto impresso (ou sinalizado) e, por fim, “trabalha inúmeras horas sozinho, diante de um computador, com seus dicionários e livros”. Assim sendo, enquanto um processo envolve decisões simultâneas e, portanto, muito rápidas, o outro processo é reelaborado em um percurso bem maior de tempo até uma versão final.

Outro fato nos Estudos da Tradução envolve as conquistas e a ampliação em pesquisas acadêmicas e formação profissional. Karen Bontempo (2015: 112), em sua obra “*Signed Language Interpreting*”, retrata que os Estudos da Interpretação das Línguas de Sinais têm promovido um rápido desenvolvimento e reconhecimento do trabalho de intérpretes de línguas sinalizadas e em relação à profissionalização e a inserção no âmbito acadêmico. Segundo Vasconcelos (2010: 130), desdobramentos recentes proporcionaram aberturas de atuação profissional e de pesquisas acadêmicas, nos ETILS, tais como: tradução multimídia e audiovisual; tradução religiosa e bíblica; bibliografias; interpretação para a comunidade/interpretação de diálogo/ interpretação para serviço público; interpretação simultânea, e de conferência, e em outros contextos; estudos

comparativos e contrastivos; estudos baseados em corpus; interpretação legal e jurídica; história da tradução e interpretação; estudos interculturais; estudos de interpretação; tradução literária; tradução (auxiliada) por computador; metodologia de pesquisa; tradução técnica e especializada; terminologia e lexicografia; gênero e tradução; tradução e ensino de línguas; tradução e política; políticas de tradução; teoria de tradução; formação de tradutor e intérprete.

Sob a ótica política, os TILSP, por meio de legislações brasileiras (Brasil, 2002, 2005, 2010, 2015), conseguiram fortalecer o *status* profissional para atuação, em instituições públicas e privadas.

FIGURA 02 – Categoria de TILSP, em Brasília



#TVCâmara #CâmaraDosDeputados #Política
CPD-SUBCOMISSÃO ESPECIAL REGULAMENTAÇÃO LIBRAS - Audiência Pública - 29/11/2017 - 15:49

Fonte: TV Câmara

Recentemente, as discussões referentes à regulamentação e condições da profissão de TILSP tomaram conta do cenário político, em especial, no ano de 2017, quando a Subcomissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, na Câmara Federal dos Deputados¹⁶ (ver Figura 02 apresentada acima), por meio do Projeto de Lei nº 9.382/2017, reuniu profissionais TILSP, representantes

¹⁶ Ver a notícia em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/RADIOAGENCIA/550990-SUBCOMISSAO-APROVA-REGULAMENTACAO-DA-PROFISSAO-DE-INTERPRETE-E-TRADUTOR-DE-LIBRAS.html>>.

TILSP e a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS), para, então, discutir e propor a regulamentação e outras providências acerca do exercício profissional dos intérpretes, guia-intérpretes para surdocego e tradutores da Libras, tais como os seguintes pontos de pauta elencados na nova agenda: jornada de trabalho de 30 horas semanais; obrigatoriedade de curso superior para atuação; revezamento entre duplas de trabalho, com intervalo entre 20 a 30 minutos; reconhecimento da função do profissional de guia-intérprete de surdocego e o revezamento em trio. Assim sendo, esse projeto ainda segue em tramitação na Câmara dos Deputados.

Essa breve contextualização de ordem epistemológica, profissional e política será importante para a compreensão das reclamações de três entrevistados TILSP nos **capítulos 6 e 7**. Trarei relatos em que os entrevistados TILSP trarão situações de conflito em atividades profissionais no contexto escolar.

2.4

Revisão de literatura em estudos da narrativa

Detalharei, a seguir, as pesquisas acadêmicas na área de Educação de Surdos e dos Estudos da Tradução e de Interpretação das Línguas de Sinais, em contexto nacional e internacional, com foco em narrativas de surdos e intérpretes de Libras.

2.4.1

Contexto nacional

A seguir, subdividirei esta subseção para observar as pesquisas que se debruçam sobre os estudos da narrativa, em contextos da família, da escola e de atividades profissionais de TILSP.

(i) Estudos da narrativa: contexto da família

Em âmbito nacional, as pesquisas acadêmicas com foco em narrativas sobre o contexto da família ouvinte com filhos surdos foram desenvolvidos por Digiampietri (2009) e Ferreira (2013).

Maria Carolina Casati Digiampietri (2009) realiza análise das narrativas de mães ouvintes, em entrevista de pesquisa, para observar como relataram a

experiência do nascimento e da criação de seus filhos surdos. As narradoras, em maioria, relataram que nunca tiveram contato com pessoas surdas em suas famílias. Apresentaram também que desconheciam a surdez, além de narrarem a falta de interação e de comunicação com os seus filhos surdos.

Carolina Magalhães de Pinho Ferreira (2013) centra o seu estudo na mediação profissional fonoaudiológica, em grupo focal, com familiares de criança e adolescente surdo. A pesquisadora observou que a sua atividade de coconstrução interacional, em grupo focal, fomentou que as mães narrassem as suas experiências e vivências com os seus filhos surdos. As conclusões apontam o apoio de reflexão e de conscientização da fonoaudióloga-pesquisadora junto aos familiares, buscando agendas de mudanças e de alternativas para a vida social com as crianças surdas.

(ii) Estudos da narrativa: contexto da escola

Já os estudos sobre as narrativas de alunos surdos, em contexto escolar foram desenvolvidas por Machado (2007), Nogueira (2007) e Starosky (2011).

Nos estudos de Luciyenne Matos da Costa Vieira Machado (2007) aborda as narrativas de surdos capixabas, focando a análise sobre os discursos de resistência, que tematizavam a trajetória no contexto escolar e as estratégias para contornar situações de exclusão na escola e na vida social. O estudo busca apontar as estratégias narradas e as propostas pedagógicas, que constroem as possibilidades de políticas educacionais.

O foco de Ana Carla Ziner Nogueira (2007) foi sobre como alunos surdos de uma escola estadual do Rio de Janeiro narram a sua experiência de vida da surdez nas práticas escolares e familiares. Nogueira (2007) teve, como base metodológica, a Etnografia da Comunicação, para compreender as narrativas como evento comunicativo, além de descrever como os grupos se organizavam na sala de recursos pedagógicos. As narrativas dos entrevistados surdos apontaram que a sala de recursos é representada como um lugar: de ausência da língua de sinais e de TILSP; de comunicação truncada entre aluno-professor; de conteúdo fragmentado; de anulação/apagamento da identidade e da cultura surda.

Priscila Starosky (2011) discute o desenvolvimento e a implementação de uma proposta pedagógica de coconstrução de histórias através do *role-playing game* (RPG), em contexto terapêutico-fonoaudiológico de letramento de surdos,

com orientação bilíngue. Houve momentos da interação, entre os mediadores e adolescentes surdos, em que as narrativas eram coconstruídas nos movimentos do jogo, com estrutura canônica laboviana, com recontagem e com criação de cenas narrativas, em pequenas e grandes narrativas.

(iii) Estudos da narrativa: contexto de atividades profissionais de TILSP

Apresentarei, a seguir, os estudos de Souza (2013), Pedroso (2014) e de Nogueira (2016) que observaram as narrativas de profissionais TILSP, no contexto de atividades profissionais.

Mariane Rodrigues de Souza (2013) examina as narrativas de experiência de vida de Intérpretes Educacionais e de profissionais Intérpretes de Libras/Português, que atuavam no contexto de Ensino Fundamental do município de Joinville/Santa Catarina, em um modelo educacional conflituoso. Souza (2013) observa que as narrativas apontam sobre os conflitos de papéis e de estratégias de interpretação, além das dificuldades na interação na sala de aula no ensino regular, por exemplo, quando alunos surdos inclusos não dominam a língua de sinais e não prestam atenção na interpretação, como também a exigência que os TILSP exerçam a alfabetização e explicações de conteúdos na aula.

Raquel Maria Cardoso Pedroso (2014) analisa e avalia a estruturação da narrativa recontada em Libras por professores-intérpretes que atuam no ensino fundamental, em uma escola pública do município de Brusque, em Santa Catarina. A pesquisadora, com fundamentação teórica nos Estudos da Narrativa em Labov e Waletzky (1967), busca por meio de estudos de caso, comparativamente, compreender como os participantes da pesquisa, surdos e ouvintes, estruturam a recontam uma narrativa em Libras. Os pesquisados assistiam a “História da Pera”, com aproximadamente seis minutos, mas podendo repetir por até três vezes e, depois, recontavam a narrativa. A pesquisadora transcreveu os dados gerados e analisou os indícios do nível de proficiência linguística em Libras dos pesquisados e as circunstâncias de formação e atuação dos professores intérpretes. Assim, as análises das filmagens apontaram os seguintes resultados: observou-se que os há indícios de desigualdade na elaboração da construção da narrativa de surdos oriundos de uma perspectiva inclusiva na escola regular; e a defasagem do profissional que tem a responsabilidade de ser o elo de conexão entre o aluno surdo e o saber.

Tiago Coimbra Nogueira (2016) investiga as narrativas de intérpretes de Libras/Português, a partir de suas experiências profissionais na atuação em equipe, no contexto de conferência. As experiências apresentam a importância da interpretação em equipe que é uma das características da interpretação simultânea em conferência, além da preocupação sobre: a preparação para conferência; o revezamento entre os intérpretes; o processo de monitoração como formas de apoio, contendo o *feedback* com a cabeça, a confirmação, o esclarecimento específico, o esclarecimento contextual, a sugestão de interpretação, a correção e o complemento.

2.4.2

Contexto internacional

No contexto internacional, destaco as pesquisas de Wilson (1996), de Cornejo e Allende (2016) e de Correa (2016) sobre o contexto escolar.

Nos Estados Unidos, Julia Wilson (1996) analisa a estrutura narrativa sinalizada por surdos em *American Sign Language* (ASL), com fundamentação nos estudos em Labov e Waletzky (1967). Observou os diferentes momentos em que as narrativas eram elicitadas por meio de recontagens de experiência pessoal. A pesquisa aponta que os surdos, ao sinalizar narrativas, selecionam mais as ações complicadoras e as avaliações, além de muitos gestos e de expressões não manuais (suprasegmentais) para enfatizar e dar mais dramaticidade à história narrada.

No Chile, Fabiola Otárola Cornejo e Nina Crespo Allende (2016) analisaram as características das estruturas narrativas e os usos de recursos visuais-espaciais, nas experiências pessoais de estudantes surdos, entre 8 a 16 anos de idade, que são bilíngues e usuários da Língua de Sinais Chilena (LSCh). Observam que no momento de relacionar a “descoberta” de ser surdo, recorrem a um tipo de estrutura de evento central, em contrapartida, quando precisavam recontar o evento de aniversário, eles representavam esse evento através de uma estrutura de sequência de eventos, na qual nenhum dos eventos era significativo o suficiente para ser colocado como um evento nuclear.

Na Colômbia, Ada Luz Rivera Correa (2016) investiga crianças surdas e ouvintes do *Institución Educativa Soledad Román de Núñez*, em suas formas de estruturar e desenvolver a narrativa em textos sobre suas experiências, com

embasamento de análise sobre os elementos da estruturação da narrativa laboviana. Assim, os alunos surdos construíaam duas etapas, tais como pré-estrutura narrativa e a estrutura narrativa e, em contrapartida, os alunos ouvintes construíaam cinco etapas para construir a narrativa. A autora concluiu que ambos os grupos (surdos e ouvintes) estão em um processo de estruturação narrativa, obviamente, compreendendo que os ouvintes estão ouvindo e contando histórias, desde que começaram a falar, o que pode não ocorrer com surdos, dada a falta de uma língua compartilhada com familiares e professores.

Dialogando com a literatura aqui revisitada, meu estudo tem por finalidade contribuir, na perspectiva da Análise de Narrativas laboviana e waleskyana para os Estudos de Narrativas de Conflito, por meio da pesquisa com alunos surdos e Tradutores-Intérpretes de Libras/Português (TILSP) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que narram, nas entrevistas realizadas, histórias de conflito, em contexto familiar, escolar e profissional.

3

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A perspectiva teórico-analítica de minha pesquisa situa-se no âmbito da Linguística Aplicada. Meu foco se dá na análise de narrativas sobre conflito, e suas relações com narrativas de sofrimento, de estigma e de resistência, nas perspectivas textual, interacional e sequencial.

A partir da Linguística Aplicada, o “estudo de pequenas histórias nos entrelugares” pode indicar alternativas para o nosso presente e “para uma vida social mais justa e ética” (Moita Lopes, 2013b: 233). Nesse sentido, a Linguística Aplicada preocupa-se também com “o idiossincrático, o particular e o situado” e em um “mundo de conflitos” (Moita Lopes, 2013a: 17, 19). Aliás, no mundo contemporâneo, os sujeitos atravessam conflitos sociais e identitários dadas às mudanças sociais em um contexto de instabilidades, desessencializações e superdiversidades (Moita Lopes, 2013a: 19-20).

Nesse caminho, a Linguística Aplicada busca teorias que dialogam com as “vozes do Sul”, considerando, de fato, a compreensão de novos tempos e possibilitando abertura para investigar a partir de visões alternativas, como as pós-modernas, pós-coloniais, pós-estruturalistas, antirracistas, feministas, *queer*, dentre outras (Moita Lopes, 2006a: 22-23). Assim, a Linguística Aplicada “indisciplinar” e “mestiça” (Moita Lopes, 2006a: 27) busca observar as práticas sociais, mediante o ato de agir e de resistir, pautada na agenda das histórias de quem somos e nas formas com que nos socializamos, com atravessamentos identitários, em um mundo globalizado, exigindo a todo o momento que se redescreva a vida social.

Pretendo, alinhado a essa perspectiva, ouvir as “vozes” êmicas (Geertz, 1997; Garcez, 2008), nas entrevistas de pesquisa, para, então, refletir sobre as experiências sociais narradas, com alunos surdos e com Tradutores-Intérpretes de Libras/Português. Desse modo, será possível “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006a: 14).

Para que isso seja possível, traço como pergunta norteadora deste capítulo a seguinte questão: quais abordagens teóricas, no âmbito da teoria da narrativa,

são importantes para o estabelecimento de parâmetros de análise de narrativas de conflito?

Em **3.1**, a seguir, tratarei da noção de conflito, de transidiomáticas, de narrativas de conflito e de noções relacionadas. Em **3.2**, por sua vez, abordarei as perspectivas textual, interacional e sequencial da análise da narrativa, além de noções sobre reportabilidade, avaliações, diálogo construído, dêixis e a indexicalidade. Em **3.3**, observarei os estudos de narrativa e identidade, com foco em construção de identidades, estigmas, estereótipos, além de narrativas de resistência e de agência.

3.1

Estudos em situações de conflito: entre a ordem interacional e a análise da narrativa

Nessa primeira parte, contextualizar a noção de conflito (Montanari, 2013; Giddens, Sutton, 2016), sob a ótica do conflito linguístico (Bagno, 2017) e dos estudos de fala de conflito, em estudos da fala-em-interação (Eisenberg, Garvey, 1981; Maynard, 1985; Grimshaw, 1990; Vuchinich, 1990; Garcia, 1991; Gruber, 1998; Leung, 2002; Silveira, Magalhães, 2008; Nguyen, 2011; Oliveira, 2012; Gago, 2017).

Tratarei, também, das narrativas de conflito (Briggs, 1996; Brenneis, 1996; Pastor, De Fina, 2005; Brigatte, 2009; Stewart, Maxwell, 2010; Ladeira, Silva, 2011; Norrick, 2013) relacionadas às narrativas de sofrimento (Bastos, 2008; Brandão, Germando, 2009) e de reclamação (Oliveira, Bastos, 2001; Brigatte, 2009).

3.1.1

A noção de conflito

Quando se ouve a palavra “conflito”, comumente, algo negativo ou destrutivo, que poderia causar uma desordem social, vem ao pensamento. Nem sempre deve ser compreendida dessa forma ou reduzida apenas ao significado popular. Vale ressaltar que, quando o conflito é bem conduzido, pode resultar em mudanças positivas, com novas oportunidades de relações mútuas e mais construtivas, com estímulo do protagonismo de todos (Vasconcelos, 2008: 19-21).

As manifestações de conflito podem ser de ordem histórica, social, cultural, identitária, linguística e econômica. Giddens e Sutton (2016: 311), por exemplo,

apresentam uma definição de “conflito”, como um processo de “luta entre grupos sociais, envolvendo tensões, discórdia e choque de interesses”. A partir dessa perspectiva, os autores tratam o conceito sob a ótica de duas ordens: a macro e a micro. O “conflito”, na compreensão de ordem macro, é necessário como uma lente de fatos históricos, por exemplo, em expansões territoriais, mediante o colonialismo e a exploração de populações, em guerrilhas. Em contrapartida, o “conflito”, no viés de ordem micro, segundo os autores, é observado em interações e no contato de pessoas umas com as outras (p. 314), em uma sociedade hipercomplexa.

No contexto jurídico, por sua vez, uma vasta rede de estudos sobre o conflito está voltada para situações de litígio, mas com a perspectiva da prática restaurativa ou pacificadora entre os reclamantes, com a presença de um mediador de conflito. Segundo Vasconcelos (2008), o conflito é um fenômeno inerente às relações humanas, podendo emergir em relações simétricas ou assimétricas, quando as expectativas são contrariadas, como sobre os valores, os sentimentos, as crenças, na relação interpessoal entre duas ou mais pessoas. Ainda assim, o conflito pode decorrer da convivência social do homem com as suas próprias contradições intersubjetivas.

Em abordagem sociossemiótica de conflito e guerra, Montanari (2013: 93), concebe o conflito como uma forma de relação e de interação entre sujeitos (individuais ou coletivos). O conflito pode ser desencadeado pela frustração ou pelo anseio “por reconhecimento”, que é interligado à defesa do papel social e da identidade (p. 96). A simples imaginação de que o *outro* possa impedir uma ação do *eu* pode interferir na relação entre duas ou mais pessoas. O autor refere-se, assim, aos estudos de interações conflituosas em que há tentativas de localização das funções de “terceiros” na situacionalidade de conflito.

Com essa breve definição de “conflito” (Vasconcelos, 2008; Montanari, 2013; Giddens, Sutton, 2016), em perspectiva macro e micro na vida social, pretendemos, a seguir, apresentar os conceitos de conflito linguístico (Bagno, 2017) e diglósico (Maher, 1997; Favorito, 2006), além de entendermos as práticas transidiomáticas (Jacquemet, 2005; Cavalcanti, Silva, 2016; Meulder, Kusters, Moriary, Murray, 2019), em contextos multilíngues e com alternâncias e misturas de códigos. No entanto, apontaremos que as práticas de prescrições,

padronização e higienização linguística (Cameron, 1995) conduzem ao perigo da lógica monolíngue (César, Cavalcanti, 2007).

3.1.2

Conflito linguístico e questões transidiomáticas

Na área dos Estudos da Linguagem, o “*Conflito Linguístico*”, conforme Bagno retrata (2017: 54-55), consiste na disputa entre duas comunidades, com imposições de poder, como uma língua sobreposta a outra, ou seja, quando há duas ou mais línguas em contato, com divergências de interesse e de valores entre os diferentes grupos. Para o contexto de minha pesquisa, o contato linguístico, por exemplo, entre línguas orais e sinalizadas, por exemplo, é carregado de conflito linguístico. Entendo que a desigualdade de poder entre as línguas caracteriza um “conflito diglótico” (Favorito, 2006), ou seja, uma relação assimétrica e não estável entre as línguas que tensiona as interações no “jogo de ocupação linguística” (Maher, 1997).

Marco Jacquemet (2005), em “*Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization*” buscou avaliar as “práticas transidiomáticas”, em conversas multilíngues e com alternâncias e/ou misturas de códigos, considerando as ‘mutações comunicativas’ da ‘modernidade tardia’, entre pessoas e textos (são móveis em mídias, novas tecnologias, imagens). O autor entende que a superdiversidade cultural e global, ou seja, uma sociedade contemporânea altamente globalizada altera os cenários comunicativos, podendo ou não causar ‘desordem sociolinguística’ e ‘hibridização da linguagem’.

O foco de sua pesquisa se centra em refletir sobre as ‘lógicas monolíngues’, a ‘padronização da linguagem’ e o ‘pluralismo cultural’ face a face com línguas em contato e com falantes que suscitam a ‘(des)(re)territorialização’ (Deleuze; Guattari, 1983, 1987), a ‘circulação’ e a ‘penetração’ cultural e linguística, sob os fluxos evocados pelo ‘mundo descontínuo e fraturado’ e migratório (p. 258). No entanto, essas relações sociais e globais podem suscitar antagonismos e assimetrias, como por exemplo, a “americanização ou padronização mundial da cultura”, levando assim à “destruição das diferenças locais” e ao “imperialismo linguístico”, por meio de massificações, de ideologias e de normatizações da/na linguagem (p. 259), partindo de um desejo ideológico em manter e em patrulhar o limite linguístico, sob uma “necessidade xenoglótica” e monoglótica (p. 273).

Deborah Cameron (1995), em *“Verbal Hygiene”*, analisa as atitudes populares em relação à linguagem, examinando como algumas práticas regulam o uso da linguagem, em diversos contextos, com movimentos de “juízo de valor” e de uma “vigilância” para que coexista uma “linguagem politicamente correta”. A autora observa as “interferências prescritivas” e as “práticas de normatividade” na comunicação com o outro, no entanto, que são socialmente situadas, ou seja, em tempo e espaço específico. Há exemplos de “vigilâncias” sobre a linguagem, tais como a forma de falar, o tom e o sotaque de se falar, as devidas escolhas lexicais e gramaticais na fala e na interação.

Cameron (1995: 9) salienta que o “prescritivismo” na linguagem é elitista, autoritário, conservador e purista, conduzindo a práticas de “higiene verbal” que é regulada com crenças linguísticas e avaliativas sobre o que é “certo” ou “errado”, “bom” ou “mau”, mais ou menos “elegante” ou “eficaz” ou “apropriado” no uso da língua(gem). Assim, a normatização linguística e o ‘conservadorismo da linguagem’ (p. 14) constrói o conflito linguístico e o “congelamento” da identidade social e individual de falantes.

No Brasil, o livro *“Transculturalidade, linguagem e educação”* organizado por Cavalcanti e Bortini-Ricardo (2007) apresenta que o pressuposto de uma nação “monolíngue” causa a invisibilidade de “minorias” linguísticas e socioculturais, principalmente, em “contextos sociolinguisticamente complexo”. Isso, porque, quando as línguas majoritária e minoritária estão em contato, tornam-se “línguas em conflito” (p. 9). Nesse caminho, as autoras credibiliza que a “transculturalidade” desnaturaliza as questões de “hegemonia cultural”, rompendo, assim, com as “fronteiras” étnicas e políticas. Mesmo assim, ainda é necessário compreender a “eclosão do conflito diglósico”, em comunidades multilíngues e monolíngues.

César e Cavalcanti (2007) centram a pesquisa da “língua como caleidoscópio” em ambientes de Educação Bilíngue, com grupos/povos e contextos de “minorias linguísticas”, mas com movimentos de “afirmação identitária e autonomia política” (p. 47). Assim, os autores analisam como as atitudes e ideologias linguísticas e o mito de nação “monolíngue” afetam o “reconhecimento” e a “reconciliação”, em contextos sociolinguisticamente complexos, porque ocasiona em uma ótica de “prestígio” da língua majoritária e o de “apagamento” das línguas minoritárias. No caso do território brasileiro,

segundo os autores, coexiste uma multiplicidade de usos linguísticos e de “diversidade linguística e cultural”, abrangendo mais de 170 línguas indígenas, cerca de 30 línguas de imigração e a Libras.

Nesse sentido, o ideal do monolinguismo, de proficiência linguística e de produtividade linguística, tendo em vista um estabelecimento mais simétrico, não abarcando a mesclagem, as alternâncias e as misturas de códigos que são comuns em um contexto linguístico com uma diversidade linguística e com as diversas possibilidades de construção identitária. Assim sendo, a noção de “língua como caleidoscópio”, rompe com a lógica de uma língua estática e fixa, mas a compreende-a como uma entidade repleta de recursos móveis, heterogêneos, multimodais e multissemióticos (Cesar, Cavalcanti, 2007), ainda mais com a superdiversidade de repertórios linguísticos.

Jacquemet (2005) salienta que as pesquisas linguísticas estão preocupadas com as interações/encontros face a face e se debruçam em examinar as comunidades de migrantes e de minorias linguísticas (podendo ser isoladas ou dentro de um Estado), focando a análise sobre as ideologias linguísticas, os padrões comunicativos e as dominações da língua majoritária (com influências das relações de poder transnacionais e das ‘penetrações’ assimétricas engendradas’ em ‘zonas fronteiriças’, causando conflitos étnicos, xenofobia e ressentimentos). Entretanto, esses ‘encontros’ em entre-lugares, com ‘pessoas transnacionais’ pode resultar em ‘mutações linguísticas’ de práticas comunicativas e sociais (em redes de comunicação de longa distância, ou pela comunicação digital multilíngue, ou redes sociais cibernéticas), permitindo construir ‘redes de zonas de contato’ em uma ‘globalização progressiva’ e em ‘relações sociais diásporas’, firmando, ainda, ‘múltiplas alianças linguísticas’ (p. 260-261) e desterritorializando os processos de reterritorialização, com recontextualização cultural na vida cotidiana (p. 263).

Alterar a linguagem incomoda os ‘fenômenos comunicativos’? Possivelmente, sim. Nesse sentido, as novas “práticas transidiomáticas de desterritorialização” oriunda de “grupos transnacionais”, em comunicação contemporânea, compartilham os diversos recursos comunicativos, as atividades linguísticas, as indexicalidades sociais e os códigos semióticos, rompendo com os “padrões habituais” e os “entendimentos esquemáticos”, pois com a co-presença do outro construímos as diversas formas de “conversas multilíngues”

experienciado pelo “multilinguismo translocal” e “misturas de códigos” (Jacquemet, 2005: 264-265). Assim, as práticas transidiomáticas “recombinam as identidades” (ou identidades recombinantes) de grupos diaspóricos e locais (p. 266), sendo resultado de uma “aleatoriedade e desordem dos fluxos de pessoas, conhecimentos, textos” em um espaço social e geográfico (p. 274).

No contexto dos Estudos Surdos, os usos transidiomáticos ocorrem quando na sinalização em língua de sinais busca alternar/misturar os códigos, como por exemplo, a datilologia de um conceito junto ao uso do movimento dos lábios sem emitir o som, ou ainda, como descreve os autores Meulder, Kusters, Moriarty, Murray (2019: 2), surdos e ouvintes “usam uma ampla gama de recursos semióticos para se comunicar”, que combine e alterne rapidamente com práticas linguísticas e multimodais como estratégia da translanguagem, principalmente, em espaços multilíngues.

Cavalcanti e Silva (2016), em “*Transidiomatic practices in a deaf hearing scenario and language ideologies*” refletem sobre a interação entre os alunos surdo e ouvinte, em um contexto de aprendizagem (um workshop de leitura/escrita), observando as práticas transidiomáticas (entre o Português e a Libras) em supressão as ideologias linguísticas e a lógica monolíngue. Já Nora (2016) analisa como o DESU-INES, os alunos surdos denotam o papel central e preponderante da Libras como língua de uso e de símbolo de pertencimento e de identidade do grupo, assim como, as ideologias monolíngues integram o cotidiano da interação entre os surdos e os ouvintes na sala de aula do departamento.

3.1.3

A Fala de Conflito em estudos da Fala-em-Interação

O foco de interesse na interação social, com relações de conflito, tem tido como foco encontros casuais, situações institucionais, em contextos educacionais, legais, médicos, além de interações na família ou em grupos. Grimshaw (1990), em *Conflict Talk*,¹⁷ comenta que o conflito está presente em nossas vidas.

Na dimensão sociológica, o autor apresenta os “jogos de disputas” como momentos que remetem à briga entre duas ou mais pessoas, além do

¹⁷ A obra é de ordem interdisciplinar, com contribuição de antropólogos, advogados, linguistas, psicólogos e sociólogos.

estabelecimento e/ou a reafirmação da estrutura social, como também conduz às situações de negociações e de reivindicações. Na área da linguística, o autor aponta “situações de conflito”, entre crianças pequenas que interagem entre si, entre adultos, entre adolescentes e, também, entre adultos com diferentes relações de poder ou de afeto.

Os contextos para pesquisa, dessa forma, podem ser uma creche, um refeitório, um recreio na escola, uma sala de estar, uma empresa, entre tantos outros locais de interação e da vida social cotidiana. Os métodos de estudo, assim, também podem ser variados, com inclusão de gravações em áudio, em vídeo, com materiais etnográficos, entre outros.

No livro, Grimshaw aponta variados métodos de estudo, com inclusão de gravações em áudio, em vídeo, transcrições, materiais etnográficos, dentre outros, encadeando questões importantes: Em que circunstâncias ou condições a fala em conflito emerge? Qual é a natureza dos conflitos em grupo? Qual o papel de uma terceira parte na fala em conflito? Como analisar o conflito? Há também a discussão sobre como ter um melhor entendimento sobre o conflito.

Os Estudos de Conflito têm se debruçado em campos tais como a filosofia, a antropologia, a sociologia, a psicologia e a linguística. Leung (2002: 1) retrata que os Estudos de Conflito, focados nas disciplinas e nas pesquisas acadêmicas, são observados com vieses de comportamento destrutivo e agressivo, no entanto, o conflito pode ser entendido como um processo construtivo e com consequências positivas. A autora alerta que a Fala de Conflito se desdobra desde a sua iniciação até a sua terminação, compreendendo, assim, o relato do evento, em si mesmo, como um novo evento (p. 3). Leung (2002: 6) salienta que, uma vez iniciado um “episódio de conflito”, a sua trajetória na conversa, pode ser desconcertante.

Sterwart e Maxwell (2010: 19) compreendem, assim como Maynard (1985), que um “episódio de conflito” pode ser estabelecido por uma simples declaração de um falante ao outro, causando, então, uma sequência de contradecoração. Eisenberg e Garvey (1981: 150) afirmam que “um episódio adverso é uma sequência que começa com uma oposição” e termina com a resolução ou com a dissipação do conflito. Todavia, uma vez que se estabeleceu um episódio de conflito, esse fenômeno continua até a fase seguinte, podendo ser mais longo o período de dissipação, que perdura até que alguns dos participantes declarem as

suas visões opostas e esclareçam as suas perspectivas sobre o assunto causador do conflito (Gruber, 1998).

Leung (2002: 10-11) retrata sobre a “agressividade verbal”, podendo escalonar ou difundir o conflito. Nguyen (2011: 1755) salienta que a chave determinante de um dado com Fala de Conflito está em observar a sequência de dois ou mais turnos, ou seja, a “virada oposicionista”, tal como o escalonamento do conflito (Leung, 2002; Gago, 2017), assim sendo, um único turno de oposição não se constitui como uma Fala de Conflito.

O “*Conflito na Família*” foi observado pelo sociólogo e estudioso da psicologia social, Samuel Vuchinich (1990), que analisou os “conflitos verbais” e desacordos, em interação familiar. O autor apresenta o conflito verbal como uma atividade de fala, baseado em Gumperz (1982: 166). O conflito verbal pode incluir duas pessoas ou mais participantes, mas pode ainda envolver um terceiro participante, em ato da interação. No ambiente familiar, o terceiro participante pode ser o causador do conflito, geralmente uns dos pais (Vuchinich, 1990: 120). Nos relacionamentos com conflito que não chegam a uma conclusão, pode ser utilizado o “*stand-off*” (*impasse*) como uma maneira de ninguém perder a *face* (Goffman, 2012 [1967]), sem exigência de compromisso, de submissão ou de ato de concessão, tornando-se o caminho mais fácil para pôr fim ao conflito (Vuchinich, 1990: 134).

O autor observou, a partir de seus dados, os cinco formatos de encerramento de conflito, em contexto familiar: (1) a *submissão* (assentimento do oponente), quando uma parte aceita a posição da outra parte; (2) o *compromisso*, quando uma concessão é oferecida por uma parte e aceita por outra; (3) o *stand-off* (*impasse*), quando nenhuma submissão ou compromisso é alcançado, com turnos e com falas seguidos de silêncio; (4) a *retirada*, quando um dos oponentes da conversa de conflito se retira da atividade da fala ou se retira do ambiente físico em que estavam em conversa; e (5) a *intervenção de terceiros* (facilitador/mediador), quando um terceiro participante neutro, com maior autoridade do que os oponentes do conflito, emite opinião para que se encerre a disputa. Assim, os dois oponentes se submetem ao terceiro sem querer ganhar para o seu lado e sem pedir a opinião, mas permanecem em oposição entre si (Vuchinich, 1990: 123-134).

Estudo também importante, na ordem interacional, é o de Bastos e Pereira (1998), que observaram os conflitos na interação de reuniões de trabalho, em

contextos institucionais formais (reunião de curso de treinamento gerencial, em empresa estatal de grande porte). As autoras analisaram as concordâncias e as discordâncias, a estrutura de participação, os alinhamentos e os desalinhamentos que revelavam relações de poder hierárquico. Outro trabalho importante é o de Costa e Pereira (2014), com foco em negociação e em situação de conflito, no contexto de consulta pediátrica de pacientes de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), em que analisaram a mediação e a estrutura de participação entre os pais, os filhos e a médica.

Nos estudos da Fala de Conflito, em perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica, foram estudados em Garcia (1991: 821) os conflitos nas ‘acusações’, em contextos de audiências de mediação, sob o foco da mudança e da estrutura de participação na conversa entre os disputantes, que se dirigiam diretamente uns aos outros. A autora analisa o conflito com categorias tais como ‘recusas’, ‘reparos’ e ‘(des)preferências’, em um sistema da tomada de turnos. Na análise dos dados, observou que, enquanto os disputantes não poderiam interromper uns aos outros durante as suas histórias, em contrapartida, os mediadores podiam interromper para realizar perguntas e/ou reorientar um tópico específico. Além disso, um episódio de conflito levava às contra-acusações ou contra-afirmações ou negações, sendo estas últimas produzidas por acusadores com reparo e com mitigação das acusações (p. 821-822).

Silveira e Magalhães (2008), no âmbito do Programa de Proteção e Defesa do Consumidor (PROCON), organizam a publicação “*A fala-em-interação em situações de conflito*”, com foco na interação social, na interface interacional/institucional, na relação linguagem e trabalho/contexto profissional. Na apresentação da obra, as autoras situam os artigos em que os participantes se engajam em atividades verbais, na construção/negociação de identidades, em relações de conflito ou mediadas, mediante emprego de recursos linguístico-discursivos, de acordo com os pressupostos teóricos de cada pesquisa (p. 7-10). Os pressupostos são, por exemplo, da Sociolinguística Interacional, com os conceitos de ‘enquadres’, ‘alinhamentos’, ‘estrutura de participação’, ‘face’; da Análise da Conversa, mediante análise de ações interacionais com ‘alocação de turnos’, ‘reparo’ e ‘mediação’; da Teoria do Posicionamento, com foco em posicionamentos interacionais; da Análise da Narrativa, com estudo interacional de relatos; da Argumentação de ordem micro, com análise de estratégias

argumentativas e coconstrução de provas/evidências no curso da interação, ou de relações de causalidade. Trata-se de uma obra importante, tanto do ponto de vista teórico-metodológico, quanto do ponto de vista social, em defesa de direitos e de deveres no âmbito do PROCON.

O “*Conflito na Mediação*”, no trabalho de Roberto Perobelli de Oliveira (2012), focaliza os episódios de conflito, em estudos da Fala de Conflito, na perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica e da Sociolinguística Interacional, observando, assim, o cenário no qual os litigantes e os terceiros participantes produziram ações confrontacionais que desencadearam processos de prestações de contas (*account* e *accountability*). Na anatomia de conflito, o autor procurou observar o início e o encerramento dos episódios de conflito, além de entender como os participantes interacionais reconstruíam os episódios. A pesquisa observou que um modelo de solução de problemas e um modelo de mediação carregavam técnicas de negociação dos participantes.

3.1.4

Narrativa de conflito

A intersecção entre a narrativa e o conflito encontra-se na obra editada por Charles Briggs, “*Disorderly Discourse: Narrative, Conflict, and Inequality*”, em 1996. No livro, há vários artigos. Briggs (1996) no capítulo “*Introduction*”, procura discutir as contribuições de ordem teórica e metodológica dos autores sobre as Narrativas de Conflito e, ainda, apresentar que o conflito é uma “característica comum da vida social” e uma “sobrevivência da coletividade”, tomando como ponto de partida a construção de identidades e a identificação do processo de diferenciação do *eu* e do *outro* nas relações sociais (p. 3-4). Além disso, o autor busca retomar as origens da construção do conceito, com Michel Foucault e Pierre Bourdieu, a respeito das questões de poder e de conflito. Entende também as narrativas como experiência pessoal e que podem ser construídas de forma colaborativa com o outro.

Briggs sustenta que as narrativas de conflito fornecem reflexões sobre as identidades individuais e de ordem social, com perspectiva êmica e a fim de elencar agendas dos narradores (p. 10). Como analisar, então, o conflito em narrativas? O autor salienta que é preciso observar a narrativa como evento passado (p. 5, 14); incluir uma análise sobre as relações indexicais e icônicas, as

seleções lexicais e contextuais, as relações entre os participantes narrados na história (p. 15); analisar a narrativa como prática metadiscursiva e metapragmática (p. 19, 22-24); explorar como os narradores assumem a agência e os papéis dos personagens na narrativa (p. 26).

Outra contribuição é a de Donald Brennes (1996), em seu texto *“Telling troubles: Narrative, conflict, and experience”*, em que o autor buscou definir Narrativas de Conflito. O autor lança um olhar para os conceitos de “narrativa”, “história”, “evento” e “conflito”, em um capítulo do livro de Charles Briggs (1996). Para tanto, dentre os seus pensamentos, entende que “os vários papéis da narrativa ajudam no gerenciamento dos conflitos sociais” (p. 42). Brennes gerou dados etnográficos na ilha indiana “Fiji de Bhadgaon”, observando como os membros da comunidade contavam histórias de fofoca (“eventos sobre fofocas” ou “sessões de fofocas”, na aldeia) e de perturbação entre eles. Além disso, explorou a eficácia dos eventos narrativos e como engendraram experiências pessoais e construções sobre as suas particularidades e realidades sociais. O autor salienta que as narrativas de conflito estão imbricadas às situações em que são contadas e estão interligadas às circunstâncias particulares (a audiência, os propósitos e as expectativas) do narrador, ou seja, as narrativas de conflito. Isso, porque as narrativas são contadas a partir de “eventos”, sendo eles “representados e re-representados” (p. 43), com especulações sobre as histórias que podem ter acontecido e que fornecem *insights* de suas visões e motivações mesmo que os narradores não apresentem claramente o objetivo de contar essa história (p. 50).

Outro apontamento de Brennes (1996: 43) indica que o “conflito é um processo e não um estado”, ou seja, as narrativas se compõem com “inícios, meios e, ocasionalmente, fim”, com objetivo de conduzir “a disputa a um fim”. O autor denota que uma disputa e uma narrativa “assumem um papel de autoridade” (nas sessões de fofocas na aldeia Bhadgaon, quando as histórias dos outros eram rejeitadas, ou ainda, simplesmente não eram ouvidas, configuraram tomadas autoritárias de poder) e de “multivozes” (no sentido bakhtiniano), como também os eventos narrativos¹⁸ de conflitos podiam incitar reações em outros membros da

¹⁸ Brennes (1996: 42) cita Bauman (1986: 6) salientando a diferença entre “evento narrado” de “evento narrativo”. No caso, o “evento narrado” é o conteúdo proporcional narrado no mundo e contado na história, ou seja, é a memória e o registro de um testemunho ou uma experiência vivenciada em um passado. Por outro lado, o “evento narrativo” é a narrativa que emerge ao ser contado para o outro, dando uma “dimensão do significado de uma história”, ou seja, é o

comunidade quando ouviam as narrativas apresentadas por um narrador, fomentando, então, réplicas e relatos contrários ao que foi narrado pelo outro (p. 43).

Assim, defrontamo-nos com a seguinte questão levantada por Brenneis sobre as narrativas de conflito: “de quem é essa história e quem tem o direito de contá-la?”. O autor reflete que as narrativas de conflito “são eficazes em moldar tanto o curso futuro do conflito quanto os contornos da vida social” e, ainda, “essas histórias ajudam os participantes a definir, a esclarecer e a compreender os relacionamentos problemáticos e eventos preocupantes” (p. 47-48) sobre instituições e sobre comunidades complexas. Com essa reflexão, o autor aponta que a narrativa transforma a experiência social, pois “contar uma história é uma atividade inerentemente social” (p. 49).

Pastor e De Fina (2005: 36) no artigo “*Costesting social place: narratives of language conflict*” observaram as narrativas de conflito contadas por mulheres mexicanas, que tiveram a experiência de migração para os Estados Unidos, precisamente, em San Diego/Califórnia. Por conta da falta de proficiência linguística, essas pessoas enfrentaram dificuldades em instituições públicas e privadas, recebendo constante tratamento hostil. Nesse caso, as narrativas apontam as relações de poder e hegemonia sobre os migrantes, que são falantes de espanhol, mas em posição de inferioridade e em confronto com falantes nativos de inglês que pertencem ao grupo social dominante.

Os autores tratam da discussão sobre a diversidade linguística, que consiste em permitir a circulação de várias línguas, entretanto é colocada em xeque, a partir de agravamento do crescimento de grupos xenofóbicos, como aconteceu na Califórnia, em projetos que promulgassem o inglês como a única língua oficial no Estado e, ainda, com outro projeto destinado à eliminação da educação bilíngue nas escolas (p. 39). Assim, para observar as narrativas de conflito, com as entrevistas com as migrantes mexicanas, os autores decidiram seguir o aporte teórico de estudos das narrativas, mediante análise de avaliações, posicionamentos, emoções, resistência e agência, com o intuito de entender os conflitos, as posições combativas e os papéis sociais. Nesse caso, as escolhas

fenômeno performativo em ativar a memória e a reconstrução de uma história, recriando a experiência passada para uma dada audiência e contexto.

teóricas permitiram observar as construções de identidades e das emoções de grupos minoritários falantes de espanhol, em narrativas de conflito.

Brigatte (2009) observou as narrativas de conflito e as narrativas de reclamação, em audiências de conciliação do PROCON, em Minas Gerais. O aporte teórico centrou-se na Sociolinguística Interacional e na Análise da Conversa, observando o papel de reclamado e o de reclamante, em situação de conflito, que buscavam a responsabilização da ação danosa e o pedido de ressarcimento. A autora observou o escalonamento do conflito, mediante avaliações (negativas) proferidas por ambos os participantes, além de buscar entender o estabelecimento de reformulações identitárias (p. 66) e, também, como eram gerenciados os conflitos pelo mediador.

Já com o foco mais específico na coconstrução de narrativas de litígio, com interações de conflitos interpessoais, Stewart e Maxwell (2010), em contexto internacional, trazem grande contribuição com a obra “*Storied Conflict Talk*”. O foco do estudo são episódios de conflito na coconstrução de narrativas de disputa, interacionalmente coconstruídas pelos participantes. As autoras, citando Brenneis (1996: 42), destacam que os “eventos narrativos em um episódio de conflito engendram e transformam a experiência social”. Nesse caso, comentam que, em um episódio de conflito, os participantes apresentam diferentes perspectivas e interpretações dos eventos, de acordo com os seus interesses (Stewart, Maxwell, 2010: 4). Outrossim, os “conflitos insanáveis”, ou seja, situações de conflito sem resolução, podem ser destrutivos, gerando, então, o medo, a raiva e a culpa, causando danos emocionais e físicos (Stewart, Maxwell, 2010: 15).

Assim sendo, nas narrativas de conflito é preciso observar como os falantes narram os acusamentos e as negociações; as suas defesas e as justificativas; além de quais são os papéis dos personagens narrados na história contada, ou por ora se estão em concorrência ou em disputa. Esses mecanismos analíticos possibilitam não só examinar os eventos narrados com conflito, mas também compreender os contextos circundantes no ato da interação com conflito (p. 12).

Ladeira e Silva (2011) analisam narrativas de conflito, em audiências de conciliação de um Juizado Especial Cível de Relações de Consumo, em Minas Gerais, observando como os consumidores-reclamantes posicionam e constroem os papéis de vítima e de vilão nas suas narrativas. Assim, com embasamento da Sociolinguística Interacional, as autoras focalizaram as análises sobre as

construções identitárias e as estratégias discursivas e interacionais. As repetições estabeleciam as “relações adversas, legitimando o ‘eu’ e deslegitimando o ‘outro’, de modo que cada um alinha-se para construir uma posição favorável a si próprio” (p. 14).

Norrick (2013: 10) busca analisar narrativas coconstruídas, em “*Aggression in conversational storytelling performance*”, sobre atitudes hostis, agressões verbais, expressões indelicadas e conflitos entre as pessoas. O foco são as narrativas de conflito, com base na estrutura analítica laboviana, sobre humor *versus* agressões; o autor explicitou o antagonista da história, ou seja, os causadores do ataque verbal e do conflito. Norrick salienta que é preciso realizar uma análise, observando como o evento narrado é construída por um narrador principal ou com um co-narrador, tomando como partida o início da história, as explicações e o foco em atitudes hostis e em avaliações agressivas. Analisa ainda o clímax de uma narrativa de conflito, que provoca no narrador o impulso de forte emoção, expressas, por exemplo, a partir de palavrões direcionados ao causador do conflito. Muitas vezes, para o autor, o narrador da história assume posição de defesa e, em seguida, assume a posição de desafiar o oponente. Para tanto, é necessário observar como o narrador constrói descrições, detalhes e avaliações (p. 19).

Mendes e Pereira (2013), a partir de entrevistas realizadas com dois universitários, estudam as narrativas coconstruídas junto à entrevistadora, com foco nas relações dos participantes com a família e com a escola. Os resultados indicam relações harmônicas e desarmônicas no contexto escolar, bem como conflitos no contexto familiar, com emergência de estigmas. A pesquisa é importante para entendimentos sobre a relação existente entre dislexia, família e escola. Do ponto de vista teórico e metodológico, as narrativas em entrevista de pesquisa propiciaram reflexão e formas de ação e mudança, indicadas pelos próprios universitários.

A partir desses estudos, observarei as narrativas de conflito sobre a análise textual da narrativa, em perspectiva laboviana, com foco nos eventos narrados/*histórias de conflito* e nos elementos que traçam a *sequencialidade da narrativa de conflito* e da avaliação do *evento de conflito*. Buscarei identificar também como os dêiticos e a indexicalidade apontam e indicam quem são os *agentes-causadores* e os *agentes-vítimas* da narrativa de conflito relatada pelos

participantes. Além disso, as vozes do *eu* e do *outro* dos personagens serão observadas, a partir dos diálogos construídos, com o intuito de analisarmos as agências e as identidades de cada um, em momentos conflitivos entre si, na *narrativa de conflito*.

Há também estudos interessantes relacionados às narrativas em conflito, como narrativas de sofrimento em publicações de Bastos (2008) e de Brandão e Germando (2009), além de narrativas de reclamação (Guntner, 1997: 46-47; Oliveira, Bastos, 2001; Brigatte, 2009).

Bastos (2008) pesquisou narrativas sobre o sofrimento em reuniões de profissionais de saúde, que tratam do que é vivenciado sobre pacientes crianças e adolescentes, vítimas de violência. Os participantes reconstróem narrativas breves e longas, denominadas pela autora como episódios ou trajetórias de sofrimento, que são coconstruídas durante as reuniões, com a finalidade de orientações para procedimentos futuros. A autora aborda narrativas que se constroem a partir do sofrimento (ocorridos com profissionais de saúde e/ou contexto de saúde, tendo como aplicabilidade outros contextos), que pautavam a violência encadeada sobre as situações de contradições, conflitos e maus-tratos. O sofrimento social pode estar infiltrado em diversos contextos e o “sofrimento social envolve também a resposta à dor” (p. 79).

Brandão e Germando (2009) analisam narrativas autobiográficas de mulheres em sofrimento que solicitam ajuda e compreensão no curso de eventos e de sua realidade social. Nas entrevistas, as mulheres indicaram processos pessoais e sociais, em narrativas com trajetória de sofrimento precoce e duradouro. As narrativas são associadas a um conjunto de fatores e condições mutuamente dependentes: classe social, gênero e conflito geracional. As autoras comentam que as mulheres recriaram a sua rotina de sofrimento, utilizando a fala como instrumento de defesa, de acusação, de queixa e de afirmação da diferença.

As narrativas de reclamação também se relacionam às narrativas de conflito. Laforest (2002), por exemplo, retrata que reclamar é uma maneira de lembrar a uma pessoa que existem certas normas de comportamento que não deveriam ser transgredidas. Os interlocutores nos dão frequentes oportunidades para avaliarmos comportamentos nas relações interpessoais, já que há normas de comportamento que devem ser compartilhadas na interação (p. 1596).

Em grande maioria, as narrativas de reclamações são carregadas de sentimentos frustrantes e de raiva sobre o(s) momento(s) de injustiça, em situações vivenciadas, que ameaçavam a face positiva do falante que sofreu uma ação imprudente e conflituosa (Oliveira, Bastos, 2001; Brigatte, 2009: 47). As narrativas de reclamação abarcam histórias de queixa e de reclamação sobre os eventos passados, podendo ser em encontros entre duas ou mais pessoas, que causaram desconforto, comportamento inadequado, ou até mesmo eventos dramáticos, tematizados em contextos de saúde, audiências, empresariais, familiares (Guntner, 1997; Oliveira, Bastos, 2001; Brigatte, 2009).

Nos dados gerados em meu trabalho, as narrativas de reclamação também emergem em sala de aula bilíngue com alunos surdos e tradutores-intérpretes de Libras/Português, como discutirei na análise dos dados apresentada nos **capítulos 5 e 6**.

3.2

Perspectivas textual, interacional e sequencial da análise da narrativa

Nesta seção, tenho como objetivo contextualizar os estudos da narrativa como histórias de vida (Linde, 1993) e, ainda, detalhar os pressupostos da presente pesquisa no âmbito da teoria da narrativa (Labov e Waletzky, 1967; Labov, 1972; Linde, 1993), sobre os elementos de construção de análise da narrativa (Bastos, 2005; Pereira, Cortez, 2011; Bastos, Biar, 2015), a reportabilidade (Linde, 1993), a avaliação (Linde, 1993; Cortazzi, Jin, 1999; Pereira, Santos, 2009; Gago, Vieira, Sant'Anna, 2012), a sequencialidade (Bruner, 1990; Briggs, 1997; Norrick, 2000, 2005; Pereira, Cortez, 2011) e a recontagem (Norrick, 2000, 2005; Pereira, Cortez, 2011). Ao final dessa seção, selecionamos as categorias analíticas que serão estudadas nessa pesquisa, tais como o diálogo construído (Tannen, 1989), a dêixis (Levinson, 2007 [1983]) e a indexicalidade (Nunberg, 1993; Blommaert, 2005; Bucholtz, Hall, 2003, 2005)

3.2.1

Narrativas como experiência e história de vida

De certo, a “virada narrativa” difundiu, em ciências sociais e humanas, um método de pesquisa: as entrevistas narrativas. Jovchelovitch e Bauer (2000: 90) resumem que a narrativa é analisada “como uma forma discursiva” e as

“narrativas como história, narrativas como histórias de vida e histórias sociais” como foram abordadas por teóricos culturais e literários, linguistas, filósofos da história, psicólogos e antropólogos.

Compreendo, assim, as narrativas como histórias pelas quais os narradores relatam, em situações de entrevista e em situações de fala cotidiana – podendo ser espontânea e/ou institucional –, sobre os eventos passados que dão sentido ao próprio indivíduo. Elas também contribuem com o seu mundo e/ou a sua visão de mundo, em experiências já vivenciadas socialmente, e podem resituar “a construção do *eu* como um fenômeno social” (Bastos, 2005: 74; Bastos, Biar, 2015: 99) ou, ainda, servir como “justificativas que devem levar o interlocutor a acreditar nelas” (Linde, 1993: 94).

As histórias de vida e as autobiografias estão em constante transformação e são contadas a cada momento de nossas vidas, assim sendo, um conjunto de narrativas constrói as experiências vivenciadas ao longo de nossas vidas. Nos estudos da Psicologia Social, Bruner (2004 [1987]: 691-692) compreende que as narrativas são “autobiografias” de um “tempo vivido” e que precisam de “interpretação contínua e de reinterpretação da nossa experiência”. Isso porque a “narrativa imita a vida, a vida imita a narrativa”. Além disso, Bruner (1991: 7) destaca a relevância e a veracidade das narrativas que “são sobre pessoas que agem em um ambiente e os acontecimentos que acontecem com elas, portanto, devem ser relevantes para seus estados intencionais”.

Blommaert (2008: 112) salienta que as narrativas e as histórias têm um “conteúdo” particular que se relaciona (e se indexa) a um momento social, político e histórico particular. Já Mishler (1999: 18-20) acrescenta que as narrativas pessoais e as histórias de vida são ações socialmente situadas, com *performances* de identidade e com fusões de forma e conteúdo, mas que são “*práxis*” da ação humana de agentes ativos e culturais, que constroem e transformam o mundo.

Por fim, Gabriel (2015) destaca que a retrospectiva das histórias são formas de organizar experiências na vida humana. Por essa razão, o autor salienta que as criações de narrativas e de histórias ajudam a suscitar os eventos com significados, além de permitir moldá-las conforme as necessidades e desejos de seus autores, quando tecem comentários sobre as histórias e/ou as contestam com o(s) outro(s). As narrativas e as histórias ajudam, assim, a processar as experiências pessoais, na interação com os outros, haja vista que, quando

rearranjadas as narrativas, reconstroem-se a identidade e a nossa individualidade (p. 277).

3.2.2

Textualização da narrativa, sequencialidade e recontagem

Na década de 60, a partir de uma perspectiva da Sociolinguística Variacionista, William Labov e Joshua Waletzky buscaram compreender o “Paradoxo do Observador”, em entrevistas e junto a um gravador. No entanto, esses momentos causavam certos constrangimentos aos entrevistados, criando, então, momentos de silêncio e de imobilidades ininterruptas. Mesmo assim, Labov e Waletzky queriam analisar como os entrevistados falavam em uma variante linguística do inglês vernáculo afro-americano, com alternâncias do discurso entre “formal” e “informal” no seu cotidiano, tomando como regra o não gerenciamento do entrevistador, permitindo, assim, que falassem naturalmente através de uma fala espontânea, como uma “conversa natural”.

Assim, entenderam que o entrevistador incentivava os jovens negros (da Filadélfia e de Nova Iorque) a contarem as suas histórias de experiências de vida, em temáticas, tais como conflitos (políticos e ideológicos) e violência (com pedido para que relatassem o “perigo da morte”, ou seja, algum momento em que estiveram perto da morte). Então, no momento da entrevista de pesquisa, mesmo que observando, a princípio, a fala vernacular cotidiana e com foco nas interferências internas (linguísticas) e externas (extralinguísticas), os entrevistadores colaboravam com a construção da narrativa dos entrevistados, tornando, assim, esse encontro como um “evento interacional” (Labov, 1997; De Fina, Perrino, 2011). Além disso, observaram que a estrutura da narrativa obtinha sequências de orações, com ordem cronológica dos eventos passados e relatados pelos indivíduos, com o intuito de remeter a um acontecimento específico (Bastos, 2005; De Fina, Perrino, 2011: 4).

Com isso, em estudos da Sociolinguística, a estruturação da textualização da narrativa, iniciada em Labov e Waletzky (1967) e em Labov (1972), buscou investigar e elaborar uma estrutura que comporia uma narrativa. Labov (1972: 379) definiu, então, que narrativa é “um método de recapitular as experiências passadas, combinando uma sequência verbal com cláusulas à sequência de eventos que (infere-se) ocorreram de fato”. Definiu ainda a “canonicidade” da

narrativa, considerando que “uma narrativa mínima é definida como uma sequência de duas orações ordenadas temporalmente sobre uma única conjuntura temporal” (p. 360).

Paul Ricoeur (1980: 171), em “*Narrative time*”, salienta que “uma história é feita de eventos na medida em que o enredo transforma os eventos em uma história”. Riessman (1993: 1), em “*Narrative Analysis*”, pontua que “diversos textos “narrativos” são compostos de sequência e de consequência: os eventos são selecionados, organizados, conectados e avaliados como significativos para um público específico”.

Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972: 363-375), delinearam um estudo sobre a análise da narrativa, buscando observar as sequências de orações na narrativa como propriedades linguístico-discursivas, porque norteiam uma ordem cronológica dos eventos passados, em momento de relato dos indivíduos, em entrevistas de pesquisa ou em interações face a face.

Apresento, abaixo, a estrutura canônica laboviana e waletziana:

QUADRO 01 – Estrutura analítica da narrativa laboviana e waletziana

ELEMENTOS DA NARRATIVA	QUESTÕES ÀS QUAIS SE REFEREM A ANÁLISE DA NARRATIVA
Sumário	O narrador apresenta uma introdução do assunto e da razão da história, podendo ter uma ou duas orações que apresentará no relato.
Orientação	Contextualização da narrativa com “ <i>quem</i> ” (os personagens), “ <i>quando</i> ” (o tempo) e “ <i>onde</i> ” (as circunstâncias; lugar) ocorreu o fato, isto é, com elementos necessárias para a sequência dos eventos.
Ação Complicadora	Fatos do que “ <i>aconteceu</i> ”, em evento(s) passado(s) como sequencialidade temporal da história em si. Esse elemento consiste em sequências ordenadas dos eventos (verbos em pretérito perfeito).
Avaliação	O narrador avalia a situação narrada para enfatizar a relevância do fato em comparação às outras situações vivenciadas. Uma avaliação pode ser feita de pelo menos duas maneiras: a) na <i>avaliação externa</i> , o narrador suspende temporariamente o fluxo narrativo, assim como um parêntese, com o intuito de observar o seu ponto relatado. b) na <i>avaliação encaixada</i> , o narrador, por meio de recursos expressivos, que não interrompem o fluxo de eventos narrados, insere dramaticidade ao relato, indiciando o sentido como os acontecimentos devem ser entendidos. Nesse subelemento, o narrador apresenta uma carga dramática ou um clima emocional.
Resolução	Revela o desfecho (ou <i>resultado</i>) da ação complicadora da narrativa.
Coda	O narrador realiza uma síntese ou encerra o que avaliou e, muitas vezes, o narrador traz a audiência de volta ao presente, podendo também fazer observações gerais, ou ainda, apresentar os efeitos que os eventos narrados tiveram em sua narrativa.

FONTE: Labov, Waletzky (1967); Bastos (2005); Pereira, Cortez (2011); Bastos, Biar (2015)

Segundo Labov (1972: 360), o único elemento obrigatório para ser considerado uma “narrativa” é a ação complicadora, denominada de “narrativa mínima”, contendo, então, duas orações conjugadas no passado. A partir disso, Pereira e Cortez (2011: 81), citando Ochs e Capps (2001), mostram que há existência de diferentes tipos de narrativas, aliás, “as estruturas não são tão fixas e podem ser muito distintas umas das outras em termos de sua organização estrutural e suas características”.

Para tanto, há narrativas que estão mais próximas ou não do modelo canônico, já que algumas narrativas podem ser mais fluidas, contendo ou não todos os elementos da estrutura labovina ou podem ter sequências variadas. A estrutura das crônicas, por exemplo, segundo Linde (1993), não possuem elementos narrativos, tais como o resumo, a orientação, a coda ou a resolução, mas, quando consiste em narrar eventos em sequências, mesmo sem um ponto avaliativo, muitas vezes, pode conter avaliações de eventos isolados.

Assim sendo, adotarei o modelo labovino e waletzkyano de análise da narrativa, em minhas análises, porém me filiarei a diferentes noções sobre a análise e a estrutura de narrativas, como explorarei a partir das próximas seções e subseções.

3.2.2.1 Reportabilidade

Para Labov (1997), toda narrativa tem um ponto, isto é, um motivo que justifique a sua capacidade de “reportabilidade”, condição que, segundo o autor, sustenta a relevância comunicativa do surgimento de uma história em um dado contexto interacional. Bruner (2001: 35) retrata também que as narrativas apresentam um aspecto retórico que justifica uma história reportável, comprometendo-se com o *eu* e o *outro*, ou seja, nas “relações de si mesmo com outros”, sob a ótica de seu “mundo e em seu próprio lugar neste mundo”.

Em “*Life Stories: the creation of coherence*”, Charlotte Linde (1993) salienta que há uma avaliação primária, corporificando no discurso, então, uma reportabilidade (não fixo e podendo ser descontínuo), a ser (re)contada em vários momentos da vida. Entende-se que, em cada momento recontado ocorrem alterações de um mesmo relato, expressando, assim, o *self*, o que se é e como o falante se apresenta. Isso, porque, em narrativas das Histórias de Vida, são

afirmados e/ou negociados o pertencimento em um determinado grupo, construindo, assim, as relações sociais e estabelecendo um sistema de coerência, casualidade e continuidade, em contexto interacional (Linde, 1993: 163). Além disso, a autora enfatiza que a “reportabilidade estendida” (p. 22) remonta o sentido pelo qual o narrador reconta por mais de uma vez uma história de vida, porque é, através da avaliação, que se dá uma dramaticidade para apontar o que se quer que seja entendido.

O falante enquadra, através da avaliação um determinado evento relatado, uma determinada característica daquela história, apresentando como entende o seu mundo e reavaliando a depender de como conta e para quem conta a história reportada. Linde (1993: 21, 81) enfatiza que, nas narrativas, se apresentam comentários morais sobre o tipo de pessoa que o falante afirma ser, assim como, veremos a seguir.

3.2.2.2 Avaliação

Os autores Labov e Waletzky (1967) descrevem que a avaliação é o momento do “e, então...” na narrativa, ou seja, o ponto chave da reportabilidade da narrativa, porque se pretende explicitar a postura do narrador em relação à narrativa de forma a enfatizar a relevância de algumas de suas partes em comparação às outras (Bastos, 2005: 76; Pereira, Cortez, 2011: 82; Bastos, Biar, 2015: 105-106).

Para Labov (1972), toda narrativa tem um “ponto”, isto é, um motivo que justifique a sua reportabilidade, condição que, segundo o autor, sustenta a relevância comunicativa do surgimento de uma história em um dado contexto interacional. Daí a avaliação pode ser realizada por duas formas (Pereira, Cortez, 2011: 82; Bastos, Biar, 2015: 105-106):

A avaliação externa, quando o narrador suspende temporariamente o fluxo narrativo como um parêntese para observar o seu ponto; e a *avaliação encaixada*, quando o narrador, por meio de recursos expressivos, que não interrompem o fluxo de eventos narrados, insere dramaticidade ao relato, indicando o sentido como os acontecimentos devem ser entendidos.

Pereira e Santos (2009: 156-157) compreendem que a avaliação, em uma perspectiva laboviana, traz informações sobre consequências do evento para as necessidades e para os desejos humanos. Uma narrativa sem avaliação estaria esvaziada de significado, além de não conter o ponto da narrativa. O momento escolhido pelos falantes para relatar/narrar algum momento importante de suas vidas tem por objetivo avaliar um determinado evento narrado.

Gago, Vieira e Sant'Anna (2012) apresentam que a avaliação é caracterizada por ser o momento pelo qual a narrativa se torna relevante. Os autores acrescentam também que “a avaliação é a própria razão de ser da narrativa, a motivação do narrador em contar sua história, sendo, assim, uma atividade central dentro do episódio narrativo”, ou seja, podendo ser um momento de avaliação e de percepção de mundo ao argumentar um fato atual (p. 77). Os autores citam Thompson e Hunstson (1999: 78), retratando que “as palavras avaliativas são pistas linguísticas utilizadas para descrever pessoas e eventos de maneira a mostrar o posicionamento do falante sobre determinada situação”.

Cortazzi e Jin (1999: 102) salientam que a avaliação é um aspecto fundante na narrativa, visto que sinaliza para a audiência o ponto da história. Os autores enfatizam que avaliação não é apenas crucial na determinação da efetividade percebida da história, mas também é um critério para distinguir as narrativas de outras histórias contadas. A avaliação da narrativa é mais complexa quando há uma sequência de histórias, sobretudo quando o narrador conta uma história entrelaçada com a história anterior, porque a segunda história, em si, já avaliará a primeira. Em consonância, uma terceira história avaliará as duas primeiras narradas. Assim, essas avaliações das histórias poderão ser avaliadas positiva ou negativamente, como por exemplo, quando o narrador contesta, ou reclama, ou qualifica, dentre outros (p. 111).

3.2.2.3

Sequencialidade e recontagem em eventos narrados

É importante também a *sequencialidade* “em atividades de coconstrução, de contagem e recontagem de narrativas, inseridas na fala-em-interação” (Pereira, Cortez, 2011: 82 *apud* Norrick, 2000, 2005). O narrador, nas suas histórias entrelaçadas e sequencializadas, prende a atenção de sua audiência, mantendo,

assim, o controle da conversa para (re)contextualizar a sua narrativa (Pereira, Cortez, 2011).

Em “*Act of Meaning*”, Bruner (1990: 44, 53) retrata que os humanos, como agentes no mundo, reconstroem-se, narrativamente, em um mundo interno e externo. Para Bruner (1990: 46), é através da sequencialidade da narrativa que se estabelece a construção de experiências e identidades e, também,

[...] uma narrativa é composta de uma seqüência única de eventos, estados mentais, acontecimentos que envolvem os seres humanos como os personagens ou os atores. Estes são seus constituintes. Mas estes constituintes, por assim dizer, não têm uma vida ou um significado próprio. Seus significados são dados pelo seu lugar na configuração global da seqüência como um todo (p. 43).

Para Briggs (1997), a análise da narrativa pode focalizar o seu estudo na sequencialidade, como elo da estrutura da narrativa sobre a experiência vivida pelo narrador. Isso, porque a estrutura de sequencialidade na narrativa pode estar conectada às relações em como os narradores constroem com a audiência a sua identidade e a sua memória sobre um determinado tempo vivido. As seqüências das narrativas e dos eventos ocorrem, portanto, na interação, com estrutura sequencial e fazem parte do processo de temporalização da narrativa.

Na *recontagem*, em perspectiva interacional e sequencial, podem emergir atividades de coconstrução, entre os participantes da interação. Isso acontece quando, por exemplo, um contador, ao introduzir uma narrativa na conversa, habilidosamente, convoca o interesse do ouvinte para ouvir aquela história ou experiência passada. Nesse caso, há possibilidade de inserções pelo narrador de comentários e avaliações, que permitem trazer o ponto da narrativa. Assim, o narrador, em suas histórias entrelaçadas e sequencializadas, prende a atenção de sua audiência, mantendo o controle da conversa para (re)contextualizar, reformular, criar e recriar o passado. Assim sendo, o contador compreende qual será a necessidade do encontro face a face para recontar (Norrick, 2000, 2005; Pereira, Cortez, 2011).

Relembro que observarei as narrativas de conflito, com foco na análise da narrativa e nos elementos que traçam a *sequencialidade da história de conflito* e da avaliação do *evento de conflito*.

3.2.2.4 Categorias analíticas específicas

Nessa subseção, contextualizarei os conceitos de diálogo construído (Tannen, 1989) e, em seguida, de dêixis (Levinson, 2007 [1983]) e de indexicalidade (Nunberg, 1993; Blommaert, 2005; Bucholtz, Hall, 2003, 2005), categorias importantes para a análise de dados das narrativas da presente pesquisa.

3.2.2.4.1 Diálogo construído

Tannen (2007 [1989]) investigou o papel da linguagem nas relações estabelecidas na interação, com foco em manifestações poéticas. O diálogo, a repetição e a performatividade na linguagem modelam um *diálogo construído*. O discurso era pensado pela “*repetição sincrônica*” ou pela “*repetição diacrônica*”¹⁹, tido como um discurso reportado, ou ainda, conhecido como discurso direto ou indireto, a partir do que se ouviu e, posteriormente, para falar a outra pessoa o que se ouviu na forma direta ou indireta. Para Tannen, o discurso não pode ser movido de um tempo para o outro exatamente como foi falado, porque há influência e alterações do contexto atual.

Em Bakhtin (1986 [1952-3]; 2014 [1929]: 91), cada enunciação é preenchida de “ecos e reverberações de outros enunciados”, além da forma polifônica para se produzir a pronúncia de cada palavra emitida. Assim, as “vozes”, a “dialogicidade”, a “polifonia” e as “enunciações” emanam influência de outros indivíduos.

Tannen diz que, dentro do “diálogo construído”, acontece uma “*storytelling*” – contação de histórias – e que há pessoas com habilidade e/ou talento em contar histórias estas narrativas, sendo essas pessoas denominadas como “*artfull telling*” ou “*talented storytellers*”. Assim, conscientemente, se entende um ocorrido e, em seguida, se organizam os pensamentos, enunciando-os criativamente. Um autor ou ator, nesse sentido, traz elementos de dramaticidade na narrativa, construindo, ainda, um diálogo animado, cênico e habilidoso. De certo, são dadas vozes aos personagens que estão envolvidos na história, com

¹⁹ A *repetição sincrônica* (*synchronic repetition*) tem a ver com a repetição das palavras do outro no discurso. Já a *repetição diacrônica* (*diachronic repetition*) é a forma de repetir palavras em um discurso distante no tempo (Tannen, 2007 [1989]: 102).

entonações e com expressões faciais e corporais, diferenciando o “*eu*”, o “*outro*” e os “*outros*”, com recursos prosódicos que dão vozes aos personagens para, então, recriarmos uma conversa ou um diálogo/discurso que aconteceu, como em uma peça ou em um palco para “encenar com dramaticidade”, dando vida à cena (Tannen, 2007 [1989]: 106-110).

3.2.2.4.2

Dêixis e indexabilidade

Nessa subseção, conceituarei a diferenciação entre dêixis e indexicalidade.

(i) Dêixis em línguas orais e sinalizadas

A dêixis pertence à Pragmática e tem como objetivo relacionar as estruturas das línguas em sua codificação ou gramaticalização, em “contexto da enunciação” ou do “evento de fala” em que são usadas (Levinson, 2007 [1983]: 65, 66). A Pragmática concebe a relação entre o uso da linguagem e o contexto, por isso, a dêixis ou os dêíticos são elementos estruturais linguísticos que expressam apontamentos e indicações de referência ao lugar, ao tempo, ao contexto. Eles são identificados como: (i) dêíticos de pessoa; (ii) dêíticos de tempo; (iii) dêíticos de lugar; (iv) dêíticos de discurso; (v) dêítico social. Abaixo, no quadro 02, apresento as descrições de cada um dos cinco dêíticos.

QUADRO 02 – Tipos de Dêixis

TIPOS DE DÊIXIS	COMO SE APLICA
Dêítico de pessoa	Aponta os papéis dos participantes, em contexto discursivo sobre usos, como por exemplo, de 1ª pessoa do singular “eu”, indicando referência ao falante. Por outro lado, o uso de “ele” e “você”, em 2ª pessoa do singular e do plural, indicam referência de outros destinatários (p. 83-89).
Dêítico de tempo	Apontam organização e computação de espaço e de tempo na interação. São exemplos: “ontem”, “amanhã”, “agora”, dentre outros (p. 83-97).
Dêítico de lugar	Apontam indicações localizações geográficas sobre um lugar. Como exemplos, temos o “aqui”, o “lá”, o “isto” (p. 97-105).
Dêítico de discurso	Apontam expressões de referência ao discurso imediato e ao texto (p. 105-110).
Dêítico social	Apontam indicações de identidades sociais dos participantes, ou seja, são referências sobre o relacionamento social entre os falantes e o destinatário. São exemplos: “senhora”, “vossa graça” (p. 110-116).

Fonte: Levinson, 2007 [1983]: 83-116

Os estudos de dêixis em línguas de sinais foram estudados, em contexto nacional, pelas autoras Quadros e Karnopp (2004), compreendendo que, em línguas sinalizadas, há uso recorrente do emprego de dêíticos, com o objetivo de

estabelecer referências nominais e espaciais. As autoras salientam que a “função dêitica em língua de sinais, como na Língua de Sinais Brasileira e na *American Sign Language* (ASL), é marcada através da apontação” (p. 112).

Apresento, a seguir, exemplos de apontamentos dêiticos, a partir do trabalho das autoras.

FIGURA 03: Exemplo de dêiticos de pessoa em língua de sinais



Fonte: Quadros, Karnopp (2004: 112-113)

Os sinalizantes (surdos e ouvintes), recorrentemente, em um espaço visual-espacial, realizam indicação e referência dialógica entre o tempo, a pessoa e o espaço (Quadros, Karnopp, 2004).

(ii) Indexicalidade

Nunberg (1993: 4) apresenta que os indexicais são considerados indicativos, ao invés de descritivos, utilizado em qualquer ocasião, apontando um significado linguístico sobre uma expressão de um elemento em determinado contexto. Assim sendo, os indexicais indicam atribuições da identidade de si ou do outro, tornando relevantes no discurso as características contextuais. Os indexicais são, portanto, selecionados e servem como um “ponteiro para a interpretação” estando “ancorado a um elemento do contexto de enunciação” (p. 36).

Blommaert (2005: 11) salienta que há diferenças entre o que é referencial do que é denotacional, em usos da linguagem, porque os indexicais são “significados sociais, pistas interpretativas entre o que é dito e a ocasião social pela qual se está sendo produzido o discurso”. O autor traz um exemplo: a palavra “senhor” não se reduz apenas ao significado de referência ao sexo masculino, mas também pode indicar *status* social e polidez. Blommaert (2005: 73-74) indica que os julgamentos de caráter, os rótulos, os papéis sociais, por exemplo, revelam indexicais, imbricados, firmemente, ao uso da linguagem, em padrões nos contextos social e cultural, ou seja, características sociais e culturais de grupos sociais. Exemplifica que “sugerem prestígio *versus* estigma; racionalidade *versus*

emoção; adesão de um determinado grupo *versus* não-associação”, além de invocar as questões de propriedade e controle, permitindo “julgamentos, inclusão e exclusão, sancionamento entre o positivo ou o negativo”.

Por essa razão, cita Gumperz (1982), buscando explicar que as “pistas de contextualização” explicitam a forma como as pessoas “fazem sentido” nas interações de significados “não ditos”, mas fornecendo informações verbais e não verbais (Blommaert, 2005: 41). Assim sendo, a “interpretação” e o “entendimento” é resultado de processos de contextualização, indexadamente, construídos em um dado contexto particular, como também há preocupação sobre a compreensão de construção de identidade (p. 42-43, 74).

A indexalidade é definida por Bucholtz e Hall (2003: 378) como uma operação semiótica de justaposição, em que uma entidade ou um evento aponta para outro. As autoras salientam que a indexicalidade é um mecanismo fundamental para analisar as formas linguísticas e os significados sociais, em construção de posições de identidade; um indexal depende do contexto interacional para construir seu significado, por exemplo, o pronome pessoal *eu*, relacionado a uma identidade social particular²⁰ (p. 593-594).

Assim, os processos indexicais, para Bucholtz e Hall (2005: 594), incluem: (i) menção a categorias e rótulos identitários; (ii) implicaturas e pressuposições relacionadas às posições do *eu* e de *outros*; (iii) orientações avaliativas e epistêmicas no curso da fala, alinhamentos interacionais e papéis dos participantes; (iv) a utilização de estruturas e de sistemas linguísticos que estão associados, ideologicamente, às pessoas ou a determinados grupos.

Desenvolvo, a seguir, construções identitárias no âmbito da análise da narrativa (Mishler, 1986, 1999, 2002; Linde, 1993; Moita Lopes, 2001; Giddens, 2002; Bastos, 2005; Benwell, Stokoe, 2006). Discutirei, também, os efeitos dos estigmas (Goffman, 1963; Biar, 2012) e dos estereótipos (Skliar, 2003) na vida social. Por fim, apresentarei as narrativas de resistência (Ewick, Silbey, 2003; Giannini, Bastos, 2012) e a agência (Ahearn, 1999, 2000, 2001; Asad, 2000: 30; Duranti, 2004).

²⁰ Ver Silverstein, M. ‘Shifters, Linguistic Categories, and Cultural Description’. In: K. H. Basso and H. A. Selby (eds). *Meaning in Anthropology*, pp. 11–55. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1976. E, também, Ochs, E. ‘Indexing Gender’. In: A. Duranti and C. Goodwin (eds). *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*, pp. 335–358. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

3.3

Narrativas como contexto de construções de identidades

Mishler (1986: 67) considera que o ato de “contar histórias é uma das formas significativas que os indivíduos constroem e expressam significados”. A partir desse entendimento, Linde (1993: 3) enfatiza que é através das histórias de vida que expressamos “quem somos e como nos tornamos assim [...] negociamos com os outros [...] usamos estas histórias para afirmar ou negociar pertencimento a grupos e para demonstrar que verdadeiramente somos membros dignos de tais grupos”.

Mas o que significa um ‘tempo da narrativa’ ou um ‘ponto de virada’?

A resposta se encontra em “*Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo*”, de Elliot George Mishler (2002), texto clássico para os estudiosos e para os analistas da narrativa, em perspectiva sociolinguística. O artigo reflete sobre a ordem temporal ou o *tempo da narrativa*, porque é, a partir de um evento narrado, que o falante se constitui identitariamente. Na narrativa, constrói-se o que se é por meio de um “olhar retrovisor” do presente para contar o passado, em encontros interacionais (p. 104); daí a metáfora da “mão dupla do tempo”.

Assim, o passado é retomado no presente e ao se narrar as experiências de vida, aliás, a todo o momento, os falantes “re-historiam” o passado para se realinharem, remodelarem-se e reconstruírem a sua identidade, pois “o passado não está gravado na pedra” e o passado é “o fundamento imutável para predizer o futuro” (p. 105).

Já o *ponto de virada* denota uma re-historiação do passado, ou seja, muda as perspectivas das experiências passadas e adota uma nova identidade que mudará o significado das relações passadas, no momento em que se narra e que se prospecta o futuro (Mishler, 2002: 108).

Assim, a construção do falante se faz através das interações na vida social, nas narrativas de experiência de ordem contextual e cultural com o outro. As identidades são construídas por meio da dialogicidade com o outro, em uma conversa cotidiana ou em contextos formais. Aliás, a vida social, na sociedade contemporânea, é caracterizada por constantes processos de transformação e de reorganização do tempo e do espaço (Giddens, 2002: 10).

A identidade releva quem se é e o que se sente, em interação na vida cotidiana, com constantes processos de construção e de reconstrução de

identidades (Oliveira, Bastos, 2001: 162). Nesse sentido, Giddens (2002) observa que a identidade pessoal apresenta o *self* (o *eu*) em cada indivíduo, quando ele mesmo comunica aos outros a sua (auto)biografia.

Benwell e Stokoe (2006) defendem uma “sociedade da narrativa”, porque a narração de histórias é parte da vida social. É através da narrativa, que as pessoas recordam, narram e refletem sobre suas vidas, suas (auto)biografias e suas histórias de vida. As autoras, a partir de Schiffrin (1996: 170), retratam que as histórias locais que são contadas pelos falantes sobre si mesmos estão conectadas às suas próprias histórias culturais.

Assim, é por meio da narrativa que as identidades sociais emergem e são construídas as nossas experiências individuais, com posicionamentos sobre as expectativas sociais e culturais (Benwell, Stokoe, 2006: 137). Portanto, através das histórias de vida, os indivíduos e os grupos fazem sentido de si mesmos, porque contam o que são e/ou o que eles querem/desejam ser (Cortazzi, 2001: 388). Isso, porque os falantes narram as suas identidades (Mishler, 1999: 19) e contam histórias que configuram o ‘que-eu-posso-ser’²¹ (Riessman, 1993: 7). A “história do mundo”²² local é criada na narração, fornecendo um “pano de fundo das expectativas culturais”, além de entender que as identidades como seres sociais “emergem à medida que construímos nossas próprias experiências individuais, como forma de nos posicionarmos em relação às expectativas sociais e culturais” (Schiffrin, 1996: 170).

Moita Lopes (2001: 58) focaliza o estudo sobre linguagem como discurso e retrata que o uso da linguagem envolve a “alteridade” e a “situacionalidade”. Nesse sentido, a “construção de identidades” está imbricada em “processos discursivos que constroem nossas identidades sociais” (p. 59) e, também, estão “sempre em fluxo/em processo, se construindo e se reconstruindo” (p. 61). Assim sendo, as identidades são construídas no processo discursivo interacional e não são fixas.

Bastos (2005: 74) salienta que a narrativa é uma “prática social e discursiva”, porque um ato de contar história constrói: (i) o que se sente; (ii) o que se é; e (iii) o que se sente no mundo em que se está. Assim, as narrativas

²¹ Tradução livre: *self-that-I-might-be*.

²² Tradução livre: *story world*.

possibilitam que os indivíduos, em interação com o(s) outro(s), coconstruam as suas identidades e os seus papéis sociais.

Almeida (2009: 49) retrata que a identidade está ligada ao processo de socialização da linguagem como atributo para construir as identidades junto aos seus interlocutores. Ochs (1993: 288) refere-se à identidade social sob um conjunto de *status* sociais, de papéis e de posições do indivíduo, em construções de “identidades comunitárias e institucionais”, na interação da vida social. Oliveira e Bastos (2001: 163), alinhadas à Goffman (2014 [1959]), compreendem a apresentação social dos indivíduos como “*face*”, com um aglomerado de atributos sociais positivos, em identidades situadas, no percurso de uma interação.

Por essa razão, compreendo a importância de estudar as narrativas contadas por outras pessoas, já que, a análise da narrativa possibilita decifrar as construções de identidades dos narradores.

3.3.1

Narrativas, estigmas e estereótipos

É também importante refletir sobre os estigmas sociais que podem emergir nas narrativas. O termo “*estigma*” é utilizado em Goffman (2004 [1963]: 4, 7, 30) como um “atributo profundamente depreciativo”, enquanto “uma linguagem de relações e não de atributos”, que estigmatiza e estereotipa alguém em suas características físicas, morais, raciais, nacionais e religiosas.

Goffman (2004 [1963]) discute casos em que considera os indivíduos como “desacreditados” e “desacreditáveis”. O indivíduo é considerado como “desacreditado”, quando “há uma discrepância entre a identidade social real de um indivíduo e sua identidade virtual” (p. 39). É tido como “desacreditável”, quando o próprio indivíduo esconde a sua identidade social, no caso, de um “encobrimento” por ele feito, com uma manipulação da informação (p. 38-39).

Biar (2012: 49) aponta que com uma vida repleta de estereótipos, restringe-se e se regula as muitas possibilidades de se construir identitariamente, pois essa regulação determina hierarquicamente os comportamentos de sujeitos em seus grupos. Assim, podem ocorrer pressões para que o sujeito se inscreva no que é considerado padrão. É o caso, por exemplo, de julgamentos sociais negativos sobre sujeitos surdos quando são inferiorizados ou vistos pela ótica caritativa por assumirem uma identidade linguística “desviante” da língua majoritária. Dessa

forma, a sociedade impõe julgamentos aos indivíduos através de atributos categóricos, isolando-os no processo de alienação, rotulando-os como um “*indivíduo estigmatizado*” (quando alguém está aquém do esperado), diferente de uma pessoa denominada como “*normal*” (pessoas que estão “dentro do esperado”).

O “*estigma*” está no *outro* e no *eu*, quando uma pessoa é estigmatizada em grupos minoritários e encontra-se em uma situação que a estigmatiza em um dado momento de sua vida (Goffman, 2004 [1963]: 137; ver em Biar, 2012: 50-52). A sociedade impõe julgamentos aos indivíduos através de atributos categóricos, isolando-os no processo de alienação, rotulando-os como um “*indivíduo estigmatizado*” (quando alguém está aquém do esperado), diferente de uma pessoa denominada como “*normal*” (pessoas que estão “dentro do esperado”). Como o “*estigma*” está no *outro* e no *eu*. Quando uma pessoa é estigmatizada em grupos minoritários, por exemplo, ela pode se encontrar em uma situação de desvio em um dado momento de sua vida (Goffman, 2004 [1963]: 137; ver em Biar, 2012).

Skliar (2003) também refletiu sobre as situações de exclusão social dos indivíduos. O autor entende que a *sistematização de homogeneização* aloca o “*outro*” no processo de interinidade/temporalidade como massacrado, excluído e ignorado, tornando-o um “sujeito de mesmice”. O espaço escolar e a pedagogia adotada podem ocasionar a redução do outro, tomando a “mesmice” ou a “mesmidade” como um dispositivo de descompromisso em entender a singularidade individual de todos (p. 39).

3.3.2 **Narrativas de resistência e agência**

Detalho, a seguir, as narrativas de resistência (Ewick, Silbey, 2003) e a agência (Ahearn, 1999, 2000, 2001; Asad, 2000; Duranti, 2004).

3.3.2.1 **Narrativa de resistência às relações (de poder) assimétricas**

Sette e Ribeiro (1984) indicam que todas as interações discursivo-linguísticas face-a-face são construídas pela alternância, com papéis sociais e com posições assumidas pelos interlocutores (falante e ouvinte) e com relações simétricas (equilíbrio) ou assimétricas (desequilíbrio), em situações sociais

hierarquizadas, que envolvem relações de poder. Segundo as autoras, algumas situações podem ou não favorecer o interlocutor de menor poder.

Cavalcanti (1986: 8) salienta que as relações dialógicas face-a-face, sendo simétricas ou assimétricas, em interações de comunicação social, podem envolver relações com equilíbrio ou com desequilíbrio de poder. Para tanto, a autora cita Brown e Levinson (1978: 79), esclarecendo que as relações de diálogo são explicitadas através do parâmetro de distância social *versus* poder do indivíduo. Nesse sentido, Cavalcanti (1986) destaca que uma relação é simétrica quando não há distância social (por exemplo, dois diretores ou dois amigos) e, por outro lado, uma relação assimétrica é tida quando há uma distância e desequilíbrio de poder (por exemplo, um chefe e um empregado).

Albuquerque (1995) retrata que “recursos de poder” são utilizados por pessoas, grupos, entidades e instituições, com atributos e com prerrogativas de obediência, submissão, imposição e influência nos comportamentos. Além disso, a autora salienta o “poder pessoal” como uma capacidade individual com objetivo de obter algo de outra pessoa, ou de uma entidade, ou de um grupo de pessoas. Assim, o poder é um conjunto de relações, mas que pode produzir a assimetria (ações de cima para baixo), por exemplo, quando o poder é sustentado, em sentido verticalizado (de cima para baixo), acarretando, então, alta hierarquia de poder. Em contrapartida, quanto menor for a autonomia do indivíduo, mais força a ser engajada será necessária na tentativa de alterar as redes de poder.

Fishman (2010: 32) apresenta a noção de poder na relação social, em ordem microsociológica, situado na interação diária, mas com vistas às forças estruturais e às atividades interacionais, que são vitais para a manutenção e a construção da realidade social. Assim, em sua discussão, Fishman (2010) descreve que impor a vontade sobre o outro pode significar muito mais que forçar alguém a fazer algo.

Ewick e Silbey (2003: 1331), em “*Narrating social structure: stories of resistance to legal authority*”, analisam 430 entrevistas, entre 1990 a 1993, em Nova Jersey, com foco em narrativas de resistência às estruturas sociais, contendo “histórias de resistências” que declaravam oposição às autoridades legais, considerando, ainda, que essas narrativas convocam reivindicações às relações de poder assimétricas, sobre relatos de conflito.

As autoras compreendem que todas as histórias são “eventos sociais”, porque a realidade social acontece nas histórias. Além de tudo, cada história narrará um aspecto de uma implementação de estrutura social, com o seu papel, a sua regra e a sua hierarquia. A resistência é uma resposta ao poder e uma capacidade de mobilizar uma ação coletiva, com o objetivo de perturbar e/ou alterar o regime de poder, ou ainda, um exercício de regulação do poder, que poderá fomentar mudança nas estruturas sociais (p. 1330).

Com isso, as autoras observaram três características basilares desse tipo de narrativa: (1) uma narrativa depende de alguma forma de apropriação seletiva de eventos e personagens; (2) os eventos devem ser temporariamente ordenados, com começo, meio e fim; (3) os eventos e os personagens devem estar relacionados entre si e possuir uma estrutura que, muitas vezes, contemple uma oposição ou uma luta.

Os trabalhos de Giannini (2011), de Giannini e Bastos (2012) e de Biar (2012) têm como foco de análise as “histórias de adesão ao crime”. Os três trabalhos analisam a história de vida de João, um encarcerado criminoso, que busca reconstruir a sua agência e a sua identidade de resistência, em suas narrativas, com objetivo de reposicionar os que estão na frente das estruturas de poder (as instituições de Estado) e a ele, que está em uma condição desprestigiada ou desvalorizada.

Assim sendo, as narrativas de resistência revelam a consciência dos narradores sobre as suas reivindicações às estruturas sociais e institucionais, em ação social, além de construírem uma possibilidade de resistência e de apelo à justiça e à moralidade da resistência sobre uma autoridade.

3.3.2.2 **Narrativa e agência**

Há diversas noções sobre “agência” nas ciências sociais e humanas, como por exemplo, os estudos de Anthony Giddens e de Pierre Bourdieu, que delinearão discussões sobre agência, em antigos debates marxistas para conciliar a ideia de ativismo político como o determinismo histórico (Ahearn, 1999, 2000, 2001; Asad, 2000: 30; Duranti, 2004).

Nesse sentido, a filósofa e antropóloga Laura Ahearn (2000) retoma a origem do conceito, a partir do final de 1970, com as ações de ativistas (agentes)

que desafiaram as estruturas de poder assimétricas, tendo em vista a transformação social e as conquistas de igualdade racial e de gênero. A autora salienta que os estudiosos interessados em agência precisam considerar as suposições sobre a personalidade, o desejo e a intencionalidade do agente, ou seja, “a capacidade humana para agir”, socioculturalmente, por si e pelo outro, tanto na sua produção como na sua interpretação (Ahearn, 1999: 12; 2001: 112), com participantes socialmente situados (Ahearn, 2001: 130).

Asad (2000: 29, 40) pondera, ainda, que além de compreender a “intenção consciente e o auto-empoderamento” como agência, também, pontua que o “papel da incapacitação e da dor” (quando se opta) são formas de agência. E, a partir da reflexão antropológica, Asad compreende “agência” como o engajamento prático das pessoas no mundo em que vivem, por meio de atos do discurso, responsabilidade de/por algo, representação (ações que o agente representa), de emoções e de empoderamento (ato de dar poder a alguém ou ser) (p. 33-35).

Duranti (2004: 451) também, no âmbito da Antropologia Linguística, apresenta que “qualquer ato de fala envolve algum tipo de agência, independentemente, das intenções do falante e do interesse ou colaboração do ouvinte”, uma vez que é através da linguagem que “exibimos as nossas atitudes, sentimentos, crenças e desejos” (p. 452). O autor propõe uma definição funcional para “agência”:

Agência é aqui entendida como a propriedade das entidades: (i) que têm algum grau e controle sobre o seu próprio comportamento, (ii) cujas ações no mundo afetam as outras entidades (e às vezes as suas), e (iii) cujas ações são objetos de avaliações (por exemplo, termos de sua responsabilidade por um dado resultado) (Duranti, 2004: 453).

Acima, fica clara a defesa do autor que é preciso observar a “agência” na linguagem para, assim, compreender um agente em relação a seus objetivos e as suas vontades próprias, em ato de comunicação, independentemente, das intenções do falante e da colaboração do ouvinte (Pereira, Cortez, 2013: 4).

Estudos importantes observaram a mitigação da “agência”, em interações face a face, como exemplo, em entrevistas de pesquisa, com foco em narrativas e apontamentos e posicionamentos de ações agentivas.

Em Biar (2012), a partir de entrevista de pesquisa, com internos membros de facções criminosas cariocas, foi observada a mitigação da agentividade que estava presente, em histórias de “adesão ao crime”. A autora analisa as posições sintáticas agentivas e passivas do narrador, ao longo da entrevista, contribuindo, então, para a sua explicação sobre os ‘sistemas de coerência’.

O trabalho de Pereira e Cortez (2013) se debruçou em gravações de entrevistas informais sobre reuniões de trabalho – contexto de trabalho de agentes comunitárias de saúde –, no Instituto Vila Rosário, na cidade de Duque de Caxias no Rio de Janeiro, tendo como ponto de pauta a agência e a *performance* em narrativas sobre o tratamento da tuberculose. O ponto de partida das autoras foi observar os posicionamentos das agentes comunitárias e moradores, em relação ao tratamento da tuberculose. Assim, o trabalho buscou analisar as noções de linguagem, entre o “fazer” e o “ser”, envolvendo construções identitárias, para assim avaliar as contraposições e/ou contrastes na agência manifestada nos participantes da pesquisa, permitindo, dessa forma, discutir os valores e as responsabilidades atribuídos a si mesmos e aos outros.

Mendes e Pereira (2018) observaram as “narrativas de jovens universitários com dislexia, em contextos da família e da escola”. Para tanto, foi preciso analisar as construções de identidades de si e dos outros, com foco na agência sobre o processo de sofrimento e de resistência, em ambiente escolar desacolhedor.

No capítulo a seguir, versarei a metodologia da pesquisa.

4

POSICIONAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento a metodologia da pesquisa, que se centra na análise qualitativa e interpretativista (Denzin, Lincoln, 2006) e em entrevistas de pesquisa (Rouslton, 2010: 218; Bastos, Santos, 2013), coconstruídas entre entrevistador e entrevistados (Misher, 1986; De Fina, 2009, 2011; Modan, Shuman, 2011; De Fina, Perrino, 2011), com foco na perspectiva êmica daqueles que têm a experiência nativa (Geertz, 1997) e autoetnográfica (Pereira, Vieira, 2018).

4.1

Natureza da pesquisa: qualitativa e interpretativista

Os autores Denzin e Lincoln (2006: 15) apontam que a pesquisa qualitativa é introduzida nos estudos sociológicos e antropológicos, com a “preocupação em entender o ‘outro’”. Para tanto, na perspectiva pós-moderna, a “virada narrativa” conduziu os sociolinguistas a se deter como foco de pesquisa, em narração de histórias pelos outros. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é uma atividade situada e que localiza o pesquisador-observador no mundo contemporâneo (p. 17). Assim, as interpretações de fenômenos sociais permitem ao pesquisador qualitativo dar visibilidade aos pesquisados, que, consecutivamente, transformam o mundo social. São muitos os mecanismos para desenvolver uma pesquisa qualitativa, mas todos buscam descrever momentos por momentos e significados por significados, com o intuito de problematizar as complexidades emaranhadas e entrelaçadas na vida cotidiana.

A pesquisa qualitativa, em Ciências Humanas e Sociais, indica a importância de ouvir a fala do sujeito pesquisado que constrói as suas narrativas, histórias, experiências, opiniões e posições de vida social. Nesse sentido, a tecedura de *bricolagem* do pesquisador (Denzin, Lincoln, 2006: 20) tem como objetivo elucidar as características e as peculiaridades de um campo investigativo com outras disciplinas e ciências, conduzindo, assim, a entendimentos mais consistentes sobre pesquisa com os indivíduos e as interações comunicativas coconstruídas, em suas histórias narradas.

Outra característica fundante da pesquisa qualitativa se volta para o cunho etnográfico. Nessa forma de pesquisa, vozes se entrecruzam de cunho êmico. A junção das pesquisas com dimensão etnográfica e das perspectivas dos estudos da sociolinguística, com cunho êmico traçam uma vida social, no ato de interpretar as narrativas e as experiências relatadas pelos participantes da pesquisa.

Uma pesquisa etnográfica compreende o entendimento das duas óticas dialogadas, tanto de pesquisador-observador como do pesquisado-observado. O pesquisador tem por objetivo mesclar a etnografia e a interação, por isso, aproxima-se dos sujeitos da pesquisa e mantém um longo contato com os participantes. Além disso, a pesquisa etnográfica tem como intenção detalhar o que se viu e se ouviu na socialidade, para assim embasar os dados interpretativos da realidade observada (Frankham, MacRae, 2015).

Assim sendo, entendo como Denzin e Lincoln (2006: 20) que a pesquisa qualitativa é um vasto “terreno de múltiplas práticas”, como por exemplo, análises semióticas, narrativas, discursivas, dentre tantas outras. No entanto, estarei centrado às entrevistas de pesquisa, com foco êmico e com a análise da narrativa, como veremos, a seguir.

4.2

Entrevistas de pesquisa como coconstrução entre a perspectiva êmica e a autoetnográfica

Pesquisadores qualitativos e interpretativistas também utilizam geração de dados através de entrevistas de pesquisa. Dessa forma, nas entrevistas de pesquisas, na perspectiva de métodos qualitativos, em investigação social, os dados gerados serão avaliados e investigados qualitativa e reflexivamente (Rouls ton, 2010: 219).

Adoto, assim, a concepção de entrevista de pesquisa de natureza construtivista e pós-moderna, por entender que a entrevista é coconstruída, no momento de um falar com o outro, realizando-se, então, ações do entrevistador e dos entrevistados, que se alternam (Rouls ton, 2010: 218; Bastos, Santos, 2013), na coconstrução da narrativa (Misher, 1986). Na perspectiva construcionista, as entrevistas de pesquisa são utilizadas por pesquisadores, com métodos analíticos de etnometodologia, análise de conversa, análise de categorização de membros, análise do discurso, análise narrativa e sociolinguística (Rouls ton, 2010: 219). Por

outro lado, a perspectiva pós-moderna, em entrevistas de pesquisas, tem como objetivo “produzir textos performáticos e etnografias performáticas sobre o *self* e a sociedade” e, ainda, propiciar um ato ‘reflexivo’ e ‘dialógico’ (Rouston, 2010: 219 *apud* Denzin, 2001: 24).

As entrevistas de pesquisa têm como foco a perspectiva êmica mediante “a perspectiva dos participantes sobre as ações conforme eles as demonstram uns para os outros” (Garcez, 2008: 24). Geertz (1997), na sua obra “*O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*”, faz reflexões em um capítulo intitulado “*Do ponto de vista dos nativos*”, apresentando a “sensibilidade extraordinária” em “pensar, sentir e perceber o mundo como um nativo” (p. 86). Para isso, é necessário se debruçar sobre uma descrição, com vistas “de dentro” *versus* as vistas “de fora” e, ainda, com “experiência próxima” *versus* com “experiência distante” (p. 87). O nosso foco será em “ver as coisas do ponto de vista dos nativos” e, também, “colocar-se embaixo da pele do outro” (p. 88). Logo, considerarei a experiência nativa (*insider*), o ponto de vista e a voz de membros da Comunidade Surda, sendo eles, no caso de nossa pesquisa, os alunos surdos e os Tradutores-Intérpretes de Libras/Português.

Além disso, minha pesquisa também apresenta uma perspectiva autoetnográfica (Versiani, 2005: 22; Pereira, Vieira, 2018)²³. Em alguns momentos dos capítulos sobre “narrativas de conflito”, as análises apresentadas estarão em diálogo com as minhas avaliações e percepções baseadas na minha inserção profissional no contexto em que se realizou a pesquisa. Muitas vezes, essas narrativas desafiavam as minhas próprias falas sobre situações tão idênticas ao meu cotidiano profissional, ou seja, tocavam em minha “sensibilidade autoetnográfica” (Biar, Torres, 2018) como pesquisador-*insider* e apresentando o meu “local de fala” (Ribeiro, 2017) e o meu ‘lugar institucional’.

Os estudos de autoetnografia apontam sobre questões do envolvimento de pesquisadores nativos, pesquisadores que escrevem sua autobiografia e pesquisadores que constroem a autobiografia etnográfica (Versiani, 2005). A perspectiva autobiográfica etnográfica se destaca porque revela a autorreflexão, as emoções e as histórias do pesquisador e do campo de pesquisa.

²³ Uma edição especial e temática apresenta a “*Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares*”, ver a publicação completa no link <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes/2018-9/v-22-no-1/>>.

A autoetnografia é um método de pesquisa qualitativa, abrangendo as experiências pessoais do pesquisador e dos participantes, com análises de narrativas pertencentes a si mesmos (Ellis, Bochner, 2000; Méndez, 2013), captando, assim a mente e o coração dos envolvidos na pesquisa (Ellis, 2000). Em outras palavras, a autoetnografia pressupõe reflexões que remetem a memórias, histórias de vida, experiências, sentimentos, enfim à subjetividade do pesquisador que é membro da comunidade pesquisada, entendendo, assim, as reflexões de si mesmo como “um sujeito com crenças, sentimentos, experiências”, pois a autoetnografia remete-se “ao contexto, à subjetividade do antropólogo, às relações com o nativo”, além de envolver as memórias do pesquisador, em gêneros tais como as narrativas, as histórias de vida, dentre outros (Pereira; Vieira, 2018: 2).

Resumidamente, a perspectiva êmica se centra nos participantes (alunos surdos e TILSP) e a perspectiva autoetnográfica foca em minha parte como pesquisador.

Compreendo, também, assim como Modan e Shuman (2011: 14), que a entrevista sociolinguística oportuniza apontar as inteligibilidades sobre as agendas dos participantes. De Fina e Perrino (2011: 1-2) são pontuais em defender que a entrevista de pesquisa é um “encontro interacional legítimo” e complexo e, evidentemente, elucida a memória, as histórias, os relatos biográficos e as narrativas de experiência pessoal dos participantes.

Assim, alinho-me ao entendimento que o entrevistador-pesquisador compreende as narrativas, em situação de uma entrevista, como um encontro cooperativamente construído sobre um dado evento de fala (Pereira, 2002; Mishler, 1986, 1999).

Nos estudos de Mishler (1986: ix), em “*Research Interviewing: context and narrative*”, as entrevistas de pesquisa são compreendidas a partir de quatro proposições: (i) são eventos de fala; (ii) o discurso das entrevistas são construídos em conjunto pelo entrevistador e entrevistado; (iii) a análise e a interpretação são baseadas em estudos discursivos; e (iv) os significados das perguntas e das respostas são firmados contextualmente. Ou seja, todas as entrevistas são eventos interacionais, dispensando qualquer idealização de que a entrevista seja artificial, pois um encontro entre duas ou mais pessoas é um encontro social (De Fina, 2009). Nesse sentido, uma pesquisa qualitativa, com foco em entrevistas de pesquisa e, ainda que tenha a narrativa como foco investigativo precisa observar o

contexto e a contextualização dos fatos, para, então, refletir sobre as relações entre o(s) interlocutor(s), sendo o entrevistador-pesquisador e o entrevistado-pesquisado. Assim sendo, olharei como participante-entrevistador e participante-entrevistado, porque as entrevistas permitem aos participantes (entrevistador e entrevistado), construir perguntas e respostas, com objetivo de construir significados, nesse caso, o linguista aplicado procura entender a vida cotidiana do participante.

Para Mishler (1986: vi) as entrevistas têm um método e uma forma de discurso moldado, porque são organizadas com perguntas e respostas. O autor salienta que é preciso observar as duas pessoas que estão falando uma com a outra, compreendendo, assim, as ações e as experiências humanas.

Com esse foco, após o registro e a transcrição de uma interação, entre entrevistador e entrevistado, linguistas aplicados realizam a análise da fala ou da conversa. De Fina (2011: 27) concentrou a sua observação sobre: (i) a influência dos papéis do pesquisador e do informante, em narrativas coproduzidas; (ii) as formas pelas quais as interações eram gerenciadas; (iii) as atividades de contar histórias refletindo e moldando as relações entre os participantes da entrevistas. E, por esta perspectiva, Bastos e Santos (2013) ressaltam que o entrevistador e o entrevistado sincronizam um processo colaborativo com gerenciamento de identidades sociais na entrevista.

4.3

Geração de dados: contexto e participantes da pesquisa

Nessa seção, apresentarei o contexto, a forma como os dados foram gerados e descreverei o perfil de cada um dos participantes da pesquisa.

4.3.1

Contexto da pesquisa

Meu contexto de pesquisa é o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) que foi criado, em 26 de setembro de 1857, por determinação de D. Pedro II, concedendo a direção do Instituto ao professor surdo francês, Abade Ernest Huet. No início de sua constituição o Instituto era denominado como “Imperial Instituto Nacional de Surdos-Mudos”.

Atualmente, o centenário Instituto é um órgão subordinado diretamente ao Ministério da Educação (MEC) conforme subscrito no decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019, que estabelece a Estrutura Organizacional do MEC e, nesse caso, o INES é intitulado como um “órgão específico singular” (Brasil, 2019, art. 2º, inciso II, alínea h)²⁴, com *status* de Secretaria. Como instituição federal, o INES tem como competência formular a “Política Nacional de Educação na área de surdez”, além de promover e realizar programas de capacitação, com objetivo de oportunizar uma educação de qualidade e bilíngue. Além disso, promove a educação de alunos surdos, em Educação Básica e, também, a efetivação de inclusão de alunos surdos, em cursos de graduação e de pós-graduação (Brasil, 2019, art. 38º).

O ensino superior no INES, criado em 2006, inicialmente sob a denominação de “Instituto Superior Bilíngue de Educação (ISBE)”, com o objetivo de ofertar o Curso Normal Superior Bilíngue, em consonância com as recomendações do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que estabelece a garantia e o direito à Educação Bilíngue para surdos, em contextos escolares. Em 2009, por meio da Portaria MEC nº 323, de 08 de abril de 2009, além da aprovação de ajustes no Regimento Interno do INES, foi transformado em Departamento de Ensino Superior (DESU).

Entre 2006 e 2013, o quadro funcional do Curso contava apenas com 07 professores efetivos (concursados), 16 professores temporários (contratados por apenas dois anos) e 13 TILSP terceirizados para dar conta de 8 turmas, no período da tarde e da noite. Essa situação impedia o Departamento de constituir equipes estáveis de docentes e de TILSP o que acarretava a constante substituição de professores e TILSP, prejudicando a constituição de vínculos institucionais e limitando as possibilidades de formação continuada e de promoção de pesquisa.

Apesar das insistentes solicitações de concurso público para docentes e TILSP, desde o início do Curso, somente em 2013, o INES conseguiu autorização do MEC para tal, como será esclarecido mais adiante. Assim, a partir de 2013, com uma nova direção engajada e preocupada com os avanços pedagógicos buscou-se investimentos governamentais para que fossem abertos novos concursos para toda a Instituição. Esse empreendimento iniciou em 2012, na

²⁴ Ver em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286?fbclid=IwAR3zm-Sd11wk56e9v16i0QHkYONJmKUXnJCu_-a_BjFw5cVwOfxfFy5Z3z8>, acesso em 13/01/2019.

gestão da diretora Solange Rocha, quando obteve autorização para realizar no ano seguinte, dois grandes concursos para todos os cargos do INES. Foram aprovados e efetivados nos dois concursos de 2013 e 2014: 24 professores surdos para atuar como professores de Libras da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico; 62 Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/Libras; 38 professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico; 35 professores ouvintes e surdos da carreira do Magistério Superior; dentre outros cargos. Assim sendo, desde essa reestruturação do Ensino Básico e do Ensino Superior do INES até a presente data dessa dissertação se completam 6 anos. E, ainda, o ingresso de um quantitativo expressivo de TILPS e docentes efetivos, certamente, trouxe novas possibilidades para a Instituição.

O Projeto do Curso de Graduação do INES é inovador, em âmbito nacional e internacional, porque em sua matriz curricular compõem-se de 51 disciplinas focando em “promover, realizar e divulgar estudos e pesquisas nas áreas de prevenção da surdez, avaliação dos métodos e técnicas utilizados e desenvolvimento de recursos didáticos, visando à melhoria da qualidade do atendimento da pessoa surda” (Brasil, 2019, art. 38º, inciso VII). Assim, o curso de graduação em Pedagogia no DESU-INES, tem como objetivo, de acordo com o seu “Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia”²⁵ formar professores e habilitar pedagogos, com ênfase na Educação Bilíngue, ou seja, com a perspectiva bilíngue Libras e Português, para assim atuarem em docência (educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), em gestão educacional/empresarial e em espaços não escolares. E, neste espaço, com surdos e ouvintes, encontram-se: alunos, professores, funcionários, tradutores-intérpretes de Libras/Português (TILSP).

Neste contexto, em 2018, em um levantamento realizado pela Secretaria do DESU a respeito do número de pessoal, encontramos adultos por volta de 19 a 70 anos de idade, sendo 67 alunos surdos, 165 alunos ouvintes, 30 Tradutores-Intérpretes da Libras/Português, 7 professores surdos, 33 professores ouvintes, 1 funcionário surdo e 8 funcionários ouvintes.

No DESU-INES participo das atividades acadêmicas e tenho compartilhado do conhecimento e de experiência na área de tradução e de interpretação, em nível

²⁵ Ver em: <<http://www.ines.gov.br/images/desu/Projeto-Pedaggico-do-Curso-de-Licenciatura-em-Pedagogia-PPC-2017.pdf>>, acesso em 08/02/2019.

superior. Assim, neste contexto em que estou inserido, como funcionário e pesquisador, focalizei a minha pesquisa, em entrevistas de pesquisa, com alunos surdos e Tradutores-Intérpretes de Libras/Português, para assim entender como narram o seu cotidiano familiar, escolar, profissional e institucional, além de como recontam situações de conflito.

4.3.2

Geração dos dados pesquisa

As entrevistas foram semiestruturadas e abertas (Rouston, 2010; Minayo, Deslandes, Gomes, 2016). No formato de entrevista semiestruturada, o objetivo era conduzir a interação, com perguntas fechadas e abertas, mas fomentando nos participantes que discorressem sobre questões topicalizadas pelo entrevistador. E, em outros momentos, a interação era conduzida com um formato de entrevista aberta, convidando, assim, o participante a se expressar livremente sobre uma temática disparada pelo entrevistador, permitindo que o entrevistado aprofundasse as suas reflexões.

Rouston (2010: 210-211) retrata que, na perspectiva pós-moderna, o pesquisador com foco em entrevistas de pesquisa está consciente de suas subjetividades, em relação aos participantes da pesquisa e ao tema da pesquisa (reflexividade), objetivando, então, explorar como os participantes se relacionam com as temáticas da pesquisa. Por isso, os pesquisadores buscam dialogar e se engajar com os participantes, mas desafiando, provocando, e convocando a considerarem os tópicos disparados.

Assim, com foco nas reflexões dialógicas dos participantes, roteirizei algumas perguntas que eram temáticas, com o objetivo de que os entrevistados relatassem ou narrassem as suas histórias de vida de forma linear, não linear e/ou fragmentado.

Tratarei, a seguir, dois quadros que com os roteiros das entrevistas, endereçadas aos alunos surdos e TISLP, com método semiestruturado.

QUADRO 03 – Roteiro da entrevista semiestruturada com os alunos surdos

1	Gostaria que você se apresentasse: quem é você, qual o seu sinal ²⁶ , a sua idade, a sua profissão.
2	Relate sobre a sua história de vida desde a infância: a interação com a família, o aprendizado da Libras e do Português, a entrada na escola, o contato com alunos e professores ouvintes.
3	Na Educação Básica: como interagiu com ouvintes em sala de aula?
4	No Ensino Superior: <ul style="list-style-type: none"> ▪ como ingressou na faculdade? ▪ como você interage com os alunos ouvintes? ▪ já aconteceu algo que marcou a sua relação com ouvintes na faculdade? ▪ como você interage com os professores? ▪ como interage com os intérpretes de Libras e professores? ▪ como você se vê nesse ambiente?
5	Quais seriam as suas propostas para um ambiente bilíngue?

Fonte: arquivo pessoal

QUADRO 04 – Roteiro da entrevista semiestruturada com os TILSP

1	Gostaria que você se apresentasse: quem é você, qual o seu sinal, a sua idade, a sua formação.
2	Relate sobre a sua história de vida profissional: o local que aprendeu a Libras e os locais trabalhados.
3	No Ensino Superior: <ul style="list-style-type: none"> ▪ relate situações profissionais na sua atuação em sala de aula? ▪ quais foram as situações positivas e quais foram as negativas? ▪ como você interage com a sua equipe de trabalho e a sua dupla de trabalho? ▪ como você interage com os alunos surdos e ouvintes e com os professores surdos e ouvintes?
4	Quais seriam as suas propostas para um ambiente bilíngue?

Fonte: arquivo pessoal

As entrevistas com os alunos surdos foram gravadas com a utilização de uma câmera e intermediada por intérpretes de Libras, facilitando, assim, a interação entre eu e os participantes surdos. Nesse caso, não realizei as entrevistas diretamente em Libras com os participantes surdos, porque tinha como objetivo anotar e refletir sobre as temáticas, sem pausa.

Outra questão é que em todas as entrevistas com os alunos surdos, quando focalizei a câmera para a gravação, o entrevistador (eu, Glauber) e os intérpretes de Libras (que intermediaram a interação em Libras) ficaram fora do foco da lente da filmagem, acarretando, assim, o não registro da interpretação em Libras pelos participantes TILSP e, por isso, não observarei a interação entre entrevistador, participantes surdos e intérpretes de Libras, mas apresentarei a versão em Português destacada em uma coluna a ser esclarecida na **subseção 4.5.2**.

Já as entrevistas com os intérpretes de Libras foram gravadas com uma câmera ou com um gravador no celular. E, algumas dessas entrevistas, tiveram o foco da lente, entre o entrevistador e os participantes.

²⁶ As pessoas surdas e as ouvintes que convivem com elas são rebatizadas com sinais e, assim, passam a ser identificadas, mais do que por seus nomes em Português.

Ressalto que os encontros eram informais e permitiam a liberdade para que os entrevistados expressassem os seus relatos de experiência de vida. Ambas as entrevistas foram guiadas por anotações registradas em papel discreto e pequeno, mas que continha um roteiro para que o entrevistador pudesse recorrer a alguns tópicos e, ainda, escrever alguns apontamentos sucintos, com objetivo de possíveis retomadas em temáticas específicas que fossem narradas ou relatadas pelos participantes.

4.3.3

Participantes da pesquisa

As entrevistas foram realizadas, individualmente, com os alunos surdos e com os intérpretes de Libras. Optei em observar as narrativas de conflito, a partir das experiências passadas (Labov, 1972; Bastos, 2005), em história de vida (Linde, 1993) dos participantes.

A seleção de cada entrevistado não partiu de um critério pré-estabelecido, mas convoquei alguns alunos surdos e TILSP que se interessaria em participar de minha pesquisa de mestrado, por isso, perguntei a cada aluno surdo, do período noturno do DESU-INES, se gostariam de participar, sendo que alguns não se interessaram e os oito alunos surdos aceitaram. No caso dos TILSP, busquei perguntar a cada um dos 30 se poderiam participar e conceder uma entrevista, no entanto, muitos não puderam ou não quiseram participar.

Os jovens tinham uma faixa etária entre 18 e 29 anos e os adultos tinham a faixa etária entre 30 e 59 anos de idade. Realizei entrevistas com oito alunos surdos e nove TILSP, todos oriundos do DESU-INES. Assim, o conjunto de entrevistas geradas nesta pesquisa permitiu a análise de dados e traçou o entendimento das narrativas de cada participante.

Devido à limitação de tempo, nessa dissertação, a partir da seleção e da organização dos dados gerados, foi selecionado um total de seis entrevistas, sendo três alunos surdos e três intérpretes de Libras.

Apresentarei, a seguir, dois quadros que apresentam todos os entrevistados surdos e TILSP. Ressalto que todos os nomes são fictícios. O objetivo é identificar a idade, formação, etnia, profissão, tempo de duração da entrevista, além dos principais temas abordados na interação.

QUADRO 05 – Participantes surdos

NOME ²⁷	IDADE ²⁸	IDENTIFICAÇÃO	TEMPO	TEMAS DEBATIDOS NA ENTREVISTA
Beth	26	Surda; etnia branca; aluna do DESU; formada em Letras-Libras	08'58''	História de conflito na Educação Básica e universidade, com alunos e professores ouvintes; preconceitos e estigmas por ser surda; trajetória escolar da Educação Básica, em contextos inclusivos e sem intérpretes de Libras; defesa da Libras e da comunidade surda.
Cristiano	31	Surdo; etnia preta; aluno do DESU; instrutor de Libras	16'03''	Invisibilidade como surdo no ambiente familiar; preconceitos e estigmas; conflito na interação com a família; trajetória escolar no INES; processo de aprendizagem do Português escrito; defesa e disseminação da Literatura Surda.
Eduardo	38	Surdo; etnia branca; aluno do DESU	20'10''	Dificuldade de comunicação e interação desde a infância na vida social e familiar; conflitos, em contexto escolar e universitário, com alunos e professores ouvintes.
Isis	33	Surda; etnia branca; aluna do DESU	25'21''	Trajetória de dificuldade na comunicação em Libras; intensa terapia fonoaudiológica para ser oralizada; silenciamento como surda na Educação Básica; vínculo de amizade com uma única colega ouvinte na escola; conflitos na universidade com os alunos ouvintes.
João	28	Surdo; etnia branca; aluno do DESU	11'09''	Trajetória bem-sucedida no contexto familiar e na Educação Básica; mãe se tornou sinalizante da Libras, a partir da descoberta que o filho era surdo; trajetória escolar no APADA, CES ²⁹ , INES; reclamação sobre a interação com alunos e professores ouvintes na universidade.
Lucio	33	Surdo; etnia branca; aluno do DESU	22'58''	História de conflito e de sofrimento na Educação Básica; parte da trajetória escolar da Educação Básica, em contextos inclusivos e sem intérpretes de Libras; estudou no CES e INES; conflitos e reclamações sobre interação com alunos ouvintes na universidade; preconceitos e estigmas; defesa da Libras como língua de status linguístico.
Maria	28	Surda; etnia branca; aluna do DESU	18'58''	Trajetória de mudança residencial de outro estado para o Rio de Janeiro; infância sem a Libras no contexto familiar e na vida social; trajetória de sofrimento para aprender a escrever e ler o Português; trajetória escolar, em contexto inclusivo no Ensino Fundamental I e II, sem intérpretes de Libras; estudou no CES no Ensino Médio; defensora da Libras no INES; dificuldade de registro das aulas na universidade.
Rita	27	Surda; etnia preta; aluna do DESU	09'04''	Engajamento em buscar entender a vida social; dificuldades em compreender as disciplinas em escolas inclusivas; estudou no INES e aprendeu a ler e escrever com uma professora ouvinte; incômodos na interação com alunos ouvintes na universidade.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1712876/CA

²⁷ Os nomes são fictícios.

²⁸ Idade informada no dia da entrevista.

²⁹ Centro Educacional Pilar Velazquez.

QUADRO 06 – Participantes TILSP

NOME ³⁰	IDADE ³¹	IDENTIFICAÇÃO	TEMPO	TEMAS DEBATIDOS NA ENTREVISTA
Antonio	36	Ouvinte; etnia preta; TILSP do DESU; pedagogo da Educação Infantil	14'24''	Conflito entre alunos e TILSP; avaliações e interrupções negativas de alunos ouvintes sobre a sua atuação; desestabilidade emocional no momento da interpretação; fidelidade da interpretação; positiva parceria com professores.
Aparecida	54	Ouvinte; etnia branca; Filha de pais surdos (CODA); TILSP do DESU; professora	34'46''	Opções profissionais durante a trajetória de vida; apresentação da família surda e irmãos ouvintes; destaque da mãe como figura principal na sua formação; valoriza a Libras como língua de prestígio; protege a face dos pais surdos e da comunidade surda.
Camila	31	Ouvinte; etnia branca; Filha de pais surdos (CODA); TILSP do DESU	11'17''	História de conflito, em atuação profissional na sala de aula; conflito com professor ouvinte; motivação em atuar para os alunos surdos; avaliações positivas sobre a sua atuação como TILSP; destaca positivas aproximações entre TILSP e surdos, em sala de aula bilíngue.
Djamila	31	Ouvinte; etnia preta; TILSP do DESU	22'00''	Reclamações e conflitos na interação com professores ouvintes, em contexto profissional acadêmico; incômodo sobre as interferências no ato interpretativo simultâneo.
José	24	Ouvinte; etnia branca; TILSP do DESU	12'01''	Trajatória bem-sucedida e de confiança na interação com alunos e professores; avaliação positiva sobre a relação profissional.
Karla	31	Ouvinte; etnia preta; Filha de pais surdos (CODA); TILSP do DESU; pedagoga e professora-intérprete na Educação Básica	22'00''	Trajatória de amadurecimento profissional como TILSP; reclamações sobre a interação com professores ouvintes, em contexto profissional acadêmico; indignação sobre as relações assimétricas, em ambiente profissional; exigência em ampliação lexical; interrupções de ouvintes no ato interpretativo; comparações entre dois ambientes que trabalha como TILSP.
Leia	41	Ouvinte; etnia branca; TILSP do DESU; pedagoga	23'24'' e 01'04''	Trajatória bem-sucedida e de confiança na interação com professores; situação agravada de conflito na intermediação com um aluno surdo; conflito com uma professora ouvinte; propostas para a categoria TILSP do DESU.
Rafaela	42	Ouvinte; etnia branca; TILSP do DESU; pedagoga	22'05''	História de conflito, em atuação profissional na sala de aula do DESU; conflito com alunos e professores ouvintes; relações assimétricas no ambiente profissional; interrupções de ouvintes no ato interpretativo.
Pedro	52	Ouvinte; etnia branca; Filho de pais surdos (CODA); TILSP do DESU	22'46'' e 17'46''	Trajatória malsucedida na parceria/duplas de trabalho, em contexto profissional acadêmico; conflito em sala de aula bilíngue com alunas ouvintes; apresenta emoções sobre conflitos; propostas para a categoria TILSP do DESU.

Fonte: arquivo pessoal

³⁰ Os nomes são fictícios.³¹ Idade informada no dia da entrevista.

Nos quadros 05 e 06, apresento os 17 participantes que foram entrevistados. A maioria das entrevistas pautaram temas de conflito interpessoal e linguístico, principalmente na relação com o outro. Os oito alunos surdos pontuaram uma convivência familiar (ouvinte) dificultosa em relação à comunicação em língua de sinais, com trajetória escolar conflitiva e estigmatizante, em escolas inclusivas e/ou bilíngues (em Ensino Superior). Já os nove TILSP elencaram conflito interpessoal, com alunos e professores ouvintes no DESU, principalmente quando são interrompidos em sala de aula em momento que estão em interpretação simultânea, por isso, apresentam reclamações e resistências na sua trajetória profissional.

Assim sendo, como não terei espaço e tempo para analisar todos os 17 dados gerados e, por isso, iremos nos ater apenas aos dados de 3 surdos e de 3 intérpretes de Libras.

4.4 Ética da pesquisa

O compromisso ético da pesquisa permeou a geração de dados deste estudo e, por isso, seguiu o que está previsto no artigo 1º, em seus incisos I a VIII, da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que orienta e norteia sobre as diretrizes e as normas regulamentadoras de pesquisas que envolvam seres humanos. Sendo assim, esta pesquisa consistiu em gravações, com entrevistas semiestruturadas e abertas, com participantes voluntários surdos e ouvintes.

Sob esta compreensão, antes de iniciar as entrevistas foi necessário perguntar aos participantes se aceitariam participar da pesquisa. Em seguida, com o aceite em participar da pesquisa, foi necessário informar aos voluntários a respeito dos riscos mínimos, tais como eventual constrangimento durante a gravação e com a possibilidade em optar pela interrupção da participação. Além disso, foi informado sobre as questões de anonimato e da confidencialidade dos participantes, incluindo, assim, pseudônimo na identificação dos participantes. Assim sendo, logo após os esclarecimentos dos procedimentos metodológicos e éticos da pesquisa, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver anexo I), em duas vias, sendo que uma via da posse do pesquisador e a outra do participante voluntário.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEPq) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), mediante parecer favorável número 29.2018. Além disso, outra submissão do projeto e seus respectivos documentos foi na Plataforma Brasil/Ministério da Saúde, que foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEPq) da Universidade Veiga de Almeida (UVA), obtendo parecer favorável através do número 3.078.523.

4.5

Tratamento dos dados

Nesta seção, discorrerei sobre minha compreensão do processo de transcrição e tradução, em línguas orais e em línguas sinalizadas.

4.5.1

O processo de transcrição dos dados

O processo de transcrição, em pesquisas sociolinguistas e interacionais, norteia-se também por pressupostos teóricos da perspectiva construcionista, pela compreensão de que as gravações de entrevistas de pesquisa, em áudio ou de vídeo, são transcritas detalhadamente para analisar as interações construídas pelos participantes, tornando relevantes, por exemplo, as pausas, os reparos, os risos e as tomadas de turnos, fenômenos que podem ser características importantes para análise (Rouston, 2010: 219).

Garcez, Bulla e Loder (2014: 260), no artigo “*Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos*”, apresentam que o processo de transcrição, na perspectiva da interação, permite aos linguistas aplicados produzirem conhecimento sobre as “ações dos membros de uma espécie social que atuam em grupos sociais e em comunidades de práticas situadas”. Nesse sentido, a tarefa do pesquisador interpretativo se volta para a construção de uma complexa tarefa e organização, tanto no “ato de notar e descrever a atividade cotidiana” como na forma de identificar “a significação das ações para os participantes” da interação (p. 261).

Por isso, o trabalho com registros audiovisuais sobre encontros sociais tem como objetivo investigar em “detalhe minucioso o que os interagentes fazem em tempo real à medida que coconstroem a vida cotidiana pela fala-em-interação” (p.

262). Assim sendo, o ato de transcrever os dados se enquadra como uma pré-análise do *corpus* da geração dos dados da pesquisa. E, ainda, o processo de transcrição é um “processo *seletivo*”, não encobre uma “transcrição *perfeita*”, “não há uma transcrição *final*”, “os textos de transcrição são *produtos analíticos*” e “os formatos de transcrição variam e devem ser avaliados” (Garcez, Bulla, Loder, 2014: 267 *apud* Duranti, 1997: 161).

4.5.2

Transcrição e convenções dos dados em línguas orais e sinalizadas

O sistema de convenções de transcrição mais tradicional, em línguas orais, está fundamentado nos estudos de Análise da Conversa, por isso recorro aos símbolos de transcrição da autora Gail Jefferson (1972, 1973, 2004) e, também, aos símbolos em Sacks, Schegloff e Jefferson (1974). Assim, os símbolos utilizados na entrevista com os TILSP são descritos, a seguir:

QUADRO 07: Convenções de transcrição de dados em línguas orais

(.)	Micropausa
(0,7)	Pausa cronometrada em décimos de segundos
[PALAVRA]	Sobreposição de falas
>PALAVRA<	Fala acelerada
<PALAVRA>	Fala não acelerada
(PALAVRA)	Fala duvidosa
((PALAVRA))	Comentário do transcritor
<u>PALAVRA</u>	Fala com ênfase
↑PALAVRA	Fala com entonação
↓PALAVRA	Fala com diminuição da entonação
hh	Risos
.hh	Inspiração audível
PALAVRA=	Fala sem pausa entre os falantes
PALAVRA::	Fala prolongada
PALAVRA-	Fala com corte abrupto
PALAVRA.	Entonação descendente ou parada no tom
PALAVRA?	Entonação ascendente
PALAVRA!	Entonação animada ou enfática
PALAVRA,	Entonação intermediária
“PALAVRA”	Fala relatada

Fonte: adaptado de Jefferson (1972, 1973, 2004) e de Sacks, Schegloff, Jefferson (1974)

As transcrições de sinalizações precisaram obedecer à estrutura da Língua Brasileira de Sinais e não a da Língua Portuguesa (Brito, 1995), como por exemplo, o sistema de notação de Stokoe (1960), contendo um conjunto de aproximadamente 200 símbolos que permitem uma transcrição fonética de qualquer língua de sinais e, por isso, tem sido o sistema de transcrição mais

utilizado atualmente em estudos de Felipe (2014: 160), mas iniciada com as pesquisas da linguista Lucinda Ferreira Brito, em 1984³².

Felipe (1988, 1989) apresentou os seus dados em língua de sinais de conversas e narrativas espontâneas e, criando, então, um sistema de transcrição, adaptado de Stokoe. A autora, para representar linearmente a Libras através de palavras em Português, transcreveu os dados em glosa escrita (sistema de anotação) e com letras maiúsculas e, ainda, sem conjugar os verbos, ou seja, permanecendo com verbos no infinitivo.

Assim, a proposta de convenção de transcrição de dados em línguas de sinais, utilizada em meu estudo, procurou abarcar a complexidade das interações sinalizadas em Libras, porque é uma língua espacial, visual e tridimensional. Assim, os símbolos utilizados na entrevista com os surdos são descritos, a seguir:

QUADRO 08: Convenções de transcrição de dados em línguas de sinais

PALAVRA	Toda a sinalização em língua de sinais com letras maiúsculas
PALAVRA-PALAVRA	Um sinal traduzido por duas ou mais palavras
PALAVRA^PALAVRA	Um sinal composto
P-A-L-A-V-R-A	Um sinal soletado ou empréstimo linguístico
PALAVRA ⁺	Um sinal repetido mais de uma vez
PALAVR@	Um sinal sem marca o gênero (masculino ou feminino) ou plural
PALAVRA ^{DIREITA}	Um sinal é sinalizado para a direita
PALAVRA ^{ESQUERDA}	Um sinal é sinalizado para a esquerda
PALAVRA ^{INTERROGATIVO}	Um sinal é sinalizado com interrogação
PALAVRA ^{NEGATIVO}	Um sinal é sinalizado com negação
PALAVRA ^{PESSOA}	Um sinal verbal com concordância de gênero (pessoa)
PALAVRA ^{ANIMAL}	Um sinal verbal com concordância de gênero (animal)
PALAVRA ^{OBJETO}	Um sinal verbal com concordância de gênero (objeto)
PALAVRA ^{VEICULO}	Um sinal verbal com concordância de gênero (veículo)
PALAVRA ^{MUITO}	Um sinal que denota um advérbio de modo ou intensificador
^{1S} PALAVRA ^{2S}	Sinal verbal com flexão número-pessoal, em 1ª, 2ª e 3ª pessoa do singular
^{2S} PALAVRA ^{3P}	Sinal verbal com flexão número-pessoal, sendo de pessoas do singular com movimento para 1ª, 2ª e 3ª pessoa do plural

Fonte: Felipe (1988, 1988, 2014)

A decisão sobre a incorporação de novos símbolos, em minhas anotações de dados de surdos, deve-se ao fato de haver aspectos visuais relevantes nas narrações e relatos das histórias por esses participantes e, por isso, era necessário que mais símbolos fossem incluídos. Essa necessidade ficava clara, por exemplo, quando os participantes surdos apontavam no espaço visual, os personagens, as

³² FERREIRA-BRITO, L. Similarities and Differences in Two Sign Languages. Sign Language Studies. Linstok Press, In: Silver Spring, USA, v. 42, 1984, pp. 45-46.

instituições dentre outros componentes da história. Outro exemplo era quando os entrevistados recorriam às formas mais icônicas (ver anexo II – “Tabela de configuração de mãos em Libras”³³) para se autoafirmar e se construir naquele relato. Assim, convencionei novos símbolos, descritos abaixo:

QUADRO 09: Convenções de transcrição Souza Lemos (2019)

PALAVRA ^{GESTO}	Apresenta gestos
PALAVRA ^{CL00}	Apresenta uma configuração de mãos conforme o número correspondente
^{1S} (II)	Apresentação de si, em 1ª pessoa do singular
^{2S} (II) ou ^{3P} (II)	Apresentação da 2ª ou 3ª pessoa do singular ou do plural

Fonte: arquivo pessoal

Saliento que na transcrição dos entrevistados surdos, utilizarei alguns símbolos de Jefferson (1972) e de Sacks, Schegloff, Jefferson (1974), como veremos abaixo, mas adaptados para a língua de sinais.

QUADRO 10: Adaptação das convenções para língua de sinais

(.)	Micropausa na sinalização
(0,7)	Pausa cronometrada em décimos de segundos
[PALAVRA]	Sobreposição com sinalização
>PALAVRA<	Sinalização acelerada
<PALAVRA>	Sinalização não acelerada
(PALAVRA)	Transcrição duvidosa
((PALAVRA))	Comentário do transcritor
<u>PALAVRA</u>	Ênfase na sinalização
hh	Risos
.hh	Inspiração do participante surdo
PALAVRA=	Sinalização sem pausa entre os participantes
PALAVRA::	Sinalização prolongada
PALAVRA-	Sinalização com corte abrupto
PALAVRA.	Parada da sinalização
“PALAVRA”	Sinalização relatada

Fonte: adaptado de Jefferson (1972, 1973, 2004) e de Sacks, Schegloff, Jefferson (1974)

As transcrições são justapostas dentro de uma tabela e com colunas. E, nesse caminho, segue o modelo de tabela em Starosky (2011), sobre a transcrição da interação entre surdos e ouvintes, conforme apresentado abaixo.

³³ Seguirei a Tabela de Configurações de Mãos do INES (2015), contendo as 79 imagens catalogadas.

QUADRO 11: Modelo da tabela de transcrição Stakorsky

turno	linha	interator	Transcrição	versão em Português
1	1	Mestre	Vocês vão jogar com, as personagens- os personagens da turma da Tina, né? (3'')	
	2		olha para a intérprete, volta para os jogadores e acena a cabeça positivamente))	
	3		isso, então esse é momento onde vocês vão escolhEr com qual personagem vocês... vão jogar... os que vocês mais gostaram, mais simpatisaram... etc... ((alterna o olhar entre os jogadores e a intérprete durante todo o turno))	
2	11	Auxiliar	E... qualquer coisa a gente faz u...m... a gente faz u...m...um jo- joga um dados para decidir- se dOis quiserem o mEsmo=	
3	14	Mestre	=e se dois quiserem o mesmo.=	
4	15	Auxiliar	=a gente tira na sorte... hhhhh...	
5	16	Cláudio	BRIGA. (pausa)	<i>Vai ter briga.</i>
8	17	Mariana	^{cache} CABELO ((sinal usado para a personagem Rolo))?(dirigindo-se ao Cláudio))	<i>Você quer ser o Rolo, Cláudio?</i>
9	20	Cláudio	ESS@ R-O-L-O ^{cache} CABELO, EU ROUBAR, PERDER ()...	<i>Vou ser o Rolo, já falei, perden...</i>
10	22	Renata	[VOCE ((Mariana)) R-U-B-I-A?]	<i>Você vai ser a Rúbia, Mariana?</i>
11	24	Guilherme	[EL@ ((Renata)) MENINA GORD@ ((personagem Pipa)), VOCE ((Cláudio)) BARBA AZUL (personagem Rolo)?] [EU BARBA AZUL TAMBÉM QUERER, BARBA AZUL EU QUERER ((chama Cláudio)) BARBA AZUL EU QUERER]	<i>Renata vai ser a Pipa. Você quer ser o Rolo, Cláudio? Eu também quero ser o Rolo, eu quero!</i>

Fonte: Starosky (2011: 113)

Assim, a minha tabela de transcrição, com dados de participantes surdos e ouvintes, subdividiu-se em cinco colunas verticais, denominadas como: (1) *turno* – trocas de turnos entre os participantes; (2) *linha* – linhas de falas/sinalizações dos participantes; (3) *interagentes* – nomes dos participantes da entrevista; (4) *transcrição* – transcrição das falas em Português dos participantes ouvintes e, também, das sinalizações em Libras dos participantes, em glosas escritas de sinal por sinal; e (5) *interpretação simultânea* – interpretação simultânea da Libras para o Português por Intérpretes de Libras. Ressalto, ainda, que a quinta coluna denominada “*Interpretação Simultânea*” está incluída apenas em dados de participantes surdos, permitindo, assim, que o público não familiarizado com a estrutura da língua de sinais possa entender o sentido da interação sinalizada pelos entrevistados surdos. Considerarei na análise de dados as linhas correspondentes da coluna “*Transcrição*”, mesmo que, por acaso, a interpretação simultânea realizada pelos intérpretes de Libras passe do número de linhas na coluna “*Interpretação Simultânea*”.

Abaixo, apresento a forma estabelecida da estrutura dos excertos, com entrevistador ouvinte e entrevistados surdos.

QUADRO 12: Modelo do excerto da interação entre surdos e ouvintes

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição	Interpretação Simultânea
-------	-------	--------------	-------------	--------------------------

Fonte: arquivo pessoal

Ressalto que o excerto nos dados de participantes ouvintes será detido até a quarta coluna, denominada de “*Transcrição*”. A seguir, observo a forma estabelecida da estrutura dos excertos, com entrevistador ouvinte e entrevistados ouvintes.

QUADRO 13: Modelo do excerto da interação entre ouvintes

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição
-------	-------	--------------	-------------

Fonte: arquivo pessoal

Optei em manter os turnos originais, conforme a interação em cada entrevista com os participantes surdos e ouvintes. Entretanto, decidi-me por, a cada novo excerto, reiniciar a numeração das linhas, a partir do número 1.

A seguir, apresento a forma como transcrevo e traduzo o material videografado da sinalização em Libras.

4.5.3

Transcrição com tradução em glosas e a interpretação simultânea

No que se refere aos procedimentos de tradução sobre o material videografado em Libras, considerarei a contribuição de Lewis (2016) sobre a tradução e transcrição de dados em língua estrangeira, refletindo que a tradução é um “processo analítico”. Nesse caminho, Arrojo (2003) desmitifica a “concepção logocêntrica de linguagem” e a “concepção cartesiana de linguagem”, que estão fadadas ao insucesso e à frustração. Nord (2016 [1988]) salienta que o papel do tradutor é de ser um produtor do texto na cultura alvo, na cultura fonte e/ou no texto alvo. Ou seja, nenhuma transcrição ou tradução estará fielmente debruçada na exigência da “fidelidade”, na medida em que o processo de tradução entre o texto fonte para o texto alvo perpassou pela interpretação do tradutor-transcritor.

Considero, também, os “tipos de tradução”, em Roman Jakobson, na obra “*Aspectos linguísticos da tradução*”, 1975 [1963], que apresenta a tradução intralingual, a tradução interlingual e a tradução intersemiótica. Resumidamente, a “*tradução intralingual*”, ou reformulação, consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos verbais da mesma língua. Já a “*tradução interlingual*”, consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua. E, por fim, a “*tradução intersemiótica*”, ou transmutação, consiste na

interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais (Guerini, Costa, 2007: 8-9; Carneiro, Hespanhol, Souza, 2018: 21).

Selecionei a “*tradução interlingual*”, consistindo na tradução e interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua, entre um texto de partida, tradutor e texto de chegada. Visto que o tradutor realiza a tradução que ocorre entre dois idiomas diferentes (Carneiro, Hespanhol, Souza, 2018: 24). Segundo Jakobson (1975: 65), no âmbito da tradução interlingual

“[...] não há comumente equivalência completa entre as unidades de código, ao passo que as mensagens podem servir como interpretações adequadas das unidades de código ou mensagens estrangeiras [...]. Mais frequentemente, entretanto, ao traduzir de uma língua para outra, substituem-se mensagens em uma das línguas, não por unidades de códigos separadas, mas por mensagens inteiras de outra língua. Tal tradução é uma forma de discurso indireto: o tradutor recodifica e transmite uma mensagem recebida de outra fonte. Assim, a tradução envolve duas mensagens equivalentes em dois códigos diferentes”.

Em dados videografados em Libras dos participantes surdos, estive munido do processo de tradução interlingual de “glosas escritas” (Quadros, Souza, 2008: 186; Souza, 2010: 128-129) ou representação textual, como por exemplo, a versão escrita em Português a partir do texto em Libras. Esse método de tradução visa aproximar-se da sinalização em língua de sinais, com inserções de léxicos que possuem maior valor semântico para a língua alvo.

Na próxima subseção, apresentarei como incluímos os desenhos, que serão chamados de “Quadros-chave”.

4.6

Desenhos: quadros-chave

Em um mundo contemporâneo tomado pela imagem e pela visualidade, concebo que estamos em um tempo da “virada da visualidade”, com possibilidades de construções de diversos “gêneros multimodais”. A demanda da “comunicação visual” (Araújo, 2011), do “letramento visual” (Almeida, 2011; Taveira, 2014; Lebedeff, 2017; dentre outros) e da “pedagogia visual” (Campello, 2008) permitem construir a habilidade na leitura visual, na interpretação e na compreensão visual.

Gumperz (1982) define que em uma análise da interação discursiva está imbricada a observação das “pistas de contextualização”, podendo ser linguística (alternância de códigos, dialeto, estilo), paralinguística (pausas, tempo da fala, hesitações) e prosódica (entonações, acento, tom). Nesse caso, esses traços linguísticos são contextuais e podem projetar uma identidade sociocultural dos interlocutores afetados por questões sociais, políticas e étnicas (Gumperz, 1982: 152-154; Ribeiro, Garcez, 2013 [1998]: 149).

Assim sendo, a interação verbal face a face, entre surdos e ouvintes, precisa observar às expressões faciais e corporais, a gestualidade, a direção do olhar, as posturas, o distanciamento, dentre outros. No entanto, não poderia apresentar a imagem verdadeira dos participantes surdos, por questões éticas da pesquisa e, por isso, obtive a contribuição do cartunista Douglas Feliciano Azevedo (que desenhou todas as cenas contidas nessa dissertação) e, também, apresentou a mim a metodologia do cartunista e teórico das Histórias em Quadrinhos (HQs), William Erwin Eisner.

O cartunista Eisner escreveu livros clássicos, tais como “Os quadrinhos e a arte sequencial” (*Comics and sequential art*, em 1996a [1985]) e “A narrativa gráfica” (*Graphic storytelling*, em 1996b), compreendendo as HQs como fonte artística e literária (repertório simbólico e semiótico) e com disposição de figuras e imagens que narre e dramatize uma história em uma “Arte Sequencial”.

Assim sendo, optei em redesenhar as principais cenas gravadas na entrevista de pesquisa, com participantes surdos e ouvintes, com formato resumitivo e não sequencial, para que trouxesse o movimento da sinalização em Libras, os principais apontamentos dêiticos e as expressões faciais. Nesse sentido, decidi, por questões éticas, modificar os traços faciais e físicos de cada participante, ou seja, as imagens desenhadas não revelam as identidades verdadeiras dos entrevistados. Apresento, a seguir, uma cena desenhada pelo cartunista.

FIGURA 04: Elaboração e construção do desenho dos quadros-chave pelo cartunista



Fonte: arquivo pessoal

As principais cenas selecionadas para essa dissertação foram denominadas como “quadros-chave”, baseada e inspirada na obra de William Eisner sobre o “requadro do quadrinho” ou enquadramento (Eisner, 1996a [1985]: 28, 43-46), compreendendo, assim, que “uma história narrada por meio de desenhos e textos inter-relacionados que representam uma série progressiva de momentos significativos” (Santos, 2002: 20 *apud* Martín, 1978: 11).

4.7

Recorte analítico e categorias selecionadas

No capítulo anterior, apresentei os estudos de conflito, da narrativa e de identidades. Nos próximos capítulos de análise, realizarei análise da narrativa, com foco na experiência pessoal de cada participante, por meio de uma “lente retrovisora” (Mishler, 2002). Por isso, selecionei os principais aportes teóricos e as categorias de análise, a partir do que entendo que emerge nos dados.

QUADRO 14: Resumo do posicionamento teórico-analítico

	POSICIONAMENTO TEÓRICO/ CATEGORIA DE ANÁLISE	DEFINIÇÃO RESUMIDA
1	Conflito (Grimshaw, 1990; Montanari, 2013)	Conflito é um processo social na vida cotidiana; experiência de conflito revela a defesa do papel social e da identidade.
2	Narrativa de conflito (Briggs, 1996; Brennies, 1996; Pastor, De Fina, 2005; Brigatte, 2009; Stewart, Maxwell, 2010; Ladeira, Silva, 2011; Norrick, 2013)	É preciso observar como interactantes narram os acusamentos e as negociações, as suas defesas e as justificativas e, também, quais são construídos os papéis dos personagens narrados na história contada (vítimas ou causadores do conflito).
3	Narrativa de sofrimento (Bastos, 2008; Brandão, Germando, 2009)	Abarcam “episódios” ou “trajetórias de sofrimento”, conflitos e maus-tratos.
4	Narrativa de reclamação (Guntner, 1997; Oliveira, Bastos, 2001; Brigatte, 2009)	São estórias de queixa e de reclamação sobre os eventos passados carregadas de sentimentos frustrantes e de raiva sobre o(s) momento(s) de injustiça.
5	Narrativas como experiência e histórias de vida (Linde, 1993; Mishler, 1999; Moita Lopes, 2001; Bastos, 2005)	As histórias de vida são contadas em cada momento que encontramos com o outro, permitindo que se coconstruam identidades e papéis sociais, organizando, assim, as nossas experiências passadas.
6	Reportabilidade (Labov, 1997; Linde, 1993)	Sustenta a relevância da história e justifica-se como uma história reportável.
7	Avaliação (Labov, Waletzky, 1967; Cortazzi, Jin, 1999)	Ponto chave da narrativa, sustentando a relevância da história para a audiência, descrevendo pessoas e eventos.
8	Sequencialidade (Bruner, 1990; Briggs, 1997; Oliveira, Bastos, 2001; Pereira, Cortez, 2011)	O narrador entrelaça e transmite ações sequencializadas (re)contextualizando a sua narrativa. É um momento de organização de nossas experiências e identidades.
9	Diálogo construído (Tannen, 2007 [1989])	O narrador organiza os pensamentos e enuncia criativamente a “voz” de personagens

10	Dêixis (Levinson, 2007 [1983])	A dêixis são elementos estruturais linguísticos que expressam referência ao lugar, ao tempo, ao contexto e aos participantes.
11	Indexicalidade (Nunberg, 1993; Blommaert, 2005; Bucholtz, Hall, 2003, 2005)	Constrói o significado e o entendimento, com apontamentos através de rótulos e papéis sociais sobre o <i>eu</i> e o <i>outro</i> ao narrar ou ao conversar.
12	Narrativas e construção de identidades (Mishler, 1986, 2002; Benwell, Stokoe, 2006)	Ao narrarmos as nossas experiências de vida realinhamos, remodelamos e reconstruímos a nossa identidade. Assim, quando falamos ao outro construímos identidades.
13	Narrativa, estigmas e estereótipos (Goffman, 1963; Biar, 2012)	Os estigmas são rótulos e atributos depreciativos, atribuindo ao outro o desacredito.
14	Narrativa de resistência (Ewick, Silbey, 2003; Giannini, Bastos, 2012)	Revelam a consciência dos narradores sobre as suas reivindicações às estruturas sociais e institucionais assimétricas.
15	Agência (Ahearn, 1999, 2000, 2001; Asad, 2000; Duranti, 2004)	A capacidade humana de agir, tal como engajamento, ato discursivo, responsabilização, representação, emoções e empoderamento.

Fonte: arquivo pessoal

Para a análise nos **capítulos 5 e 6**, busquei selecionar dados com trechos narrativos e com relatos, mas com foco em conflitos, reclamações e movimento de resistência ao poder assimétrico, em contextos familiares, escolares e profissionais. Já no **capítulo 7**, selecionei as principais propostas para a interação bem-sucedida, a partir da inteligibilidade de alunos surdos e Tradutores-Intérpretes de Libras/Português. Ressalto, ainda, que os excertos selecionados nos capítulos de análises, estarão contemplados, com destaques em seis cores diferentes, para assim observar mais facilmente os seis elementos da estrutura da narrativa labovina, sendo identificadas pelas seguintes cores, como abaixo.

QUADRO 15 – Subdivisão de cores dos elementos da estrutura narrativa

SUMÁRIO (DO QUE TRATA)
ORIENTAÇÃO (QUEM, QUANDO, ONDE)
AÇÃO COMPLICADORA (O QUE ACONTECEU)
AVALIAÇÃO (E, ENTÃO)
RESOLUÇÃO (FINALMENTE, ACONTECEU QUE)
CODA (FECHAMENTO)

Fonte: arquivo pessoal

A seguir, iniciarei os capítulos de análise e com uma perspectiva microsociológica observarei as microssituações narradas pelos participantes da pesquisa e como tematizam as suas experiências passadas sobre si, o outro e os espaços. Busquei, assim, com o olhar êmico, compreender as idiossincrasias, com análise da narrativa sobre as entrevistas de pesquisa.

5

NARRATIVAS DE CONFLITO DE ALUNOS SURDOS

Neste primeiro capítulo de análise, tomarei como ponto de partida microinteracional/situado, as narrativas de alunos surdos do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos, que emergiram em entrevista de pesquisa.

Assim sendo, para as discussões e análise dos dados foram selecionados excertos, com o intuito de compreender as perguntas de pesquisa apresentadas no capítulo 1, que são:

- 1) *Como são coconstruídas, em contexto de entrevista de pesquisa, as narrativas de conflito de alunos surdos na ordem micro interacional?*
- 2) *Como são as coconstruções entre o pesquisador-entrevistador e alunos surdos?*

Selecionei três entrevistados surdos para análise desse capítulo. O foco da análise é a partir da perspectiva êmica (Geertz, 1997; Garcez, 2008) de nativos e de membros da Comunidade Surda Brasileira. A análise da narrativa partirá do modelo da estruturação da textualização da narrativa, proposto em Labov e Waletzky (1967) e em Labov (1972), com os elementos: resumo, orientação, ação complicadora, avaliação, resolução e coda.

Organizei a análise de dados dos alunos surdos, primeiramente, sobre a entrevista de Cristiano, com foco em conflitos, sofrimento e estigma no contexto familiar. A segunda entrevista a ser analisada será a de Beth, com foco em conflitos, estigmas, resistência e agências, em contexto da escola, com interações conflitivas com colegas e professores ouvintes. E, por último, a entrevista de Lúcio, que focalizará os conflitos e resistência, no contexto universitário do INES.

Neste capítulo pretendo observar como os narradores surdos apontam a sequencialidade das histórias, dos eventos e dos agentes de conflito, por isso, buscarei analisar os dados por meio de mecanismos, tais como o discurso construído, as dêixis, as indexicalidades, para assim compreender as narrativas de conflito e as construções de identidades do *eu* e do *outro*.

5.1

Cristiano: conflito na família

Nesta seção será apresentada a entrevista com Cristiano, um jovem universitário surdo. O entrevistado surdo pontuou: a invisibilidade como surdo no ambiente familiar; os preconceitos e os estigmas, em sua história de vida; o conflito na interação com a família ouvinte; a trajetória escolar na Educação Básica do INES; o processo de aprendizagem do Português escrito; e a defesa e disseminação da Literatura Surda para crianças surdas.

Assim sendo, seleciono uma parte da entrevista em que notei as histórias entrelaçadas e recontextualizadas (Norrick, 2005: 107-108; Pereira, Cortez, 2011: 82), além de observar em certo momento da entrevista, movimento de coconstrução entre os participantes. Por essa razão, nessa seção, subdividi uma narrativa em três excertos que, aqui, a denominarei de “micronarrativa”, para assim analisar os dados, em quatro momentos, com o intuito de observar: (1) a participação do entrevistador junto ao entrevistado; (2) a primeira micronarrativa, em resposta ao entrevistador, em que o narrador reporta à sua infância mediante o diálogo construído, com emergência do conflito na família; (3) a segunda micronarrativa, em que o narrador reconstrói e avalia a sua chegada à escola; e (4) a terceira micronarrativa em que o entrevistado relembra a interação com a mãe.

5.1.1

Interação entre entrevistador e Cristiano

A seguir, observarei a interação entre eu e Cristiano, com movimento de pedido de recontagem de uma parte da história de vida do entrevistado surdo.

EXCERTO 1 (06'14 – 06'30) “ninguém te via como surdo”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição	Interpretação Simultânea
9	1	Glauber	entendi. eh:: você falou no início da sua fala que: é: você:: não se via, você não- ninguém te via como surdo::, não é [isso]=	-----
10	6	Cristiano	=[NÃO ^{NEGAÇÃO}]=	
11	7	Glauber	=[e que] a sua família, não o via. ai depois você falou que depois você [veio ao ines]=	
12	11	Cristiano	=[DEMORAR]=	<i>Demoraram</i>
13	12	Glauber	=[mas como é que foi isso]=	-----
14	14	Cristiano	=[ESPERAR MINHA MÃE 2 ^S FALAR ^{1S} PARA-MIM 2 ^S CONTAR ^{1S}]=.	<i>Antes a minha mãe me falou</i>
15	17	Glauber	=[antes de chegar ao ines]=	

O entrevistador solicita uma retomada no curso da entrevista, convocando o entrevistado surdo à recontagem da narrativa de conflito. Apresento uma avaliação (Gago, Vieira, Sant'Anna, 2012) sobre a estigmatização relatada, anteriormente, pelo entrevistado surdo, tais como “não se via” (linha 3), “ninguém te via como surdo” (linhas 3-4), “sua família não o via” (linha 5). Assim, busco através do que foi relatado pelo surdo como ele era visto por si e pelos outros ao seu redor, além de ser rotulado e estigmatizado (Goffman, 1963; Biar, 2012) no processo de invisibilidade social e familiar.

Além disso, nas linhas de 1 a 7, diante do participante, repito por quatro vezes o “não” como uma possível forma de hesitação ao retomar a um assunto delicado sobre o estigma em situações de conflito narrado, anteriormente, pelo participante surdo sobre o seu contexto familiar e escolar. Ainda, no turno 11, convoco Cristiano a recontar a sua história de vida (Linde, 1993), que foi narrada, em turnos anteriores a este momento. Nesse sentido, o eu me muno de orientações breves (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972), tais como o contexto da “família” (linha 7) e o contexto escolar “ines” (linha 10). Também recorro e repito o uso de dêitico de tempo (Levinson, 2007 [1983]) “depois” (linhas 8, 9), com o objetivo de suscitar em Cristiano a recontagem de forma sequencial.

Cristiano sobrepõe, apressadamente, respondendo “[DEMORAR]=”, compreendendo, então, que o tempo e espaço de cada uma das situações demorou. Nas linhas 12 e 13, sobreponho Cristiano e persisto em questionar “[mas como é que foi isso]=”. O entrevistado apresenta inquietação (“[ESPERAR]”, linha 14) com a sobreposição e responde orientando que a “[MINHA MÃE ^{2S}FALAR^{1S} PARA-MIM ^{2S}CONTAR^{1S}]=.” E, por fim, a última sobreposição entre eu e Cristiano cessa com o meu pedido de orientação “[antes de chegar ao ines]=” (linha 17).

A partir desse momento da entrevista, Cristiano realiza três micronarrativas dentro de uma história reportável, mas que dão sequencialidade aos fatos (Briggs, 1997; Pereira, Cortez, 2011), por isso, o narrador detalha as suas avaliações negativas sobre as situações conflituosas, em interação com a família e com a escola. Portanto, a partir daqui, para analisar a narrativa, vamos dividi-la em três segmentos que formarão o entrelaçamento da sequencialidade da história de conflito:

- (i) a primeira parte da micronarrativa – como foi a descoberta do sujeito surdo na família;
- (ii) a segunda parte da micronarrativa – como foi a chegada do surdo na escola; e
- (iii) a terceira parte da micronarrativa – como aconteceu a interação com a mãe a partir do entendimento que seu filho é surdo.

5.1.2

O sofrimento e o estigma no contexto familiar

No excerto 2, analisarei a primeira sequencialidade (Briggs, 1997; Pereira, Cortez, 2011) da história de Cristiano que está entrelaçada sobre situações de sofrimento (Bastos, 2008; Brandão, Germando, 2009), conflito (Briggs, 1996; Brennies, 1996) e estigma (Goffman, 1963; Biar, 2012), em contexto familiar ouvinte (Silva, 2006; Guarinello, Claudio, Festa, Paciornik, 2013; Ferreira, 2015), porque seus familiares não compreendiam que ele era uma criança surda.

EXCERTO 2 (06'31" – 07'19") "ACHAR ELE SURDO, ELE MALUCO, LEVAR MÉDICO"

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição	Interpretação Simultânea
16	18	Cristiano	ESPERAR ⁺ (.) ANTES MÃE	Espera antes a minha
	19		² CONTAR ¹³ PARA-MIM P-A-I	mãe me falou o pai
	20		DEL@ EU ESTAR	dela me viu brincando
	21		^{CL13} ENCAIXAR ^{OBJETO}	interagindo com o
	22		^{CL13} MONTAR ^{OBJETO+++} P-A-I	brinquedo gritou
	23		FORTEMENTE GRITAR ⁺⁺⁺ "UÊ" ^{GESTO} .	emitiu um som e aí
	24		PEGAR SAPATO JOGAR ATINGIR	jogou um objeto na
	25		¹⁵ CABEÇA ¹⁵ OLHAR-PARA-TRÁS.	minha cabeça. "Eu
	26		P-A-I "ACHAR EL@ SURDO EL@	acho que ele é surdo
	27		MALUC@ LEVAR MÉDICO". VOVÓ	leva ele no médico".
	28		ACEITAR NÃO <"EL@ SURD@	E aí minha avó não
	29		CONHECER OUVIDO R-A-D-I-O	aceitou e falou "não
	30		OUVIDO LÁ INES LARANJEIRAS	lá no radio vamos lá
	31		LÁ"> (0.1) EL@ M-Ã-E	onde tem radio vamos
	32		>ACEITAR VOVÓ ACEITAR<	lá". Minha mãe
	33		¹⁵ JUNTOS ²⁵ . ¹⁵ ENTRAR ESTUDAR	aceitou tentaram
	34		(.) EU INOCENTE ATINGIR	convencer e me
	35		¹⁵ CABEÇA EU ESTAR MACHUCAR	levaram para cá para
	36		DOER EU CHORAR ^{MUITO} COMO-	estudar. Eu não sabia
	37		ASSIM ^{INTERROGATIVA} ((retratando	o que estava
	38		que não entendeu)). EU	acontecendo "por que
	39		ENTENDER-NÃO NADA. EU	que ele jogou isso na
	40		PARECER EU ¹⁵ (II) O-QUE? N-	minha cabeça?". Eu
	41		A-D-A OUVIR ^{NEGATIVO} EU VAZIO	chorei e me machucou
	42		MENTE CORPO-TODO ^{NEGATIVO}	eu não entendi porque
	43		((dando o sentido de não se	estava me chamando.
	44		conhecer)) EU CRESCER ⁺ . (...)	Eu não tinha uma
				identidade, eu não
				vivia como um surdo,
				eu não sabia o que
				era isso e fui
				crescendo assim sem
				esse conhecimento.

No primeiro segmento da micronarrativa, Cristiano apresenta quem são os personagens de sua narrativa, tais como a “MÃE” (linha 18), o “P-A-I DEL@” (linhas 19-20), a “VOVÓ” (linha 27), buscando, então, em dêiticos sociais, com o objetivo de nos dizer algo sobre o seu relacionamento social como falante com os destinatários (Levinson, 2007 [1983]). Além disso, faz apontamentos aos personagens, em espaços diferentes do espaço (Quadros, Karnopp, 2004), com o intuito de indicar como se deslocam na sua história.

O narrador se autorreferencia, com dêiticos de pessoa (Levinson, 2007 [1983]) “EU” (linhas 20, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 44), por nove vezes, na primeira parte da narrativa. Ambos os quatro personagens, por meio de uma orientação laboviana (Labov, 1972), exercem foco principal em sua história, no entanto, o “P-A-I DEL@” (linhas 19-20), ou seja, o seu avô materno é indexicalizado (Blommaert, 2005; Bucholtz, Hall, 2003, 2005) como um vilão pelo fato de não denominá-lo como o seu avô e, sim, como o “pai de sua mãe”. Por outro lado, a mãe e a avó são indexicalizadas como ajudadoras e mediadoras do conflito, em contexto familiar, por conta de Cristiano não ter sido identificado como uma criança surda.

CENA 01: “A minha mãe me falou e me contou”



Fonte: arquivo pessoal

O narrador inicia a sua narrativa com ação complicadora (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972) para recontar um evento ocorrido no passado e que foi comentado por sua mãe e é repetido por Cristiano, ao dizer que “MÃE ^{2S}CONTAR^{1S} PARA-MIM” (linhas 18-19), como resumidamente está sendo apresentado na Cena 01 acima.

Em seguida, Cristiano dá sequência à ação complicadora, com o objetivo de relatar que o P-A-I DEL@ (avô) o viu brincando e ele “ESTAR ^{CL13}ENCAIXAR^{OBJETO} ^{CL13}MONTAR^{OBJETO+++}” (linhas 20-22), quando o avô resolveu

“FORTEMENTE GRITAR⁺⁺⁺” (linha 23), assim como está apresentado, resumidamente, na Cena 02 abaixo.

CENA 02: “Estava brincando, ele gritou e falou “ué?””



Fonte: arquivo pessoal

A partir de um diálogo construído (Tannen, 2007 [1989]) reconstrói a fala do avô com um ““UÉ”^{GESTO}” (linha 23), quando não obteve uma resposta ao grito. Na próxima Cena 03, o entrevistado apresenta o clímax do conflito na família (Grimshaw, 1990; Vuchinich, 1990), quando o seu avô joga um sapato em sua cabeça (“PEGAR SAPATO JOGAR ATINGIR ^{1S}CABEÇA”, linhas 24-25), simplesmente por não ter sido atendido ao convocá-lo.

CENA 03: “Jogou um sapato na cabeça, atingiu e olhei para trás”



Fonte: arquivo pessoal

Na linha 25, em continuação à ação complicadora, Cristiano responde à ação violenta de seu avô e “^{1S}OLHAR-PARA-TRÁS”. E, em seguida, o entrevistado

surdo busca um diálogo construído para dar voz ao seu avô, que realizou uma avaliação negativa sobre o seu neto, estigmatizando-o ao dizer que “ACHAR EL@ SURDO EL@ MALUC@ LEVAR MÉDICO” (linhas 26-27). Ao chamá-lo de “MALUCO” (linha 27), o pai da mãe de Cristiano, o estigmatiza e o constrói como um anormal (Goffman, 1963).

Neste momento da narrativa de sofrimento (Bastos, 2008), o participante surdo apresenta a sua “VOVÓ” (linha 27), em discordância com o P-A-I DEL@ (avô) da mãe de Cristiano. Na sequência do evento, outra ação complicadora é apresentada. A avó intercede na situação de conflito e, mesmo com seu desconhecimento sobre a surdez, Cristiano a constrói como uma mediadora por “ACEITAR NÃO” (linha 28) a situação de violência partida do avô de Cristiano, construindo-a como uma pessoa agentiva (Duranti, 2004) e pela tentativa de solucionar o conflito. Assim, rememora a fala da sua avó, com um diálogo construído ao dizer que se “<“ELE SURDO CONHECER OUVIDO R-A-D-I-O OUVIDO LÁ INES LARANJEIRAS LÁ”>”.

Com o propósito de apresentar orientações (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972), Cristiano apresenta outro apontamento, em língua de sinais, com dêitico de lugar (Levinson, 1983), com um “LÁ” (linhas 30, 31) e orientando o lugar “INES” (linha 30), seguido de identificação do nome do bairro “LARANJEIRAS” (linha 30), localizado na cidade do Rio de Janeiro. A partir desse fato, a ação complicadora apresenta que a avó convenceu a mãe do narrador (“EL@ M-Ã-E >ACEITAR VOVÓ ACEITAR< ^{1S}JUNTOS^{2S}”, linhas 32-33) para que fossem até o INES, com o intuito de entender a situação de saúde de Cristiano. Em outra curta ação complicadora, Cristiano retrata a consequência de ter sido levado ao Instituto, pois resultou em que ele “^{1S}ENTRAR” (linha 33) para “ESTUDAR” (linha 33) no INES.

Cristiano suspende o fluxo da narrativa e faz uma longa avaliação sobre o evento de conflito. Assim, a partir de uma autoavaliação se constrói (Mishler, 1986, 2002; Benwell, Stokoe, 2006) como uma pessoa “INOCENTE” (linha 34) e, depois disso, com avaliação encaixada retrata que o sapato “ATINGIR ^{1S}CABEÇA, EU ESTAR MACHUCAR DOER, EU CHORAR^{MUITO}” (linhas 34-36).

As ações complicadoras estão presentes na avaliação, com seleções verbais, tais como “ATINGIR” (linha 34), “ESTAR” (linha 35), “MACHUCAR” (linha 35),

“DOER” (linha 36) e “CHORAR^{MUITO}” (linha 36), apresentando o sofrimento vivenciado e como se sentiu ao ser atingido violentamente pelo seu avô. E, questiona com um “COMO-ASSIM^{INTERROGATIVA}” (linhas 36-37), buscando compreender a situação de conflito e, ainda, continua avaliando que “EU ENTENDER-NÃO NADA.” (linhas 38-39).

O narrador se constrói identitariamente ao dizer que “EU PARECER EU ^{1S} (II) O-QUE? N-A-D-A” (linhas 39-41). Com o efeito de se construir como uma pessoa que não se entendia como um “N-A-D-A” (linhas 40-41), Cristiano apresenta que era porque não “OUVIR^{NEGATIVO}” (linha 41) e sentia como um “VAZIO MENTE CORPO-TODO^{NEGATIVO}” (linhas 41-42) como representado na Cena 04 abaixo.

CENA 04: “Eu, quem eu era? Um nada”



Fonte: arquivo pessoal

Em conclusão da primeira parte da micronarrativa, o entrevistado seleciona outra ação complicadora para apresentar que a partir desse momento da sua infância “EU CRESCER⁺⁺” (linha 44).

A seguir, apresento a segunda parte da micronarrativa de Cristiano.

5.1.3

A chegada ao INES e a despedida da mãe

No excerto 3, observarei a sequencialidade da narrativa de Cristiano que está entrelaçada à sua trajetória escolar: a chegada ao INES.

EXCERTO 3 (07'20" – 07'44")
“EU CHEGAR INES ABRIR-VISÃO”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição	Interpretação Simultânea
16	44	Cristiano	(...) EU	Quando eu cheguei no
	45		CHEGAR INES ABRIR-VISÃO	INES a minha mente se
	46		(0.1) EU CL21 ESCONDER.	abriu. E aí eu me
	47		>3P SINALIZAR MUITO MÃO MUITAS EL@<	escondendo "isso é
	48		"PARECER MALUC@ CL3 MÃO MUITAS	coisa de maluco essas
	49		((apresenta as mãos se	mãos se
	50		movimentando na escola)).	movimentando", essa
	51		ANTIGO MUITO FORTE MUITO SABER.	movimentação toda
	52		EU 1S VER 3P INTERROGATIVO VER+++	antigamente era muito
	53		>INSPETOR@ SINALIZAR EU	forte mais do que
	54		ESTRANHO< ((faz a expressão	hoje. Eu via muitas
	55		de assustado)). SURD@++++	mãos sinalizando
	56		3PEL@+++ <EU CABEÇA DOR">.	surdo, surdo, surdo,
	57		EL@ MÃE "TCHAU" ((direciona	surdo, surdo, me dava até
	58		o olhar para baixo	dor de cabeça "só tem
	59		revivendo a cena do tchau	isso?". E aí "a minha
	60		da sua mãe a ele)). 1EU	família vai me
	61		2S ABANDONAR 1S? ((revive a	abandonar? Eu não vou
	62		cena olhando para cima como	largar a minha mãe,
	63		se estivesse olhando para a	não vou deixar ela ir
	64		mãe)). EU 1S SEGURAR 2S	embora". Eu não
	65		((expressão facial com	conhecia o INES nunca
	66		olhos bem arregalados para	tinha vindo, foi a
	67		apresentar a cena de	primeira vez que eu
	68		assustado)), MEDO+++.	tinha vindo aqui.
	69		CONHECER-NÃO NADA, INES N-	
	70		U-N-C-A, EU <VER PRIMEIRA-	
	71		VEZ SURDO MUITO> (...)	

Na segunda parte da micronarrativa, o narrador dá sequência à sua história (Briggs, 1997; Pereira, Cortez, 2011) na infância. Nesse momento, o foco é apresentar o “INES” (linhas 45, 69) e os novos personagens, sendo o “INSPETOR” (linha 53) e os “SURDOS” (linha 71). E, ainda, com um dêitico de pessoa (Levinson, 2007 [1983]) “3PEL@+++” (linha 56) não identifica quem são os personagens, haja vista que está sendo apontamentos em língua de sinais (Quadros, Karnopp, 2004) e com foco em terceira pessoa do plural.

CENA 05: “Quando cheguei no INES a minha visão se abriu”



Fonte: arquivo pessoal

A ação complicadora (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972) é enfatizada com o verbo “CHEGAR” (linha 45) sobre a sua chegada à escola de surdos, narrando como *artfull telling* (Tannen, 2007 [1989]). O narrador realiza uma

avaliação positiva sobre o INES e recorre ao uso de uma linguagem figurada ao dizer que este local o fez “ABRIR-VISÃO” (linha 45), permitindo, então, conhecer um novo momento de sua vida e de construir um novo conhecimento. Cristiano apresenta que se “^{CL21}ESCONDER” (linha 46) assim que adentrou o Instituto. E, que neste local, todos “^{3P}SINALIZAR^{MUITO}” (linha 47) sem parar através das “MÃO^{MUITAS} ELA” (linha 47), ou seja, a comunicação era realizada pela Libras e era muito “FORTE^{MUITO}” (linha 48).

Cristiano constrói os outros surdos como “MALUC@” (linha 48), avaliando negativamente e repetindo o estigma (Goffman, 1963; Biar, 2012) que o seu avô utilizou para ofendê-lo em sua infância. Percebo que o narrador ao ingressar no INES se depara com um conflito linguístico (Bagno, 2017), porque não sabia se comunicar em Libras. E, ainda, com orientação narrativa, o entrevistado revive a cena (Tannen, 2007 [1989]) e diz que “EU ^{1S}VER^{3P} INTERROGATIVO^{VER}+++ >INSPETOR@ SINALIZAR” (linhas 52-53) e, por isso, avalia que era “ESTRANHO” (linha 54) estar em uma comunidade que todos sinalizavam aceleradamente incluindo, até mesmo, os funcionários. E, ainda, que ver tantos surdos sinalizando causava-lhe muita “CABEÇA DOR⁺⁺” (linha 56). O narrador avalia, negativamente, ao lembrar o conflito linguístico de não saber se comunicar em Libras.

Outro momento da sua história é lembrado com ação complicadora sobre a despedida de sua mãe. O narrador apresenta com diálogo construído que “EL@ MÃE “TCHAU”” (linha 57). Na continuação do diálogo construído revive a cena e performatiza, com expressões faciais de tensão quando ficou sozinho no Instituto, além disso, faz uma avaliação ao reagir que “\EU ^{2S}ABANDONAR^{1S}?” (linhas 60-61), lembrando o fato de se sentir abandonado pela sua mãe. O evento de despedida é revivido quando diz que “^{1S}SEGURAR^{2S}” (linha 64) a sua mãe, avaliando, repetidamente, que ficou com muito “MEDO⁺⁺⁺” (linha 68).

O narrador surdo considera conflituoso o seu afastamento da família e a sua aproximação à Comunidade Surda, justificando que no “INES N-U-N-C-A” (linhas 69-70) esteve e que “CONHECER-NÃO NADA” (linha 69), porque era a “PRIMEIRA-VEZ” (linhas 70-71) que estava tendo contato com os “SURDO^{MUITO}” (linha 71), ou seja, deixa-nos evidente em sua reportabilidade (Labov, 1997;

Linde, 1993) que desconhecia o “mundo dos surdos” e era a primeira vez que teria um contato com pares surdos (Quadros, 2015).

A seguir, a terceira e última parte da micronarrativa de Cristiano.

5.1.4

A descoberta de ser surdo

No excerto 4, apresento a última parte da sequencialidade de outro momento da história (Briggs, 1997; Pereira, Cortez, 2011) do narrador que é entrelaçada com a sua avaliação (Pereira, Santos, 2009), ao se descobrir e ao se construir identitariamente como surdo.

EXCERTO 4 (07'45 – 08'04") “^{1S}PERCEBER NADINHA”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição	Interpretação Simultânea
16	72	Cristiano	(...)<DEPOIS	Então, depois
	73		DESCOBRIR ATRASADO, EL@ MÃE	descobriram atrasado.
	74		^{2S} FALAR ^{1S} : “VOCÊ OUVIR ^{GESTO}	Aí a minha mãe falou:
	75		NÃO ^{GESTO} VOCÊ OUVIR ^{GESTO} NÃO ^{GESTO}	“Olha você não ouve
	76		VOCÊ ^{CL12} BEBER ^{GESTO} , VOCÊ	não” apontou para o
	77		^{CL5} BARRIGA ^{GESTO} COMER ^{GESTO} ”	meu ouvido. “Oh, você
	78		((fazia gestos para se	vai comer e fome”,
	79		comunicar com o filho)). EU	com gestos e eu “sim,
	80		“SIM ^{REPETIÇÃO} , SIM ^{REPETIÇÃO} ”. EU	sim, sim”, mas eu não
	81		SIM ^{REPETIÇÃO} . < ^{1S} PERCEBER	me percebia desse
	82		NADINHA>. DEPOIS ATRASADO	jeito, por causa
	83		EU DESCOBRIR ^{1S} . MOTIVO.	desse atraso da
				descoberta

Na terceira e última parte da micronarrativa de Cristiano, é possível observar outra sequência de sua história e que o entrevistado ainda se encontra em uma situação de conflito identitário (Grimshaw, 1990) e linguístico (Bagno, 2017). O narrador apresenta, novamente, dêiticos de pessoa (Levinson, 2007 [1983]) “EU” (linhas 79, 80, 83), com objetivos variados e em situações diferenciadas. Além disso, relembra que a sua mãe buscava através de indexais (Blommaert, 2005; Bucholtz, Hall, 2003, 2005) “VOCÊ” (linhas 74, 75, 76, 77), a tentativa de fazer que o seu filho Cristiano se descobrisse surdo.

Nas linhas 74 a 77, o diálogo construído do narrador (Tannen, 2007 [1989]) o faz rememorar a interação com a sua mãe. Com a finalidade de estreitar a comunicação, a mãe de Cristiano, mesmo sem saber Libras, tenta se comunicar através de gesticulações ao dizer a ele ““VOCÊ OUVIR^{GESTO} NÃO^{GESTO} VOCÊ OUVIR^{GESTO} NÃO^{GESTO}. VOCÊ ^{CL12}BEBER^{GESTO}, VOCÊ ^{CL5}BARRIGA^{GESTO} COMER^{GESTO}””. Percebo que há dois eventos: (i) evento de fazê-lo entender que era

surdo; e o (ii) evento de cuidado e de preocupação com o filho, principalmente como ele deveria agir quando estivesse com fome e com sede.

Quadros (2015: 192) retrata que o acesso tardio da aprendizagem ou contato com a Libras faz com que muitas crianças surdas, filhos de pais ouvintes, descubram o mundo visual-espacial e o mundo surdo em um momento extemporâneo. Certamente, a mãe de Cristiano buscou fazer com que o seu filho se descobrisse como surdo, mesmo que ele não compreendesse aquele momento como uma despedida. Por isso, a resposta de Cristiano é rememorada com diálogo construído e expressão facial de não entendimento ao dizer ““SIM^{AFIRMAÇÃO}, SIM^{AFIRMAÇÃO}”. EU SIM⁺⁺⁺⁺.” (linhas 80-81), sem sentindo ou pouca compreensão do que estava sendo topicalizado pela sua mãe. Ademais, com sinalização desacelerada, o próprio narrador nos apresenta que não “<^{1S}PERCEBER NADINHA>” (linhas 81-82) como surdo. Assim, antes de concluir a sua história, o narrador surdo responde ao entrevistador Glauber, com um movimento de coconstrução na entrevista, quando o questionou que “não se via” (linha 3) e “ninguém te via como surdo” (linhas 3-4).

CENA 06: “Com o tempo, descobri atrasado”



Fonte: arquivo pessoal

Dessa forma, a pequena avaliação encaixada nas linhas 81 e 82, sinaliza o conflito identitário do narrador pelo fato de não se reconhecer e se perceber como surdo. Resumidamente, na Cena 06 acima, observo a resolução da narrativa contada por Cristiano, quando diz “DEPOIS ATRASADO EU DESCOBRIR⁺⁺⁺” (linhas 82-83) que era surdo. Nesse momento, o narrador surdo apresenta uma virada identitária. Por fim, Cristiano apresenta a coda narrativa dizendo que este foi o “MOTIVO” (linha 83) de toda a sua história de vida.

A seguir, com outra entrevistada surda, observarei o foco do conflito e estigma, em contexto escolar, na Educação Básica. E, como Beth se constrói e

constrói os seus personagens, a partir de relatos de conflito, de estigmas e de resistência.

5.2

Beth: conflito na Educação Básica

Nesta seção, apresento a entrevista realizada com Beth. Foram pontuadas questões: a história de conflito na Educação Básica e na universidade, com alunos e professores ouvintes; os preconceitos e os estigmas por ser surda; a trajetória na Educação Básica, em contextos inclusivos e sem a presença de TILPS na sala de aula; e a defesa da Libras e da comunidade surda. Assim, nas próximas subseções, focarei a narrativa de conflito de Beth sobre a sua experiência na Educação Básica.

5.2.1

Interação entre entrevistador e Beth

A seguir, a entrevistada surda apresentará a sua experiência em interação. Primeiramente, com surdos em uma escola e, segundo, com ouvintes em uma rede pública de ensino, no entanto, com relações de conflito e estigmas.

EXCERTO 1 (00:02 – 01:28) “S-I-M PRECONCEITO S-I-M PRECONCEITO”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição	Interpretação Simultânea
1	1	Glauber	bem, beth: <eu quero que	
	2		você me fale: (1.0) como	
	3		que você: .hh eh:: (1.0)	
	4		interagiu .hh com	
	5		ouvintes:: (1.0).hh na sua	
	6		escola, por exemplo	
	7		(2.0)((neste momento a	
	8		entrevistada trinca a boca	
	9		e garganta, revelando um ar	
	10		de algo tenso)) (1.0)	
2	11	Beth	hhh ENTÃO, BOM ¹⁸	Bom, isso é uma ótima
	12		¹⁸ PERGUNTAR ¹⁸ BOM PERGUNTAR	pergunta por sinal.
	13		(0.1). PASSADO ESCOLA	Quando eu era da
	14		PREFEITURA É SURD@ (0.1) É	prefeitura era só com
	15		SURD@ SIM SURD@ ¹⁸	surdos a minha turma,
	16		¹⁸ COMUNICAR ^{3P} COMUNICAR ¹⁸	então era uma
	17		CONTINUAR INTERAGIR	comunicação tranquila
	18		SINALIZAR. DEPOIS OUVINT@,	a gente sinalizava.
	19		LÁ OUVINT@ LÁ INCLUSÃO	Depois, eu fui para a
	20		MAIS-OU-MENOS 2002 ^{interrogativo}	inclusão em 2002 eu
	21		((minimiza o olhar para	acho mais ou menos,
	22		expressar a contabilização	não lembro exatamente
	23		do tempo)), 20:02 PERÍODO,	o ano. E aí começou a
	24		EU LEMBRAR-NÃO NÃO.	inclusão. Tinha um
	25		INTERAGIR SEMPRE INTERAGIR,	pouco de preconceito
	26		POUQUINHO PRECONCEITO	com o aluno surdo
	27		SURD@. PRECONCEITO SOBRE	dizendo que o surdo
	28		PRECONCEITO SABER-NÃO	não sabia escrever e
	29		ESCREVER "EU SABER	tal, mas tinha uma
	30		SINALIZAR ESCREVER".	relação legal, tinha
	31		INTERAGIR MAS INTERAGIR	uma relação amigável

32	()	PRECONCEITO NÃO ⁺ .	dos assuntos,
33	^{1S} INTERAGIR ^{3P}	CONVERSAR	apresentar trabalhos
34	SOBRE (0.1)	<APRESENTAR	em língua de sinais,
35	TRABALHO	BATER-PAPO	existia interesse
36	SINALIZAR>.	^{3P} INTERESSE ^{1P}	pela língua de
37	LIBRAS ^{INTERROGATIVO}	EU	sinais? Tranquilo.
38	^{1S} ACEITAR ^{2S}	INTERAGIR	Mas tinha um
39	^{1S} CONTINUAR ^{2S}	NORMAL NÃO-É	pouquinho sim de
40	PRECONCEITO.	S-I-M	questões
41	PRECONCEITO	S-I-M	preconceituosas e a
42	PRECONCEITO.	SIM SOFRER	maioria dos surdos é
43	TEMPO-ATRÁS ^{MUITO}		assim, sofrem esse
44	DESESPERO ^{MUITO} .	MAIORIA SURD@	tipo de preconceito,
45	É ASSIM <SOFRER> .hh	TER-	porque não tem essa
46	NÃO AFINIDADE	INTERAGIR	amizade de verdade. E
47	AMIZADE NÃO. PARECE .hh		sempre e muitas das
48	DESANIMAR (0.1).	> ^{3P} EL@	vezes menosprezados,
49	SURD@	CAPAZ	mas os ouvintes não
50	ESCREVER ^{INTERROGATIVO}		sabem língua de
51	SURD@ ^{AFFIRMATIVO}	CAPAZ S-I-M	sinais.
52	ESCREVER	APRESENTAR SIM	
53	TUDO S-I-M	MAS INTERAGIR	
54	OUVINTE	TER-NÃO<. MAS	
55	OUVINTE	SABER LIBRAS TER-	
56	NÃO ⁺ CONHECER	CONHECIMENTO	
57	PRÓPRIO	^{2S} DEST@ ^{3S} LÍNGUA	
58	LIBRAS.		

No turno 1, o entrevistador inicia a entrevista e com o intuito de tematizar sobre a interação na escola entre Beth e os seus colegas questiona como “que você: .hh eh:: (1.0) interagiu .hh com ouvintes:: (1.0).hh na sua escola, por exemplo” (linhas 1–6). Neste momento, mesmo com prolongamentos (::) dos léxicos “eh::” (linha 3) e “ouvintes::” (linha 5), o entrevistador convoca a entrevistada, através de dêitico de pessoa (Levinson, 2007 [1983]), tais como “eu” (linha 1) e “você” (linhas 2) / “você:” (linha 3), com objetivo de aproximação. Glauber focaliza na questão a ser elucidada pela entrevistada, com pedido de “por exemplo” (linha 6) da experiência vivenciada “na sua escola” (linhas 5-6), com “ouvintes::” (linha 5).

No momento em que o entrevistador convoca a entrevistada para relatar a interação com os ouvintes na escola, Beth apresenta uma expressão facial de tensão, apertando os dentes e tensionando o pescoço e, diante disso, realiza um movimento na cadeira, apresentando, assim, um assunto delicado e conflituoso a ser relatado. No turno 2 (linhas 11 – 58), Beth toma para si um longo turno, a partir do tópico levantado pelo entrevistador. A entrevistada surda avalia e diz “ENTÃO, BOM⁺⁺ ^{2S}PERGUNTAR^{1S} BOM PERGUNTAR” (linhas 11-12).

Na Cena 07, a seguir, sucintamente, resume as linhas 13 a 18, quando a entrevistada atende ao pedido do entrevistador e inicia a sua narrativa, com uma longa orientação (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972), apresentando que “PASSADO ESCOLA PREFEITURA” (linhas 13-14), o local onde estudou era só

de “SURD@” (linhas 10 – 11). A narradora reafirma, com formulação, que “É SURD@ SIM SURD@+++” (linhas 14-15), tendo como objetivo reforçar a diferença de estar estudando com os seus pares, em um contexto escolar.

CENA 07: “Passado em uma escola da prefeitura tinha comunicação e interação em Libras”



Fonte: arquivo pessoal

Na continuidade do relato, Beth “contextualiza o evento” (Bastos, 2005: 75), ou seja, apresenta a circunstância de estudar, em uma escola, com outros surdos e, por isso, enfatiza que ela se “^{1S}COMUNICAR^{3P} COMUNICAR⁺⁺⁺ CONTINUAR INTERAGIR SINALIZAR.” (linhas 16-18). A entrevistada busca verbos que retratem uma “reportabilidade estendida” (Labov, 1997; Linde, 1993), tais como “^{1S}COMUNICAR^{3P}” (linha 16), “CONTINUAR” (linha 17), “INTERAGIR” (linha 17) e “SINALIZAR” (linha 18), com o objetivo de expor a sequência do evento (Briggs, 1997; Pereira, Cortez, 2011) “estudar com surdos”, em um espaço escolar. Aliás, Beth mostra uma atitude agentiva (Duranti, 2004), porque tinha uma preocupação em se “^{1S}COMUNICAR^{3P}” / “COMUNICAR⁺⁺⁺” (linha 16) e, com isso, repete por quatro vezes o mesmo verbo de ação. Isso, porque neste local a

interação entre os colegas surdos era sempre perante o ato de “SINALIZAR” (linha 18), ou seja, a comunicação era por meio da Libras.

A Cena 08 resume, sucintamente, a sequência de outro evento.

**CENA 08: “Depois com ouvintes, na inclusão,
um pouquinho de preconceito com a escrita dos surdos”**



Fonte: arquivo pessoal

A narradora busca, na organização do tempo de sua narrativa (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972), relatar que “DEPOIS” (linha 18) foi estudar em outro local. Beth descreve a nova escola que foi estudar “OUVINT@ LÁ OUVINT@ LÁ INCLUSÃO MAIS-OU-MENOS 2002^{interrogativo}”. Com o uso duas vezes de dêitico de lugar (Levinson, 2007 [1983]) “LÁ” (linha 19), a entrevistada quer destacar um local e as pessoas diferentes, em espaços que estudou. Assim, denota orientação, destacando: os novos personagens (“OUVINT@”, linhas 18, 19); uma nova perspectiva educacional – “INCLUSÃO” (linha 19); e o período – “2002” (linha 20) em que esteve neste cenário. Dessa forma, a narradora busca enfatizar através de sua memória, os dois diferentes sistemas escolares, sendo o primeiro, com encontros entre pares surdos e o segundo, com a inclusão de pessoas surdas e ouvintes. Beth enfatiza o sinal de “INCLUSÃO” (linha 19) e indexicaliza (Blommaert, 2005; Bucholtz, Hall, 2003, 2005), com orientação avaliativa que,

neste contexto inclusivo, “INTERAGIR SEMPRE INTERAGIR” (linha 25), constituindo outra sequência sobre o evento “estudar com ouvintes”, assim, preparando a audiência sobre as dificuldades de estudar nesse ambiente.

Nas linhas 26 a 32, Beth realiza uma longa avaliação externa e negativa. A entrevistada recorre ao emprego do quantificador “POUQUINHO” (linha 26) para destacar que tinha “PRECONCEITO SURD@.” (linhas 26-27). A partir da linha 27, a narradora exemplifica que tipo de preconceito acontecia com os surdos incluídos na escola, quando destaca em sua fala que era devido à falta de fluência por “SABER-NÃO ESCREVER” (linhas 28-29).

Nesta perspectiva, a narradora surda apresenta, com diálogo construído (Tannen, 2007 [1989]) e atitude de agência (Duranti, 2004), porque “EU SABER SINALIZAR ESCREVER” (linhas 29-30), ou seja, se construía para os outros (Mishler, 1986, 2002; Benwell, Stokoe, 2006) como uma pessoa bilíngue, sendo a Libras como a sua primeira língua e o Português como a sua segunda língua. Orienta, ainda, com avaliação e indexalidade, que “INTERAGIR” (linha 31) com todos, detinha-se como critério que essa interação não decorresse sobre uma atitude dos outros com “PRECONCEITO NÃO⁺⁺.” (linha 32). Assim, a entrevistada surda decifra que o novo cenário escolar era conflituoso e estigmatizante, com ela e com os outros surdos incluídos na escola.

Nas linhas 33 a 40, as orientações narrativas de Beth apresentam construção de identidades (Moita Lopes, 2001), tal como uma pessoa agentiva, engajada e defensora da Libras. Para tanto, a narradora recorre, novamente, aos verbos de ação e enquadrados em passado, tais como “^{1S}INTERAGIR^{3P}” (linha 33), “CONVERSAR” (linha 33), “APRESENTAR” (linha 34), “SINALIZAR” (linha 36), “^{1S}ACEITAR^{2S}” (linha 38), “INTERAGIR” (linha 38), “^{1S}CONTINUAR^{2S}” (linha 39). A narradora seleciona verbos, em primeira pessoa do singular, sobre a sua ação com as outras pessoas, são eles: “^{1S}INTERAGIR^{3P}” (linha 33); “^{1S}ACEITAR^{2S}” (linha 38); e “^{1S}CONTINUAR^{2S}” (linha 39). O que nos apresenta? A sua atitude agentiva, em um cenário escolar. A narradora rememora, ainda, que as suas condições para interagir resultavam em conversas, apresentações de trabalhos e bate papo em Libras, desde que não fosse estigmatizada e que os alunos não agissem com “PRECONCEITO” (linha 40) com ela.

A avaliação encaixada e negativa (Pereira, Cortez, 2011; Bastos, Biar, 2015) de Beth é enfatizada quando relembra que “S-I-M PRECONCEITO S-I-M PRECONCEITO.” (linhas 40-42). Aqui, o ponto da narrativa (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972) denota um contraponto, entre ter estudado somente com surdos e depois com ouvintes, tornando relevante que: (i) em um lugar se sentia *insider* (de dentro) com os pares surdos; e (ii) em outro local era *outsider* (de fora) com os ouvintes (professores e colegas).

A narradora pontua, ainda, por meio de ação complicadora que “SIM, SOFRER TEMPO-ATRÁS^{MUITO}” (linhas 42-43), ou seja, convoca um evento de sofrimento (Bastos, 2008). Além disso, avalia negativamente esse momento de sua história de vida (Linde, 1993), porque a causou muito “DESESPERO^{MUITO}” (linha 44). E, com dêitico de tempo “TEMPO-ATRÁS^{MUITO}” (linha 43), denota as emoções sentidas (Pereira, Santos, 2009), em experiências passadas e em escola inclusiva. Vemos que as avaliações são externas, porque a narradora suspende o fluxo da narrativa (Pereira, Cortez, 2011; Bastos, Biar, 2015).

A entrevistada surda apresenta avaliações e indexicalizações de que a “MAIORIA SURD@ É ASSIM <SOFRER>” (linhas 44-45) e, dessa forma, generaliza, hipoteticamente, acreditando que a trajetória de sofrimento da Comunidade Surda está relacionada a não “TER-NÃO AFINIDADE INTERAGIR AMIZADE NÃO” (linhas 46-47), com um mundo majoritariamente ouvinte. A narradora, ainda, apresenta inspirações audíveis, nas linhas 45 e 47, transparecendo que são eventos que remetem à sua emoção (Pereira, Santos, 2009). E, por isso, na linha 48, avalia enfática e negativamente que toda essa trajetória de sofrimento e tentativa agentiva para lidar com a exclusão social, a causou “DESANIMAR”.

Na Cena 09, abaixo, é apresentada a sequência literal da narradora, quando sinaliza acelerada e enfaticamente que “>^{3P}EL@ SURD@ CAPAZ ESCREVER^{INTERROGATIVO}” (linhas 48-50), provocando o entrevistador, em uma situação de questionamento, se por acaso, os surdos são capazes de escrever em Língua Portuguesa, mesmo com um impedimento auditivo.

CENA 09: “Os surdos são capazes de escrever?”



Fonte: arquivo pessoal

Nesse caminho, essa avaliação encaixada manifesta uma sequência argumentativa e opinativa ao responder que “SURD@^{AFIRMATIVO} CAPAZ S-I-M ESCREVER APRESENTAR SIM TUDO S-I-M” (linhas 51–53). Enfaticamente, Beth avalia, positivamente, com o adjetivo “CAPAZ” (linhas 49, 51) e com o advérbio de afirmação “S-I-M” (linhas 51, 52, 53), como marcas discursivas, construindo, assim, indexicalmente (Blommaert, 2005; Bucholtz, Hall, 2003, 2005), que os “SURD@” são pessoas que conseguem “ESCREVER” (linha 52), se “APRESENTAR” (linha 52) e fazer de “TUDO” (linha 53) como qualquer outra pessoa. O seu objetivo é descortinar uma perspectiva estigmatizante sobre si e sobre a sua comunidade.

Nas linhas 53 e 54, a entrevistada avalia negativamente e relata que “MAS INTERAGIR OUVINTE TER-NÃO<”. No segmento da narrativa, nas linhas 54 e 55, Beth lança outra questão argumentativa: “MAS OUVINTE SABER LIBRAS?”. Assim, a narradora avalia os ouvintes para responder ao seu questionamento, com ênfases e repetições: “TER-NÃO⁺⁺ CONHECER CONHECIMENTO PRÓPRIO ^{2S}DEST@^{3S} LÍNGUA LIBRAS.” (linhas 55-58).

No próximo excerto, observarei pela lente da análise da narrativa outra história de conflito, na escola inclusiva e a ocorrência de conflito interpessoal (Grimshaw, 1990), entre a narradora surda com uma colega ouvinte da sua turma. Mesmo sendo uma pequena narrativa há elementos da estrutura da narrativa canônica (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972), até mesmo, pelo fato de a narradora convocar a avaliação para essa narrativa (Pereira, Cortez, 2011).

5.2.2 Conflito entre Beth e uma colega ouvinte

O conflito é retomado durante o curso da entrevista e a entrevistada surda relata a sua reação quando era estigmatizada (Goffman, 1963; Biar, 2012) por não saber escrever com proficiência a Língua Portuguesa. Neste momento, a narradora relata um momento agravado do conflito (Maynard, 1985; Leung, 2002), com uma colega da turma, enquanto discutiam em sala de aula.

Nos turnos posteriores aos selecionados para essa parte da análise da narrativa (turno 17 e 18), precisamente, no turno 26, Beth apresenta que foi uma menina que a ofendeu e que falava que ela não sabia escrever. Por esse motivo, no turno 18, Beth, ainda, narra indefinindo a pessoa que a ofendeu, mas indexicaliza (Blommaert, 2005; Bucholtz, Hall, 2003, 2005) como “EL@” (linha 7), “DEL@” (linha 8), “OUVINTE” (linha 11).

Ladeira e Silva (2011: 14) compreendem que, em narrativas de conflito, os papéis de vítima e de vilão são interdependentes, pois a posição como vítima constrói a posição do vilão.

Assim, na entrevista de Beth observarei como constrói (Benwell, Stokoe, 2006) uma colega ouvinte da turma, que agia sobre ela incitando uma situação estigmatizante a respeito de sua escrita, em Língua Portuguesa.

EXCERTO 2 (02'08” – 02'36”) “SABER-NÃO LIBRAS PROBLEMA SEU”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição	Interpretação Simultânea
17	1	Glauber	e <u>taí</u> como é que ficava	
	2		isso em sala de aula?	-----
18	3	Beth	PORQUE COMEÇAR DISCUTIR ¹¹ .	Aí começava uma
	4		CONVERSAR DIRETOR@ ENTENDER	discussão. Ai tinha
	5		O-QUE FALAR PRÓPRIO LIBRAS,	que conversar com a
	6		PRÓPRIO PORTUGUÊS ESCRIVER	direção, tinha que
	7		TROCAR TROCAR. S-I EL@	falar do meu direito
	8		ENTENDER ^{negativo} PROBLEMA DEL@	e da língua de
	9		“SABER-NÃO LIBRAS PROBLEMA	sinais, se ela não
	10		SEU EU QUERER ESCRIVER	querer aprender
	11		APRENDER FUTURO”. OUVINTE	problema dela, mas
	12		“AH DESCULPA ¹² ” ((com a	que eu também tinha o
	13		reação de como que ficou	meu direito. E a
	14		sem palavras)) PEDIR	gente acabou pedindo
	15		^{2S} DESCULPA ^{1S} . DEPOIS	desculpa, conversava
	16		CONVERSAR CALMA ^{muito}	e se acalmava.
	17		CONVERSAR ^{1S} ENSINAR ^{2S}	Começava ter mais uma
	18		COMUNICAR LIBRAS	comunicação.
	19		BIMODALISMO	

No segmento da entrevista, o turno 17 é tomado por Glauber com o tópico questionador (Mishler, 1986; De Fina, 2011): “e taí como é que ficava isso em sala de aula?” (linhas 1-2).

No turno 18, Beth toma para si o turno e traz uma sumarização do assunto que tratará nessa pequena narrativa (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972). Relata “PORQUE COMEÇAR DISCUTIR⁺⁺⁺.” (linha 3), em sala de aula, quando se sentia ofendida por colegas da turma. Neste início, a narradora decide escolher o verbo “COMEÇAR” (linha 3), como ação ocorrida e que instaurava um agravamento do evento de conflito (Maynard, 1985; Leung, 2002), entre ela e os outros colegas. Logo, o evento de conflito (Briggs, 1996; Brennies, 1996) é revelado quando repete o verbo “DISCUTIR⁺⁺⁺” (linha 3), carregado de forte expressão facial junto ao som do léxico oralizado pela entrevistada surda.

No relato de Beth, o seu contexto escolar era conflituoso e gerava reações da narradora todas as vezes que era estigmatizada ou alvo de zombeteada (Goffman, 1963; Biar, 2012) de seus colegas de turma. Com isso posto, se engendrava um ponto de partida para discussões entre a surda com os ouvintes.

Ainda, no turno 18, as linhas 4 a 7 são mescladas entre orientação e ação complicadora (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972), mas que remete à sequencialidade da narrativa (Briggs, 1997; Pereira, Cortez, 2011) e detalha a cena do conflito. Na orientação da narradora, na qual a entrevistada detalha a discussão, em sala de aula, foi iniciada entre ela e a colega de turma, mas ambas foram direcionadas à direção da escola para “CONVERSAR DIRETOR@” (linha 4). A ação complicadora inicia com uma justificativa de que “FALAR PRÓPRIO LIBRAS, PRÓPRIO PORTUGUÊS ESCREVER TROCAR TROCAR.” (linhas 5-7).

Compreendo, então, que o conflito foi instaurado pelo fato de cada uma domina uma língua, ou seja, uma disputa de *status* linguístico (Pastor, De Fina, 2005; Bagno, 2017) e prescrição de padronização linguística (Cameron, 1995). Assim, o motivo era que Beth foi alvo de zombaria pelo fato de escrever o Português, com trocas dos sintagmas nominais, sendo assim, fora de um padrão linguístico instituído.

Na continuação da sequência da história do conflito, Beth suspende, temporariamente, o fluxo narrativo para avaliar e apresentar o seu ponto de vista, a respeito do evento passado (Labov, 1972), ao sinalizar com ênfase que “S-I EL@ ENTENDER^{negativo} PROBLEMA DEL@” (linhas 7-8), declarando, assim, impaciência com a colega. E, continua, com diálogo construído (Tannen, 2007 [1989]) sobre a sua resposta a colega da turma, que ““SABER-NÃO LIBRAS

PROBLEMA SEU EU QUERER ESCREVER APRENDER FUTURO”.” (linhas 9-11). Em seguida, ainda dentro do diálogo construído, Beth apresenta à causadora do conflito, o seu anseio “EU QUERER ESCREVER APRENDER FUTURO” (linhas 10-11).

Em outra sequência, mas com ação complicada, Beth lembra que posteriormente à explicação do conflito na direção da escola, a aluna “OUVINTE” (linha 11) fez um pedido de retratação e, por isso, busca em sua narrativa apresentar com outro diálogo construído a lembrança da fala dela com ““ah desculpa”” (linha 12). A resolução dessa pequena história é apresentada (Labov, Waletzky, 1967) com a afirmativa de Beth do “PEDIR ^{2S}DESCULPA^{1S}.” (linhas 14-15) da aluna para ela.

A narradora apresenta a coda avaliativa e seleciona o verbo de ação “CONVERSAR” (linhas 16, 17), que sugere o encerramento do conflito (Leung, 2002), por meio de um diálogo entre as duas alunas, mas com mais “CALMA^{muito}” (linha 16).

Beth passa à sua última ação complicadora dessa pequena narrativa quando relata que “CONVERSAR ^{1S}ENSINAR^{2S} COMUNICAR LIBRAS BIMODALISMO” (linhas 17–19). Nessa sequência, a narradora finaliza a sua narrativa apresentando o desfecho de uma situação conflituosa com a sua colega ouvinte, em sala de aula. Novamente, Beth constrói-se como uma pessoa agentiva (Duranti, 2004) ao selecionar o verbo de ação em primeira pessoa do singular (“^{1S}ENSINAR^{2S}”, linha 17) ao narrar que ensinou a Libras à sua colega de turma, por meio de um processo de “BIMODALISMO” (linha 19), que é uma corrente filosófica para educar surdos, que defende a junção entre a oralização, concomitantemente, com a sinalização da língua de sinais.

A seguir, Beth apresentará outra narrativa de conflito, mas a partir de sua posição contra o estigma lançado pelo professor ouvinte, em sala de aula.

5.2.3

Estigma e conflito com professor ouvinte

No próximo excerto, a narradora surda relata outro agravamento do conflito (Maynard, 1985; Leung, 2002), em sala de aula, novamente, com estigma, sendo ocasionado por um professor ouvinte de sua turma. Para tanto, se faz necessário analisar a narrativa pela estruturação (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972), além

de observar o movimento da narrativa, em uma nova história de conflito, no contexto escolar. E, nessa outra pequena narrativa, a entrevistada não narrará com todos os seis componentes narrativos, mas relata a sua história escolar com três elementos fundamentais de sequencialidade (Briggs, 1997; Pereira, Cortez, 2011), tais como o começo, o meio e o fim, com o objetivo de caracterizar a sua narrativa.

EXCERTO 3 (04'31" – 05'00")
“NÃO M-U-D-I-N-H-A NÃO”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição	Interpretação Simultânea
41	1	Glauber	com esse professor que você	-----
	2		falou que: e:le te deu um	
	3		fora:: >ai você respondeu	
	4		em língua de sinais< você	
	5		lembra [da situação]=	
42	6	Beth	=[LÁ ATRÁS	
43	7	Glauber	=[tentar recontar	
44	8	Beth	.hh ((aspira)) PASSADO::	Ele me chamou de
	9		EL@ "OFENDER ¹⁸ "M-U-D-A- M-	mundinha e eu falei:
	10		U-D-I-N-H-A" EU	"Eu não sou mudinha,
	11		¹⁸ RESPONDER ²⁸ "NÃO M-U-D-I-	eu sou surda. Você
	12		N-H-A NÃO CERTO SURDA". EL@	não conhece o
	13		PROFESSOR SABER-NÃO PALAVRA	significado dessa
	14		"CONHECER M-U-D-I-N-H-A EU	palavra mudinha? Você
	15		¹⁸ (II) SURDA EU. EU SURDA	não está vendo que eu
	16		¹⁸ (II)". EL@ "AH CONHECER-	sou surda?". E aí a
	17		NÃO". DEPOIS CONVERSAR	gente conversou e
	18		"S-O-U SURDA CERTO".	falei: "Eu sou surda"

No turno anterior do que foi selecionado para o excerto 3, Beth relata uma história de conflito, com um professor ouvinte que a ofendeu, em sala de aula. A narrativa foi mesclada com outras situações do seu cotidiano escolar.

No turno 41, Glauber seleciona o que anteriormente foi topicalizado e que a narradora tinha dito “com esse professor que você falou que: e:le te deu um fora::” (linhas 1-3) a respeito do evento de conflito (Briggs, 1996; Brennies, 1996) com o professor. E, ainda, observo que o entrevistador seleciona o dêitico de pessoa (Levinson, 2007 [1983]) “você” (linhas 1, 3, 4), por três vezes, com o intuito de mitigar aproximação, visto ser uma forma de tratamento impessoal (Pereira, Cortez, 2013). Além disso, o entrevistador busca entender como Beth “respondeu” (linha 3) ao “professor” (linha 1), visto ser surda e, também, se “e:le” (linha 2) entendeu quando ela o respondia “em língua de sinais” (linha 4). Assim, o objetivo do entrevistador é que Beth retome ao ocorrido dentro da sala de aula, mas em um turno específico e com mais detalhes sobre o evento de conflito.

No turno 44 e linha 8, Beth se expressa com expressão facial de hesitação e aspira. Logo após, orienta relatando que foi um evento que aconteceu no “PASSADO:::” (linha 8) e seleciona o dêitico de pessoa “EL@” (linha 9). Em seguida, dá continuidade à sua nova narrativa com ações complicadoras, avaliando que a atitude do professor foi de “^{2S}OFENDER^{1S}” (linha 9).

Beth retoma a cena conflituosa e seleciona um diálogo construído (Tannen, 2007 [1989]), para assim relatar que ele a chamou de ““M-U-D-A- M-U-D-I-N-H-A”” (linhas 9-10). A participante surda, por meio da soletração, apresenta como o professor a adjetivou, indexicalizando-a (Blommaert, 2005; Bucholtz, Hall, 2003, 2005) como “M-U-D-A” e “M-U-D-I-N-H-A”, ou seja, construindo-a como uma pessoa deficiente e ineficiente (Goffman, 1963; Biar, 2012). Como sabemos, essa é uma forma ofensiva e pejorativa ao se direcionar a um sujeito surdo. Vale ressaltar que os surdos são pessoas que não ouvem, mas não impedidas de desenvolver a fala por meio do processo terapêutico-fonoaudiológico, e, na maioria dos casos, os surdos se identificam com a língua de sinais, uma vez que, consideram que é o seu conforto linguístico para se comunicarem no seu cotidiano e na sua vida social, mesmo que a sua língua esteja em processo de legitimação e de *status* social, mas é uma forma de se afirmar como um usuário de uma língua construída em sua comunidade.

A continuação da ação complicadora na narrativa (Labov, 1972) é tomada pela ação de Beth quando responde ao professor, com ênfase e discordância: ““NÃO M-U-D-I-N-H-A NÃO CERTO SURDA”” (linhas 11-12). A narradora apresenta como quer ser identificada e como se deve reportar a ela, por chamá-la de “SURDA” (linha 12) e, nesse momento, Beth se constrói identitariamente (Benwell, Stokoe, 2006). Depois disso, Beth avalia a fala do professor sobre si que ele “SABER-NÃO PALAVRA” (linha 13). Com isso, a narradora apresenta o porquê da postura do seu professor ao estigmatizá-la como “M-U-D-A” e “M-U-D-I-N-H-A”, por entender que ele não conhecia o significado dessa “PALAVRA” (linha 13) na Comunidade Surda.

Na sequência da sua narrativa, Beth recorre a outro diálogo construído para rememorar o que falou com o professor. A narradora ao reporta-se ao professor o questiona quando a taxou se ““CONHECER M-U-D-I-N-H-A”” (linha 14). Nesse momento, percebemos como Biar (2012: 147), que os contatos mistos, sendo eles

os estigmatizados e os não-estigmatizados resultam em que “os primeiros tendem a regular os conflitos potenciais da situação face-a-face, a partir de técnicas de controle da informação, que consistem em [...] modo a encobri-lo ou amenizá-lo”. Para Goffman ([1963] 2004) o estigma atribui descrédito profundo e, por isso, Beth busca através de sua pergunta retórica conter o olhar estigmatizante sobre si, ou seja, ela quer modificar o ponto de vista de seu professor a respeito de si, por meio de uma atitude agentiva.

Na cena 10 abaixo, resumidamente, a narradora busca orientação com diálogo construído (Tannen, 2007 [1989]) e se constrói identitariamente (Benwell, Stokoe, 2006): “EU ^{1S}(II) SURDA EU. EU SURDA ^{1S}(II)” (linhas 14-16). Novamente, se constrói identitariamente quando sinaliza frente ao seu corpo o sinal “^{1S}(II)” (linhas 15, 16). Na resolução da ação complicadora (Labov, Waletzky, 1967) do conflito entre Beth e seu professor é relata sucintamente que “DEPOIS CONVERSAMOS” (linha 17) como desfecho do conflito (Leung, 2002).

CENA 10: “sou surda mesmo”



Fonte: arquivo pessoal

E, para finalizar a sua narrativa, na Cena 11, abaixo resumida, a participante surda retoma a orientação narrativa e, novamente, se constrói identitariamente. Busca com o diálogo construído apresentar que “S-O-U SURDA CERTO” (linha 18). Observamos que Beth se constrói como surda repetindo quatro vezes que é “SURDA”, como podemos observar nas linhas 12, 15, 18.

CENA 11: “(II) eu”



Fonte: arquivo pessoal

A seguir, analisarei a última entrevista desse capítulo. Apresentarei a história de conflito de Lucio na Universidade.

5.3

Lucio: conflito na universidade

Nessa seção, observarei a entrevista de Lucio. O entrevistado surdo buscou rememorar os eventos, em sua história de vida, no contexto familiar, escolar e universitário. Para tanto, destaco algumas dessas pautas:

- (i) narra a história de conflito e de sofrimento na Educação Básica, com professores ouvintes que não o compreendiam como surdo;
- (ii) relata a parte da trajetória escolar da Educação Básica, em contextos inclusivos e sem a presença de intérpretes de Libras, na sala de aula;
- (iii) rememora que depois de um tempo foi transferido de escola e foi estudar no Centro Educacional Pilar Velazquez (até o final do Ensino Fundamental) e, depois, seguiu para o INES (no Ensino Médio);
- (iv) relata os conflitos na universidade, com alunos ouvintes;
- (v) enfatiza os preconceitos e os estigmas, em sua história de vida;
- (vi) faz reclamações sobre a interação com alunos ouvintes na universidade;
- (vii) defende a Libras como língua de *status* linguístico.

Com essa breve contextualização do que foi pontuado, em entrevista de pesquisa, com Lucio, tratarei, a seguir, das narrativas não canônicas, no entanto, que revelam os eventos de conflito, em sala de aula, no ensino superior.

5.3.1

Conflito em turma de graduação bilíngue

Meu objetivo nesta subseção será observar os momentos da entrevista em que são apresentados os conflitos e as reclamações sobre a sua participação, em sala de aula bilíngue do ensino superior do INES, em interação com os colegas ouvintes, como veremos a seguir.

EXCERTO 1 (11'16"-12'28")
“JÁ ACABAR GRUPO^{ESQUERDA} SEPARAR SEPARAR^{DIREITA}”

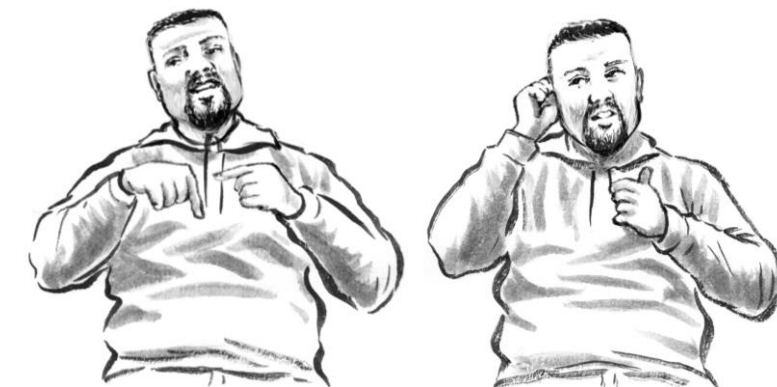
Turno	Linha	Interagentes	Transcrição	Interpretação Simultânea
19	1	Glauber	>eu queria que você me	
	2		contasse como eh< a sua	
	3		interação: com os alunos	
	4		ouvintes: que estudou com	
	5		você na faculdade. (0.1)	
	6		você pode me contar?	
20	7	Lucio	.hh ((inspira	Bom, aqui é um pouco
	8		profundamente; inclina a	difícil essa
	9		cabeça para a direita	interação. No começo
	10		olhando para o alto;	do curso a interação
	11		literalmente arregaça as	era fantástica. Ao
	12		mangas do casaco que estava	avancar dos períodos
	13		vestido)) AQUI OUVINTE ^{MUITO}	houve uma ruptura. Os
	14		MAIS DIFÍCIL:: POUQUINHO	ouvintes começaram a
	15		((expressão facial	usar mais a oralidade
	16		diminuindo o olhar)),	entre si e esqueceu
	17		PORQUE PASSADO COMEÇAR AULA	que tem surdos, que a
	18		INTERAGIR ⁺⁺ UNIÃO BEM.	gente está em um
	19		DEPOIS 1° 2° 3° 4° PERÍODO	ambiente de educação
	20		GRUPO ^{ESQUERDA} SEPARAR	de surdos e que a
	21		SEPARAR ^{DIREITA} (0.2). PORQUE	língua de sinais é
	22		OUVINTE ^{MUITO} MAIS BATER-PAPO-	importante. Então, os
	23		ORAL, NÃO USAR LIBRAS POR	surdos tem que usar
	24		QUE ^{INTERROGATIVO} ((o	esse espaço para
	25		entrevistado me indaga))	aprender e para ter
	26		(0.1). () PRECISAR MAIS	acesso. Então, a
	27		AQUI INES ((olha para o	importância da língua
	28		alto como se estivesse	de sinais fica meio
	29		olhando para a entrada do	que privada, porque
	30		ines, com o nome na frente	os ouvintes estão
	31		da instituição)). AQUI DESU	conversando nos seus
	32		PRINCIPAL IMPORTANTE	quetos e nos seus
	33		ACADÊMICO DENTRO LIBRAS	grupos. E na hora de
	34		PRINCIPAL ELA LIBRAS::	selecionar os grupos,
	35		OUVINTE ^{ESQUERDA} LIBRAS	eles selecionam entre
	36		APRENDER SINALIZAR.	si e não têm essa
	37		SURD@ ^{DIREITA} PRECISAR	troca. Agora então no
	38		APRENDER ESCREVER ⁺⁺	quinto período, eu
	39		SURD@ ^{MUITO} NÃO USAR ESCRITA	estou vendo isso bem
	40		POR QUE ^{INTERROGATIVO} . EL@ ^{MUITO}	forte. Existe muito
	41		SURD@ ^{DIREITA} AGRUPADO	pouco de interação
	42		SINALIZAR ⁺⁺ COISAS	com os ouvintes.
	43		IMPORTANTE AGIR MAS GRUPO	
	44		OUVINTE ^{ESQUERDA} MAIS BATER-	
	45		PAPO-ORAL:: TAMBÉM AS-VEZES	
	46		GRUPOS ⁺⁺⁺ GRUPOS ⁺⁺⁺⁺ (0.2)	
	47		SELECIONAR ⁺⁺ GRUPO	
	48		SELECIONAR-RÁPIDO	
	49		((apresenta como acontece	
	50		uma seleção de grupos para	
	51		trabalhos de forma rápida	
	52		para os surdos não	
	53		ingressarem)) MESMO	
	54		SELECIONAR GRUPO MESMO	
	55		GRUPO MESMO INTERAÇÃO	
	56		DIFÍCIL. COMEÇAR 5°-PERÍODO	
	57		MAIS MENTE MUDAR GRUPO	
	58		SEPARAR. DIFÍCIL POUQUINHO	
	59		DIFÍCIL INTERAÇÃO	
	60		POUQUINHO, APRENDER	
	61		INTERAÇÃO TROCAR JÁ ACABAR	
	62		GRUPO ^{ESQUERDA} SEPARAR	
	63		SEPARAR ^{DIREITA} .	

No turno 19, o entrevistador seleciona a temática “interação” (linha 3) na “faculdade” (linha 5). Por esta razão, eu busco através de verbos que incentivem, em Lucio, a retomada de um fato ocorrido, tais como “queria”

(linha 1) e “contasse” (linha 2), para assim fomentar lembranças de um evento reportável (Linde, 1993) e com experiência passada (Labov, 1972). O entrevistador utiliza, ainda, dêitico de pessoa (Levinson, 2007 [1983]), sendo “eu” (linha 1) e “você” (linhas 1, 5, 6), com o objetivo de compreender a “interação: com os alunos ouvintes:” (linhas 3, 4), com quem Lucio “estudou” (linha 4) e, por isso, traço a pergunta “você pode me contar?” (linha 6).

Na tomada para si, em turno 20, o entrevistado surdo inspira profundamente, inclina a sua cabeça para a direita e olha para o alto, em busca da seleção de um “evento reportável”. E, no mesmo turno da interação, Lucio arregança as mangas de seu casaco comprido e, em seguida, inicia a sua sinalização.

CENA 12: “Aqui os ouvintes”



Fonte: arquivo pessoal

Na Cena 12 e linha 13, com a finalidade de apresentar a sua história, o narrador apresenta um dêitico de lugar (Levinson, 2007 [1983]) “AQUI” e dá sequência a um dêitico de pessoa “OUVINTE^{MUITO}”, como apresentado acima, na Cena 12, com os respectivos sinais realizados pelo participante. Assim, o entrevistado apresenta orientações (Labov, Waletzky, 1967), com identificação do lugar e das pessoas que irá retratar em seu relato e se localiza no tempo-espaço (Moita Lopes, 2001), exatamente, pelo fato de estar no local que já teve uma experiência passada.

Na narrativa de Lucio são identificados dois personagens principais: “OUVINTE^{ESQUERDA}” e os “SURDOS^{DIREITA}”. Assim, o narrador faz uso habilidoso de apontamentos dêiticos em Libras (Quadros, Karnopp, 2004) e em toda a sua história a ser narrada, observaremos que irá localizar os colegas ouvintes à

esquerda e os colegas surdos à direita. Avalia, ainda, que houve conflitos interpessoais (Grimshaw, 1990), em interação na sala de aula, indexalizando (Blommaert, 2005) os ouvintes como agentes antagônicos às regras de interação do contexto bilíngue e ao não privilegiarem o uso da Libras e, por outro lado, indexaliza os surdos como os protagonistas do espaço escolar.

CENA 13: É difícil um pouquinho



Fonte: arquivo pessoal

Na Cena 13 acima, o entrevistado já avalia que é “MAIS DIFÍCIL::
POUQUINHO” (linha 14) interagir com os colegas “OUVINTE^{MUITO}” (linha 13). Dessa forma, o narrador enfatiza com expressão facial ao apertar os olhos, além de selecionar os marcadores, em Libras, tais como “MAIS” e “POUQUINHO”, que encontrou dificuldades na interação com os ouvintes.

Nas linhas 17 e 18, constrói uma narrativa, com ação complicadora sobre os eventos passados (Labov, Waletzky, 1967) e retrata “PORQUE PASSADO COMEÇAR AULA INTERAGIR⁺⁺⁺”. Nesse momento, o uso do verbo “COMEÇAR” (linha 17) e da repetição por três vezes do verbo “INTERAGIR” (linha 18) são antecedidos do sinal “PASSADO” (linha 17), demarcando, então, um evento passado (Labov, 1972). Nesse sentido, o narrador avalia, positivamente, que quando começou a graduação, a turma da qual fazia parte tinha uma boa “UNIÃO” (linha 18) e uma constante interação, em sala de aula. É interessante vermos que Lucio enfatiza esta harmonia, entre os alunos surdos e ouvintes, ao repetir por três vezes o sinal de “INTERAGIR⁺⁺⁺” (linha 18).

Lucio apresenta outro evento passado, com orientações, que “DEPOIS 1°
2° 3° 4° PERÍODO” (linha 19), o “GRUPO” (linha 20), ou seja, a turma que estava graduando em Pedagogia começou a se “ESQUERDASEPARAR

SEPARAR^{DIREITA}” (linhas 20- 21), justificando, assim, com a finalidade de expor o rompimento e a separação, entre surdos e ouvintes, que ficaram de um lado à esquerda e de outro à direita, em sala de aula, a partir do quinto período (linha 56), e que não estruturavam mais uma relação de simetria entre surdos e ouvintes. Cavalcanti (1986) retrata que as interações face a face são tomadas de relações de equilíbrio, mas também, de desequilíbrio, principalmente, quando as relações de poder tomam conta da interação. A partir desse momento, Lucio irá apontar, em Libras, para esquerda e para direita, a espacialização dessa separação dentro da turma, como está sendo apresentado na Cena 14 abaixo. De certo, nesse momento, o narrador apresenta o início do conflito interpessoal (Grimshaw, 1990), linguístico (Bagno, 2017) e diglótico (Maher, 1997; Favorito, 2006), entre os surdos e ouvintes, em sala de aula bilíngue.

CENA 14: Separados para a esquerda e para a direita



Fonte: arquivo pessoal

Em seguida, o participante avalia, a partir de um ponto, que o motivo da falta de interação, entre os colegas da turma, se dá “PORQUE OUVINTE^{MUITO} MAIS BATER-PAPO-ORAL, NÃO USAR LIBRAS” (linhas 21-23). Nesse trecho, observamos, na concepção do narrador, outro motivo do conflito, em sala de aula, que é ocasionado quando os alunos ouvintes “MAIS” (linha 22) batem papo oralmente do que “USAR” (linha 23) a “LIBRAS” (linha 23) para interagir com os colegas surdos. Lucio pergunta olhando para o entrevistador, com um “PORQUE^{INTERROGATIVO}” (linhas 23-24) os alunos ouvintes falam oralmente e não sinalizam. Vemos que Lucio busca, assim, questionar a forma como os participantes estruturam a interação, em um contexto escolar para surdos, mas que

deveria ter a Libras como língua principal na inter-relação, padronizando, assim, as formas de interação (Cameron, 1995).

Na sequência, o narrador apresenta orientação (Labov, 1972) e, ainda, seleciona, novamente, o dêitico de lugar (Levinson, 2007 [1983]), retratando que “AQUI DESU” (linha 27) é um espaço “ACADÊMICO” (linha 33) e que “DENTRO” (linha 33) deste local o “PRINCIPAL” (linhas 34) foco é “ELA LIBRAS: : .” (linha 34). O entrevistado faz uma avaliação externa pontuando alguns contrapontos que: os “OUVINTE^{ESQUERDA}” (linha 35) precisam “APRENDER SINALIZAR” (linha 36) e que os “SURD@^{DIREITA}” (linha 37) precisam “APRENDER ESCREVER⁺⁺” (linha 38). Lucio argumenta que um espaço de interação bilíngue, entre surdos e ouvintes, precisa tornar ambos os participantes bilíngues, nas línguas em foco, ou seja, a Libras e o Português (em versão escrita). Além disso, faz apontamentos no espaço visual (Quadros, Karnopp, 2004) sobre os “OUVINTE^{ESQUERDA}” e os “SURD@^{DIREITA}”, que precisam se tornar bilíngues e sair de uma lógica monolíngue. Por isso, continua a sua argumentação ao questionar “POR QUE^{INTERROGATIVO}” (linha 40) os “SURD@^{MUITOS} NÃO USAR ESCRITA” (linha 39).

Nas linhas 40 a 45, Lucio narra a sua reclamação (Oliveira, Bastos, 2001; Brigatte, 2009), quando avalia e compara que os “SURD@^{DIREITA} AGRUPADO SINALIZAR⁺⁺⁺” (linhas 41-42) e, em contrapartida, o “GRUPO OUVINTE^{ESQUERDA} MAIS BATER-PAPO-ORAL: :” (linhas 43-45). Observa-se que o narrador constrói o “GRUPO OUVINTE^{ESQUERDA}” (linha 44) como os culpados da falta de interação com os surdos, porque não sinalizam, ou seja, não usam a Libras na interação em sala de aula. Em contraste, o entrevistado atribui (Bucholtz, Hall, 2005) os surdos como agentivos e proativos em aula, quando diz que realizam “COISAS IMPORTANTE AGIR” (linhas 42-43), no sentido que estão munidos de ações e atitudes e, por isso, acredita que os ouvintes causam o conflito interpessoal (Grimshaw, 1990) na turma.

Lucio acelera a sua sinalização e narra a sua indignação ao reclamar (Guntner, 1997) que “AS-VEZES” (linha 45) no cotidiano da turma há “GRUPOS⁺⁺⁺ GRUPOS⁺⁺⁺⁺⁺” (linha 46). Percebo como o narrador enfatiza que grupos são organizados e, por isso, repete por oito vezes junto à expressão facial, sobre a forma como rapidamente os alunos se estruturam para realizarem

atividades pedagógicas em sala de aula. No mesmo segmento, o entrevistado avalia o seu desconforto quando os alunos “SELECIONAR⁺⁺ GRUPO SELECIONAR-RÁPIDO” (linhas 47-48) e enfatiza que sempre são os “MESMO” (linha 53) que compõem os grupos na turma. O narrador apresenta o verbo “SELECIONAR” (linhas 47, 48, 54) para o entrevistador, justificando, assim, que essa seleção o incomoda e torna a “INTERAÇÃO DIFÍCIL” (linhas 55-56), pois para o narrador essa seleção rápida faz com que os surdos não ingressem nos grupos já formados.

Novamente, o entrevistado surdo orienta (Labov, 1972) que o conflito se iniciou quando “COMEÇAR 5°-PERÍODO” (linha 56) e dentro da ação complicadora avalia que a partir desse momento a “MENTE MUDAR” (linha 57) ainda “MAIS” (linha 57), ocasionando, então, em um “GRUPO SEPARAR” (linhas 57-58). Outra avaliação é selecionada pelo narrador que recorre a marcadores discursivos, quando diz que é “DIFÍCIL POUQUINHO” (linha 58) e que há um “POUQUINHO” (linha 60) de “INTERAÇÃO” (linha 59). No final de sua narrativa, Lucio apresenta a última sequência (Briggs, 1997; Pereira, Cortez, 2011) do fator conflitivo e que as trocas de aprendizagem na turma “JÁ ACABAR” (linha 61), resultando, então, na “ESQUERDA SEPARAR SEPARAR DIREITA” (linhas 62-63), entre os alunos na mesma turma.

A seguir, tratarei como o entrevistado detalha os eventos de conflito (Briggs, 1996; Brennies, 1996) e as formas como são direcionadas as falas de alunos ouvintes para com os alunos surdos.

5.3.2

Conflitos entre alunos surdos e ouvintes

Nessa outra parte da entrevista, Lucio busca destacar a sua emergência de resistir às estigmatizações sobre a escrita do Português como segunda língua e apresentar que surdos e ouvintes, em ambiente bilíngue, precisam compreender o processo de aperfeiçoamento da proficiência sobre a segunda língua.

EXCERTO 2 (13'16"-14'11")
 “EU ^{1S}DAR-UM-FORA^{2S}”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição	Interpretação Simultânea
25	1	Glauber	e::: (0.1) você pode	
	2		lembrar de alguma situação	
	3		que te marcou: que você	
	4		falou eh .hh que às vezes	
	5		eles eh: tao ali em sala de	
	6		aula e:: tem grupos aí	
	7		vocês >ficam em outro grupo	
	8		só de surdos< e fica o	
	9		grupo ali .hh só de	
	10		ouvintes. teve alguma	
	11		situação:: em que você se	
	12		posicionou::? (0.2) [você]=	
26	13	Lucio	=[POR-EXEMPLO]	
27	14	Glauber	=[lembra de] alguma	
	15		situação?	
28	16	Lucio	SÓ POR-EXEMPLO PESSOAS	Muitas vezes, as
	17		PALAVRA ^{2S} DAR-UM-FORA ^{3S}	peessoas vem com
	18		((esse sinal que o	grosseria para a
	19		entrevistado sinaliza é de	gente e com palavras
	20		palavras grosseiras)) EU	
	21		FALAR-RESPONDER. AS-VEZES	
	22		^{2S} DAR-UM-FORA ^{3S} OPRIMIR	
	23		SURDO O-Ū ^{2S} DAR-UM-FORA ^{1S} EU	
	24		CONCORDAR-NAO EU [^{1S} DAR-UM-	
	25		FORA ^{2S}]=	
29	26	Glauber	=[mas que] palavras?	
30	27	Lucio	FALAR:: POR-EXEMPLO, ÀS-	Ah, por exemplo, às
	28		VEZES FALAR "SURDO N-U-N-C-	vezes falam: "Os
	29		A ESTUDAR NADA ⁺⁺⁺ " "SURDO	surdos nunca estudam
	30		AGIR NADA" >AH EU SUBIR-	nada", "Ah, o surdo
	31		MINHA-CABEÇA	não faz nada" e isso
	32		^{1S} RESPONDER ^{3P} FORTEMENTE (0.2).	vai me irritando e eu
	33		PODER ^{1S} RESPONDER ^{3P}	vou responder.

No prosseguimento da entrevista, no turno 25, eu solicito a Lucio que relate “alguma situação” (linha 2) a respeito da não interação com os “grupos” (linha 6). Nesse momento, o entrevistador busca que o entrevistado reconte e dê sequencialidade (Briggs, 1997; Pereira, Cortez, 2011) às situações conflituosas, que possam ter ocorrido na interação “em sala de aula” (linha 5-6). Para tanto, seleciono, novamente, dêiticos (Levinson, 2007 [1983]), sendo a dêixis de pessoa como “você” (linhas 1, 3, 11, 12) e “te” (linha 3) para se referir a Lucio, além de “eles” (linha 5) para se referir aos alunos “ouvintes” (linha 5), como também, o dêitico de lugar em “ali” (linhas 5, 9) para localizar o espaço DESU-INES.

Com isso, as sobreposições entre os participantes tomam a cena da interação na entrevista (Mishler, 1986; De Fina, 2011), precisamente, no final do turno 25 até o turno 27, sem medida de tempo. Assim, quando o entrevistador busca terminar a sua pergunta, no turno 26, o entrevistado surdo sobrepõe a fala com apresentação de um “=[POR-EXEMPLO]” (linha 13). Diante disso, no turno 27, o entrevistador sobrepõe à sinalização do entrevistado surdo e pergunta se

“=[lembra de] alguma situação?” (linhas 14-15) em que os surdos “>ficam em outro grupo só de surdos<” (linhas 7-8).

Após isso, no turno 28, Lucio constrói uma situação breve e hipotética, dando exemplo quando “PESSOAS PALAVRA ^{2S}DAR-UM-FORA^{3S}” (linhas 16-17) entre si, em sala de aula. O entrevistado seleciona o dêitico de pessoa “EU” (linha 20) e, assim, se constrói, identitariamente (Benwell, Stokoe, 2006), como uma pessoa agentiva (Duranti, 2004) e defensora do seu grupo, por isso, diz que “FALAR-RESPONDER” (linha 21), quando essas falas são direcionadas para si (“^{2S}DAR-UM-FORA^{1S}”, linha 23) e o incomodam, pois o alvo são os seus pares (“OPRIMIR SURDO”, linhas 22-23), conforme apresentado pelo entrevistado surdo.

No turno 29, o entrevistador sobrepõe e mitiga entender (Mishler, 1986) quais as “palavras” (linha 26) que o entrevistado surdo “CONCORDAR-NAO” (linha 24). No turno 30, Lucio dá outros exemplos hipotéticos, a partir de diálogos construídos, quando falam que: (i) “SURDO N-U-N-C-A ESTUDAR NADA⁺⁺⁺” (linhas 28-29); e (ii) “SURDO AGIR NADA” (linhas 29-30). Assim, esses diálogos construídos recriam a cena e as vozes dos personagens envolvidos na história (Tannen, 2007). As avaliações negativas dos alunos ouvintes sobre os colegas surdos mexem com as emoções de Lucio, causando, então, transtornos, de fato, quando diz que “>AH EU SUBIR-MINHA-CABEÇA” (linhas 30-32). Nesse momento, o entrevistado é tomado de emoção (Pereira, Santos, 2009) e apresenta uma *performance* que remonta ao evento de conflito (Briggs, 1996; Brennies, 1996) e, a partir disso, novamente, se constrói identitariamente (Moita Lopes, 2001; Bastos, 2005), mas como uma pessoa agentiva (Duranti, 2004), apesar de impulsiva, em situações de conflito, quando o convocam a “^{1S}RESPONDER^{3P}FORTEMENTE” (linha 32) aos outros que o ofendem.

Lucio organizou a sua sinalização com verbos no presente e que identificam a fala dele para os outros (“^{1S}DAR-UM-FORA^{2S}”, linhas 24-25; “FALAR-RESPONDER”, linha 21; “CONCORDAR-NÃO”, linha 24; “^{1S}RESPONDER^{3P}FORTEMENTE”, linhas 32, 33; “SUBIR-MINHA-CABEÇA”, linha 31; “PODER”, linha 33). E, ainda, a fala de outros para si ou para os surdos (“^{2S}DAR-UM-FORA^{3S}”, linhas 17, 22, 23; “OPRIMIR”, linha 22; “FALAR”, linhas 27, 28; “ESTUDAR”, linha 29; “AGIR”, linha 30). Ou seja, ele seleciona verbos que causam em si emoções e reações

(Pereira, Santos, 2009) sobre as situações de estigmas e opressões (Goffman, 1963; Biar, 2012).

Skliar (2015 [1998]: 13) apresenta a importância de ouvir as narrativas de surdos, porque “construir um território mais significativo para a educação de surdos” com o foco de mostrar “um conjunto de inquietações acerca de como narramos aos outros, de como os outros se narram a si mesmos”.

Nesse caso, entendo a importância da reflexão, junto aos entrevistados surdos sobre o que pensam do contexto escolar-pedagógico em que estão inseridos, compreendendo, assim, como propõem a situação linguística e cultural nesse espaço. Por isso, na sequência, Glauber toma o turno 31 e questiona se por acaso Lucio “estudou?” (linha 1), como veremos a seguir, no excerto 3.

EXCERTO 3 (14'12” – 15'18”) “TER-NAO EXPERIÊNCIA SURDO”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição	Interpretação Simultânea
31	1	Glauber	e você não estudou?	Claro que eu estudei.
32	2	Lucio	ESTUDAR EL@ESQUERDA TER-NAO	É que eles não estão
	3		EXPERIÊNCIA SURDO AGIR	acostumados e não tem
	4		EL@ESQUERDA SABER-NÃO. PORQUE	experiência de lidar
	5		EU ^{1S} EXPLICAR ^{2S} “PORQUE	com os surdos. Os
	6		OUTRO DIREITA DEL@MUITO DIFÍCIL	surdos têm as suas
	7		TER. DEPENDE TENTAR	dificuldades, tem as
	8		CONSEGUIR AGIR DEPENDE	suas limitações e
	9		DIREITA DEL@MUITO” ((no caso, os	precisam trabalhar
	10		surdos)). (0.2) TENTAR	isso e entender. É
	11		FAZER DIGITAÇÃO-TEXTO:::	difícil um surdo
	12		((minimiza os olhos como	produzir um texto e
	13		uma simulação de escrita na	escrever sozinho.
	14		frente do computador))	Entender a leitura de
	15		DIFÍCIL ((faz uma expressão	um texto é
	16		facial de grande	complicado. E aí os
	17		dificuldade para digitar	ouvintes sempre ficam
	18		textos em português no	dizendo falando: “Ah,
	19		computador)), DE+NOVO	mas por que então não
	20		DIGITAÇÃO-TEXTO. DEPENDE	tentou?”, “Por que
	21		LIMITAÇÃO ALGUNS CONSEGUIR	“Porque você é
	22		DEPENDE PORQUE EU SOZINHO.	obrigado a aprender o
	23		DEPENDE TEXTO ENTENDER	Português”. E isso me
	24		TEXTO ENTENDER-NAO DEPENDE.	irrita. Isso me faz
	25		MAS EL@ESQUERDA ^{2S} DAR-UM-FORA ^{1S}	responder, sim.
	26		“POR-QUE DIREITA VOCE ^{MUITO}	Alguns ouvintes
	27		ATITUDE NÃO? TENTAR,	dizem: “Você é
	28		TREINA”, AS-VEZES DEPENDE	obrigado a aprender o
	29		FALAR “OBRIGAÇÃO APRENDER	Português”. Eu: “E
	30		PORTUGUÊS OBRIGAÇÃO	você sabe língua de
	31		PORTUGUÊS APRENDER LER	sinais? É obrigado
	32		PORTUGUÊS” ENTÃO EU RAIVA	também da mesma
	33		^{1S} RESPONDER ^{3P} FORTEMENTE. AS-	forma. Então, eu
	34		VEZES ALGUNS	estou aprendendo o
	35		ESQUERDA OUVINTE ^{MUITO} FALAR	Português. É minha
	36		“OBRIGAÇÃO PORTUGUÊS”	L2. Eu estou em
	37		^{1S} RESPONDER ^{3P} FORTEMENTE	processo de
	38		ESQUERDA VOCE ^{MUITO} OBRIGAÇÃO	aprendizagem e em
	39		APRENDER LIBRAS APRENDER	construção de
	40		VAI? ENTÃO ^{1S} IGUAIS ^{2S} , PODE-	conhecimento. E você
	41		NAO OBRIGAÇÃO NÃO. EU	também está
	42		APRENDER (0.1) L-2 APRENDER	aprendendo língua de
	43		PORTUGUÊS PROCESSO MENTE	sinais, não é? Então,
	44		COGNITIVO. ESQUERDA VOCE ^{MUITO}	
	45		QUERER APRENDER LIBRAS?	

46	PROCESSO	COGNIÇÃO.	a gente está no mesmo
47	ESQUERDA VOCE MUITO	TAMBEM	nível, no mesmo
48	APRENDER LIBRAS	COGNIÇÃO	patamar". Então, a
49	1S IGUAIS 1P	ESQUERDA EL MUITO	gente precisa
50	PRECISAR	ENTENDER	controlar e se
51	<RESPEITAR NEGOCIAR MEDIAR>		respeitar. Se eu
52	ENTENDER-NAO	DÚVIDA	tenho alguma
53	ESQUERDA AJUDAR DIREITA+		dificuldade e alguma
54	ESTIMULAR+ MELHOR.		dúvida seria
			interessante a gente
			se ajudar e trocar.

No turno 32, Lucio toma o turno e já responde, enfaticamente, ao entrevistador que “ESTUDAR++” (linha 2), apresentando, então, a ação complicadora de um evento passado (Labov, 1972). É interessante observar que o narrador destaca três grupos de personagens nessa narrativa, sendo:

Alunos ouvintes (“EL@^{ESQUERDA}”, linhas 2, 4, 25; “^{ESQUERDA}OUVINTE^{MUITO}”, linha 35; “^{ESQUERDA}VOCE^{MUITO}”, linhas 38, 44; “^{ESQUERDA}EL@^{MUITO}”, linha 49)

Alunos surdos (“SURDO”, linha 3; “^{DIREITA}DEL@^{MUITO}”, linha 6)

Lucio (“EU”, linhas 32, 41)

Em seguida, destaca através de uma curta avaliação, a sua reclamação (Oliveira, Bastos, 2001; Brigatte, 2009), que “EL@^{ESQUERDA} TER-NAO EXPERIÊNCIA SURDO AGIR, EL@^{ESQUERDA} SABER-NÃO” (linhas 2-4). Nesse fragmento, observamos que o narrador constrói (Benwell, Stokoe, 2006) os alunos ouvintes como inexperientes ao lidar com o público surdo e, de fato, os apresenta como os principais causadores do conflito (Ladeira, Silva, 2011), em sala de aula.

Todavia, com objetivo de detalhar os eventos passados, a próxima ação complicadora (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972), justifica a sua agentividade (Asad, 2000; Duranti, 2004) e retoma ao fato sinalizando que “EU ^{1S}EXPLICAR^{2S} “PORQUE OUTRO ^{DIREITA}DEL@^{MUITO} DIFICIL TER. (linhas 5-7). Aqui, Lucio reconstrói, a partir de diálogo construído (Tannen, 2007 [1989]), a sua contestação de os alunos ouvintes não compreenderem a “DIFICIL TER” (linhas 6-7) que os surdos têm sobre as atividades escolares.

Em sua argumentação, o entrevistado apresenta uma série de possibilidades das dificuldades que os alunos surdos encontram ao se deparar com as atividades,

sendo “DEPENDE TENTAR CONSEGUIR AGIR, DEPENDE ^{DIREITA}DEL@^{MUITO}”
TENTAR FAZER DIGITAÇÃO-TEXTO:::” (linhas 7-11).

Lucio constrói os alunos surdos como pessoas agentivas, mesmo diante de dificuldades na execução das tarefas, ou seja, não são alunos acomodados e preguiçosos. Isso é latente, na continuação de sua narrativa, quando Lucio avalia que os alunos surdos tem “DIFÍCIL” (linha 15), mas que tentam “DE+NOVO DIGITAÇÃO-TEXTO.” (linhas 19-20) executar as tarefas escolares. Nas linhas 20 a 24, Lucio faz outra avaliação, com o objetivo de justificar que “DEPENDE LIMITAÇÃO ALGUNS CONSEGUIR DEPENDE, PORQUE EU SOZINHO. DEPENDE TEXTO ENTENDER TEXTO ENTENDER-NAO DEPENDE.” O que nos aponta? A sua preocupação em proteger a face (Pereira, 2002) de seus colegas surdos.

Nesse momento, o entrevistado surdo recorre, em sua discursividade, a um porta-voz (personagem), ou seja, em sua narrativa traz a voz imperativa dos alunos ouvintes que “^{2S}DAR-UM-FORA^{1S}” (linha 25) nos alunos surdos, questionando ““POR-QUE ^{DIREITA}VOCE^{MUITO} ATITUDE NÃO? TENTAR, TREINA⁺⁺”” (linhas 26-28). Com o marcador discursivo “MAS” (linha 25), Lucio apresenta que mesmo diante de toda a sua argumentação sobre as dificuldades dos alunos surdos, em serem agentivos na execução das tarefas, os alunos ouvintes voltam a reclamar (Guntner, 1997; Oliveira, Bastos, 2001; Brigatte, 2009) dos alunos surdos justificando que não tomam “ATITUDE” (linha 27) e que deveriam “TREINA⁺⁺” (linha 28) mais o Português escrito. Outra parte dessa avaliação é construída com outra voz dos alunos ouvintes que falam aos alunos surdos que eles são ““OBRIGAÇÃO APRENDER PORTUGUÊS OBRIGAÇÃO PORTUGUÊS, APRENDER LER PORTUGUÊS”, ” (linhas 29-32). A atitude impositiva dos alunos ouvintes sobre os alunos surdos, segundo o narrador surdo, apontam que os conflitos interpessoais (Grimshaw, 1990) perpassam, também, pelo conflito linguístico (Bagno, 2017), em sala de aula. O que essas falas causam no narrador? Ele afirma que “ENTAO EU RAIVA ^{1S}RESPONDER^{3PFORTEMENTE}” (linhas 32-33). A avaliação de si mesmo apresenta que a emoção toma conta de si ao reagir às atitudes impositivas e imperativas por parte dos alunos ouvintes.

Em seguida, a continuação da avaliação de Lucio sobre os alunos ouvintes são tomadas de mais emoção (Pereira, Santos, 2009), como por exemplo,

novamente, repete a mesma sentença da fala, nas linhas 29 a 32 como na linha 36, apresentando paralelismos enfáticos:

OBRIGAÇÃO APRENDER PORTUGUÊS (linhas 29-30)

OBRIGAÇÃO PORTUGUÊS APRENDER LER PORTUGUÊS (linhas 30-32)

OBRIGAÇÃO PORTUGUÊS (linha 36)

Dessa forma, Lucio avalia que a temática “aprender a ler e a escrever o Português” ofende aos surdos, em sala de aula. Assim, em sua argumentação, o narrador surdo confronta o olhar do outro sobre si e de seus colegas surdos, apontando, ainda, o movimento de enfrentamento e de conflito no contexto escolar. Lucio realiza uma longa avaliação argumentativa, em busca de eximir a culpa dos surdos, ou seja, mitiga uma estratégia de desresponsabilização do conflito, direcionando, assim, a culpa aos alunos ouvintes. Ademais, constrói uma imagem favorável de si e de seus colegas surdos e uma imagem desfavorável dos colegas ouvintes (Oliveira, Bastos, 2001; Pereira, 2002).

A argumentação de Lucio continua na sequência de sua avaliação e reconstrói o seu diálogo, enfaticamente, ao responder aos alunos ouvintes, questionando que ““ESQUERDAVOCE^{MUITO} OBRIGAÇÃO APRENDER LIBRAS APRENDER VAI?” (linhas 38-40). A estratégia argumentativa do narrador é pontual em salientar aos alunos ouvintes que eles devem “APRENDER LIBRAS” (linha 39). E, ainda, apresenta que ambos, surdos e não-surdos, são “^{1S}IGUAIS^{2S}” (linha 40) e, por isso, não acredita que tenham o direito de obrigar aos alunos surdos a dominarem com fluência o Português. Diante disso, com a finalidade de colocar-se como aprendiz da segunda língua, Lucio diz que “EU APRENDER (0.1) L-2 APRENDER PORTUGUÊS PROCESSO MENTE COGNITIVO.” (linhas 41-44), construindo, assim, uma identidade de pessoa com conhecimento sobre o processo de aprender uma outra língua. Logo depois, relembra como pergunta aos alunos ouvintes se ““ESQUERDAVOCE^{MUITO} QUERER APRENDER LIBRAS?” (linhas 44-45), ou seja, passarão pelo mesmo “PROCESSO COGNIÇÃO.” (linha 46) que os surdos.

O último trecho da avaliação de Lúcio convoca que os alunos ouvintes “PRECISAR ENTENDER” (linha 50) os colegas surdos, em turma, além de aprenderem a “RESPEITAR NEGOCIAR MEDIAR” (linha 51) as relações entre si.

Salienta, ainda, que os alunos ouvintes “^{ESQUERDA}AJUDAR^{DIREITA} ESTIMULAR^{MELHOR}” (linhas 53-54) os alunos surdos, em interação na sala de aula bilíngue.

5.4

Conclusão do capítulo

Analisei, neste capítulo, os dados gerados em entrevista de pesquisa com três alunos surdos do Curso Bilíngue de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A partir da perspectiva êmica e da análise da narrativa (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972; Pereira, Cortez, 2011; Bastos, Biar, 2015), observei que os entrevistados surdos tornaram relevante em narrativas de conflito (Briggs, 1996; Brenneis, 1996) relacionadas ao sofrimento e ao estigma, com experiências passadas em contextos familiar, escolar e universitário.

Observei que na análise dos dados de Cristiano, que o narrador buscou junto ao entrevistador revisitar a sua infância. No contexto familiar ouvinte, a partir da narrativa de sofrimento, apresentou o seu avô como agente-causador do conflito acionado pela descoberta da surdez do neto, mas com atitude carregada de violência; construiu a mãe e a avó como auxiliadoras e solucionadoras do conflito. No contexto escolar, Cristiano narra o conflito linguístico e identitário ao se encontrar com surdos e em escola de surdos, o INES, o que favoreceu a reconstrução de sua identidade como surdo e usuário da Libras.

Por meio da interação entre eu e Beth, percebemos que foram destacados os conflitos interpessoais na trajetória escolar da entrevistada, com colegas e professor ouvinte. A narradora enfatiza como lidou com os estigmas e os preconceitos na interação com ouvintes, em sala de aula inclusiva; buscou ser agentiva e resistente em defender a língua de sinais, a comunidade surda e a sua identidade. Destacou, ainda, uma colega ouvinte e um professor ouvinte como agentes-causadores do conflito, no contexto escolar, quando foi zombada por não escrever fluentemente e por ser estigmatizada em sala de aula como “mudinha”.

Lucio coconstruiu junto ao entrevistador narrativas e relatos de conflito, em sua relação com os alunos ouvintes do DESU-INES. O narrador buscou apresentar as reclamações de ambos os alunos surdos e ouvintes, principalmente sobre a composição de grupos de trabalho e a realização de atividades propostas em sala de aula, salientando que os alunos ouvintes não se mostram parceiros de alunos

surdos. O narrador, por outro lado, se construiu como um aluno agentivo, ao marcar a sua proficiência nas duas línguas em circulação no DESU, reivindicando que os ouvintes precisam interagir mais em Libras. Destaca, também, o quanto a estigmatização e o sentimento de exclusão lhe causam indignação e perturbação, em um espaço que ele considera como um território surdo e bilíngue.

Percebo, assim, que os três participantes surdos desse estudo constroem junto ao entrevistador, em entrevista de pesquisa, os conflitos e os estigmas, que para eles são causados pelos ouvintes, sendo estes familiares, ou professores, ou alunos. Os conflitos parecem ser gerados, segundo as narrativas, pelo fato de os ouvintes mencionados não compreenderem a importância da Libras como meio de comunicação, a singularidade de ser surdo e a sua condição bilíngue.

No entanto, alguns discursos dos entrevistados surdos estão reforçando a resistência ao “patrulhamento” e a “vigilância” da linguagem sobre a forma, por exemplo, como se escrever a Língua Portuguesa. Além disso, os discursos apresentam a resistência aos estigmas, opressões e processos de exclusões nos contextos familiar e escolar. Nesse caso, os surdos apresentam o desafio de resistir à “lógica monolíngue” apresentando-se como bilíngue e proficiente em duas línguas. Entretanto, em outros momentos, em contexto do DESU-INES, o discurso ideológico da linguagem reverbera o “patrulhamento da língua” por parte de alunos surdos e de alunos ouvintes, indicando o conflito linguístico, diglósico e o “perigo do purismo” na interação da sala de aula bilíngue.

6

NARRATIVAS DE CONFLITO DE TRADUTORES-INTÉRPRETES DE LIBRAS/PORTUGUÊS

Neste segundo capítulo de análise irei tratar sobre as narrativas de três Tradutores-Intérpretes de Libras/Português (TILSP) do Curso Bilíngue de Pedagogia do INES.

Aqui, também, retomarei as duas perguntas de pesquisa, com o intuito de compreender como os entrevistados, a partir de uma perspectiva êmica (Geertz, 1997; Garcez, 2008) narram conflitos, em entrevista de pesquisa. As perguntas que proponho na introdução da dissertação são:

- 1) *Como são coconstruídas, em contexto de entrevista de pesquisa, as narrativas de conflito de intérpretes de Libras na ordem micro interacional?*
- 2) *Como são as coconstruções entre o pesquisador-entrevistador e os intérpretes de Libras?*

Nas próximas seções, observarei que Rafaela, Patrícia e Pedro, a partir da convocação do entrevistador, relatam conflitos em suas atividades profissionais. Assim sendo, a partir da Análise da Narrativa (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972) analisarei como os narradores constroem a sequencialidade, os eventos e os agentes do conflito. Opto, também, em utilizar mecanismos de análise (diálogo construído, dêixis, indexicalidade) para compreender como os participantes constroem identidade de si mesmos e dos personagens.

Na primeira seção, tratarei como a TILSP Rafaela narra o conflito interpessoal com um aluno ouvinte, em sala de aula. Na segunda seção, o TILSP Pedro narra o conflito no momento em que interpretava simultaneamente uma aluna surda. Na terceira seção, a TILSP Camila constrói a narrativa de conflito sobre a lembrança de um desentendimento com um professor ouvinte em sala de aula da graduação. Por fim, na quarta seção contendo as conclusões deste capítulo.

A seguir, inicio com análises da narrativa sobre a entrevista de Rafaela.

6.1

Rafaela: conflito com aluno ouvinte em sala de aula

A entrevista com Rafaela foi pautada algumas questões, tais como: a história de conflito, em atuação profissional na sala de aula do DESU; o conflito com alunos e professores ouvintes, quando interpretava; aponta como construiu resistências sobre as relações assimétricas no ambiente profissional; e reclama sobre as contínuas interrupções de ouvintes no ato interpretativo, em sala de aula.

Para essa análise observarei uma história de conflito, entre Rafaela e um aluno ouvinte.

6.1.1

Interação entre entrevistador e Rafaela

Apresentarei, a seguir, os primeiros turnos negociados entre os participantes da entrevista sociolinguística.

EXCERTO 1 (00'04'' – 00'28'')
“já tive várias situações né positivas e negativas”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição
1	1	Glauber	bom::, rafae:la eu queria que você me contasse::
	2		eh::: situações profissionais que você já teve já.
2	3	Rafaela	dentro de sala de aula [ou]
	4	Glauber	[sim]
4	5	Rafaela	[ou fora?]
	6	Glauber	[sim dentro da sala de aula]
6	7	Rafaela	dentro de sala de aula? ((olha para cima)) (0.3)
	8		eh::: (0.2) já tive <u>várias</u> situações né positivas e
	9		negativas, né .hh primeiramente a gente falar sobre
	10		as negativas pra depois as positivas.
7	11	Glauber	sim.

No excerto 1, traz o momento inicial da interação entre eu e Rafaela (Mishler, 1986; De Fina, 2011). Ao iniciar a entrevista, no turno 1 e na linha 1, o pesquisador aponta a sua motivação ao selecionar verbos em pretérito imperfeito, tais como “queria” (linha 12) e “contasse::” (linha 12), convocando, assim, a entrevistada intérprete de Libras, que relatasse uma experiência de um fato ocorrido no passado sobre “situações profissionais” (linha 2). O objetivo do entrevistador é observar eventos passados (ações complicadoras), sob a perspectiva da estrutura da narrativa laboviana (Labov, 1972), por isso seleciona no final de sua questão seleciona um verbo no pretérito perfeito “teve” (linha 2).

No turno 2 e na linha 3, Rafaela questiona se o entrevistador busca querer ouvir uma história que tenha acontecido “dentro de sala de aula” (linha

3). É interessante observarmos que a resposta sobreposta de Glauber na linha 4, com um “[sim]”, mas mesmo assim não faz com que Rafaela compreenda ainda a orientação e, por isso, ela sobrepõe perguntando se o entrevistador quer ouvir uma história “[ou fora?]” (linha 5) do contexto escolar. Dessa forma, no percurso da interação, a orientação é definida e negociada pelo entrevistador, quando diz que “[sim dentro da sala de aula]” (linha 6), ou seja, foi esclarecido o “lugar” que a história aconteceu (Labov, 1972) para que possa narrar a sua história.

Com o propósito de relatar a sua experiência, Rafaela anuncia que “já tive várias situações né” (linha 8), enfatizando, quantitativamente, a partir do uso de “várias”. A entrevistada avalia (Gago, Vieira e Sant’Anna, 2012) que essas “situações” (linha 8) foram “positivas e negativas” (linhas 8-9). A entrevistada recorre ao advérbio “primeiramente” (linha 9), com o intuito de “falar sobre as negativas pra depois as positivas.” (linhas 9-10). No último turno do excerto 1, o entrevistador concorda com a sequência proposta pela entrevistada e diz “sim.” (linha 11).

6.1.2

Revelando os causadores dos conflitos em sala de aula

Verei, a seguir, no excerto 2, que as pistas de Rafaela conduzem a apontamentos sobre as suas experiências profissionais conflituosas, em sala de aula do curso bilíngue de Pedagogia do INES.

EXCERTO 2 (00’29” – 01’37”) “o aluno ouvinte que está inserido na sala do surdo”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição
8	1	Rafaela	as negativas foram que:: a partir do momento que
	2		você entra em sala de aula (0.2) .hh eh:: o aluno
	3		ouvinte que está inserido na sala do surdo hh. né
	4		>na verdade porque aqui a gente< <u>trabalha</u> com a
	5		inclusão:: né >então a gente tem< alunos surdos e
	6		alunos ouvintes:: ((sinaliza com as mãos
	7		apresentando os dois públicos em locais
	8		diferentes)). os <u>alunos</u> ouvintes quando eles <u>chegam</u> ,
	9		eles não <u>sabem</u> realmente:: o <u>papel</u> do- tradutor
	10		intérprete neh .hh. então, a gente se <u>depara</u> com
	11		peças que tem:: um:: <conhecimento:: de libras> ou
	12		até pessoas que:: <u>atuam</u> como intérpretes de libras,
	13		<u>mas</u> :: não <u>sabem</u> <u>separar</u> que ali >naquele momento
	14		eles são alunos< [tã].
9	15	Glauber	[então] tem um publico [que]
10	16	Rafaela	[ai]
11	17	Glauber	[de]
	18		interprete que entra pra- pra estudar aqui?
12	19	Rafaela	<u>sim</u> :: tem um público de <u>intérpretes</u> e também tem o-
	20		aqueles aprendizes de libras

13	21	Glauber	<u>sim</u>
14	22	Rafaela	neh? e quando <u>chegam</u> aqui↑, eles não não <u>se põem no</u>
	23		<u>papel de aluno ouvinte</u> ((a entrevistada fala olhando
	24		fixamente ao entrevistador e soletrando essas duas
	25		últimas palavras "aluno" e "ouvinte")). <u>né?</u> eles
	26		<u>entram</u> em sala de <u>aula</u> e ficam cuidando, tomando
	27		conta do <u>intérprete</u> , <u>analisando</u> o intérprete e até↑
	28		<u>corrigindo</u> o intérprete.

CENA 15 – início do resumo da história



Fonte: arquivo pessoal

A Cena 15, acima, apresenta o início da interação entre os dois participantes da entrevista. Nesse sentido, no turno 8, Rafaela detalha as situações “negativas” (linha 1) de suas experiências na atuação “em sala de aula” (linha 1). Aqui, também, a entrevistada busca apresentar figuras institucionais, entre as linhas 1 a 28: “aluno ouvinte” (linhas 2-3, 17, 34) ou “alunos ouvintes” (linha 8); “alunos surdos” (linha 5); “tradutor intérprete” (linhas 9-10); “intérpretes de libras” (linha 12). Observarei, em seguida, como a entrevistada constrói cada uma destas figuras institucionais.

Rafaela, na linha 2 e 3, salienta que o grupo de “aluno ouvinte” está dentro de um contexto que não o pertence (negação de pertencimento) e, por isso reforça que estão inseridos “na sala do surdo”. Nesse momento, é possível perceber que a entrevistada busca indexicalizar (Blommaert, 2005), e com explicações, as diferentes funções de pertencimento de cada participante da sala de aula, categorizando, então, os que são de dentro (os alunos surdos) e os que são de fora (os alunos ouvintes) daquele espaço bilíngue.

Com o propósito de avaliar (Cortazzi, Jin, 1999) a proposta bilíngue adotada na Instituição, a entrevistada enfatiza que o contexto escolar “trabalha com a

inclusão::” (linhas 4-5). Em adição a essa avaliação, Rafaela esclarece que o motivo deste espaço inclusivo é ter “alunos surdos e alunos ouvintes::” (linhas 5-6), contradizendo-se ao afirmar, primeiramente, que o espaço é de surdos e, em seguida, diz que é um espaço inclusivo. De fato, o DESU-INES é um espaço que congrega surdos e ouvintes, com perspectiva bilíngue, Libras e Português, sendo um espaço sociolinguisticamente complexo.

Logo depois, a entrevistada apresenta que os “alunos ouvintes” (linha 8) quando “chegam” (linha 8) ao DESU-INES, “não sabem” (linha 9) sobre o “papel” (linha 9) dos Tradutores-Intérpretes de Libras, construindo-os como pessoas desconhecedoras do contexto bilíngue. E, ainda, os constrói (Benwell, Stokoe, 2006) como “pessoas” (linhas 11, 12) que tem um “<conhecimento:: de libras>” (linha 11) ou que já “atuam como intérpretes de libras” (linha 12).

A avaliação de Rafaela focaliza que os “alunos ouvintes” (linha 8), sendo eles com conhecimento da língua ou profissionais, “não sabem separar que ali >naquele momento eles são alunos<” (linhas 12-13). A preparação de Rafaela objetiva preparar a entrevista sobre a narrativa de conflito (Briggs, 1996; Brennies, 1996) como trarei no próximo excerto 3.

Os turnos 9, 10 e 11 são sobrepostos entre Glauber e Rafaela como processo de coconstrução (Mishler, 1986; De Fina, 2011). O entrevistador busca mitigar informações sobre o “público” (linha 15) de alunos que ingressam ao contexto bilíngue. Rafaela, com resposta de alinhamento ao entrevistador, categoriza que o público ouvinte está dividido entre “intérpretes” (linha 19) e “aprendizes de libras” (linha 20).

Rafaela toma o turno 14, e, enfaticamente, salienta que os alunos ouvintes “quando chegam aqui↑” (linha 22) no DESU-INES, avalia que “eles não se põem no papel de aluno ouvinte” (linhas 22-23). Nesse momento da entrevista, com o objetivo de reforçar a posição que deve ser ocupada, Rafaela soletra as palavras “aluno” e “ouvinte”.

Por fim, a entrevistada sugere o porquê pretende narrar sobre os alunos ouvintes, apontando que são já atuam profissionalmente como intérpretes, mas que quando estão em sala de aula do DESU-INES “ficam cuidando” (linha 26), “tomando conta” (linhas 26-27) e “corrigindo” (linha 28) a atuação dos

funcionários intérpretes de Libras. Esta longa justificativa de Rafaela reflete sobre a sua experiência vivenciada no DESU-INES.

Assim, as avaliações da entrevistada já apontam os causadores de conflito, em contexto bilíngue: os alunos que se consideram “intérpretes de libras” (linha 23). Segundo a entrevistada, esses alunos avaliam, rotineiramente, os profissionais intérpretes.

Apresentarei, no próximo excerto, a narrativa de Rafaela que aponta uma situação de conflito.

6.1.3 Conflito entre Rafaela e um aluno ouvinte

No excerto abaixo, retomo a interação coconstruídas de significados (Mishler, 1986), entre Glauber e Rafaela, com o objetivo de analisar a narrativa (Labov, Waletzky, 1967) que será introduzida durante a entrevista.

EXCERTO 3 (01'38" – 02'56") “um aluno ouvinte interferiu na↑ aula e cortou”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição
15	1	Glauber	you lembra de uma situação que aconteceu com
	2		[você?]
16	3	Rafaela	[lembro↑, lembro, sim]
17	4	Glauber	[você pode me relatar?]
18	5	Rafaela	[lembro sim] ((olhando para cima para lembrar)) de
	6		um determinado dia, tava um professor falando né de
	7		de- de uma determinada coisa e aí eu fui e fiz a
	8		datilologia ((segue reproduzindo o sinal em libras))
	9		e um aluno ouvinte interferiu na↑ aula e cortou,
	10		interferiu e falou assim “olha você está fazendo
	11		datilologia, >mas existe um sinal< você tem que
	12		saber né, porque aqui você eh intérprete”. aí eu
	13		olhei para ele e disse “eh?”. ele “eh (.) então eu
	14		vou te ensinar o sinal”.
19	15	Glauber	hhhhhhhhhhhhhhhh nossa
20	16	Rafaela	hhh e aí ele me passou um determinado sinal >só que
	17		o sinal que ele me passou< eu conhecia .hh, mas ↑não
	18		era o sinal ↑daquele ↓contexto [né]
21	19	Glauber	[ahan] você lembra desse sinal?
22	20	Rafaela	((a entrevistada coloca a mão no queixo e olha para
	21		cima para lembrar)) (0.1) não tô lembrando:: (0.1)
	22		era- o sinal agora eu não vou conseguir lembrar. eu
	23		lembro assim do ↑fato [né]=
23	24	Glauber	=[ahan]
24	25	Rafaela	(0.2) e eu até falei assim pra ele “olha só:: eh
	26		você está equivocada::, tah? esse sinal:: >realmente
	27		existe, mas não eh pra esse sentido. professor::?<
	28		o que o senhor tá querendo dizer com essa
	29		questão?”. aí o professor falou “não eh isso
	30		isso”. “então, querido, esse sinal aí eh referente a
	31		isso”. aí eu fui expliquei para ele que era outro
	32		sentido::
25	33	Glauber	isso parou a aula então.
26	34	Rafaela	não:: parou a aula. parou a aula
27	35	Glauber	Hhhhh

No turno 15, Glauber convoca Rafaela a narrar “uma situação que aconteceu” (linha 1), em sala de aula, sobre as avaliações de alunos ouvintes no momento em que atuava como intérprete de Libras. Por isso, o entrevistador questiona se a entrevistada “lembra” (linha 1) de uma história. Rafaela, sobrepondo, concorda e enfatiza dizendo que “lembro↑, lembro, sim” (linha 3). Outra sobreposição é realizada por Glauber e solicita à entrevistada se “[você pode me relatar?]” (linha 3).

Rafaela inicia a narrativa com orientação (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972), contextualizando, assim, que “um determinado dia” (linha 6) estava em sala de aula com “um professor falando” (linha 6) e sobre “uma determinada coisa” (linha 7). Além disso, convoca orientação dos personagens da experiência passada (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972), sendo “um professor” (linha 6) e “um aluno ouvinte” (linha 9).

A narradora introduzirá uma série de ações correspondentes à sequencialidade da sua história e que estarão entrelaçadas com as ações complicadoras vivenciadas em uma situação de conflito ocorrido em sala de aula.

A primeira parte da sequencialidade da história (Briggs, 1997; Pereira, Cortez, 2011) de Rafaela é reconhecida com a sua ação e, por isso, na linha 7, a narradora seleciona verbos em pretérito perfeito (“fui” e “fiz”), destacando a sua agentividade (Asad, 2000) ao convocar dêixis de pessoa (Levinson, 2007 [1983]) tal como “eu”.

A segunda parte da sequencialidade da história (Briggs, 1997; Pereira, Cortez, 2011) é movida pela ação do aluno ouvinte, com agravamento do conflito (Maynard, 1985; Leung, 2002), mas um conflito linguístico (Bagno, 2017), que “interferiu na↑ aula e cortou, interferiu” (linhas 9-10) no ato da interpretação de Rafaela, enfatizando, então, a repetição do léxico “interferiu” (linhas 9, 10) para apresentar o seu incômodo. Logo após isso, a interrupção é lembrada por meio de diálogo construído (Tannen, 2007 [1989]), dando voz ao personagem, quando a narradora apresenta que o aluno “falou assim “olha você está fazendo datilologia, >mas existe um sinal< você tem que saber né, porque aqui você eh intérprete”” (linhas 10-12). A narradora relata que o motivo da interferência do aluno foi porque Rafaela recorreu ao uso da “datilologia” (linha 11) para apresentar um conceito. De

forma impositiva, o aluno determina o “sinal” (linha 11), que Rafaela deveria utilizar na interpretação e para aquele conceito, que estava sendo explicado pelo professor.

Nessa situação, o aluno desafia Rafaela, porque a avalia, negativamente e, em seguida, a notifica que “você tem que saber né” (linhas 11-12). Aqui a entrevistada constrói a imagem (Benwell, Stokoe, 2006) do aluno como autoritário, já que ele a constrói como uma profissional sem competência tradutória ou não qualificada para interpretar, haja vista que a sua fala impolida e descuidada, apresenta incitação ao conflito interpessoal dizendo: “porque aqui você eh intérprete” (linha 12). Assim, esse evento de conflito gerado pela impolidez, rompendo, ainda, com o curso da interação, em sala de aula bilíngue.

A terceira parte da sequencialidade da história (Briggs, 1997; Pereira, Cortez, 2011) é retomada pela ação de Rafaela, quando rememora a sua reação “aí eu olhei para ele” (linhas 12-13) que recorre a um marcador discursivo “eh?” (linha 13), indicando a sua polidez (Pereira, 2002) na situação de conflito. O uso desse marcador discursivo “eh?” pode ser compreendido como uma fuga irônica da narradora, para que o aluno reprocessasse através de uma forma reflexiva sobre a sua interferência no ato interpretativo, em sala de aula.

O conflito interpessoal (Grimshaw, 1990) não cessa e o aluno se constrói como um intérprete de Libras mais qualificado e experiente do que Rafaela. Nas linhas 13 e 14, o diálogo construído (Tannen, 2007 [1989]) descrevendo a resposta do aluno ouvinte, que enfaticamente diz “eh (.) então eu vou te ensinar o sinal”, apresentando-se de forma agentiva (Duranti, 2004) à Rafaela e retomando o ato de impolidez e de descuido, por meio de sua interrupção abrupta.

As escolhas linguístico-discursivas de Rafaela denotam um comportamento transgressor por parte do aluno ouvinte no compartilhamento da interação (Laforest, 2002). Com isso, os diálogos construídos e as falas aceleradas dão ênfases à simultaneidade do acontecimento vivenciado, entre Rafaela e o personagem dando, assim, evidências da veracidade do evento relatado (Oliveira, Bastos, 2001) pela entrevistada sobre a cena conflituosa, em contexto escolar bilíngue.

No turno 19, Glauber inicia uma risada longa e alta, concluindo com uma interjeição “nossa”. O riso é compartilhado e coconstruídas entre os participantes e, no turno 20, Rafaela dá continuidade à ação complicadora (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972) que sinaliza a quarta sequencialidade da história (Briggs, 1997; Pereira, Cortez, 2011), dessa vez com outra ação do aluno ouvinte assinalando “aí ele me passou um determinado sinal” (linha 16). Todavia, a orientação narrativa de Rafaela aponta que “o sinal que ele me passou < eu conhecia” (linha 17). Assim, a avaliação da ação do aluno em “passar um sinal” não correspondia ao “o sinal ↑daquele ↓contexto [né]” (linha 18).

O turno 21 e 22 são coconstruídos (Mishler, 1986; De Fina, 2011), entre Glauber e Rafaela, a respeito da lembrança de qual sinal foi utilizado pela entrevista, mas sem a lembrança, a narradora retoma o “fato” (linha 23).

A quinta e última parte da sequencialidade da história (Briggs, 1997; Pereira, Cortez, 2011) é tomada pela reação de Rafaela, que com o uso de ação complicadora e uma pequena avaliação (Pereira, Santos, 2009), apresenta a sua agentividade (Duranti, 2004) perante a situação de conflito e diz que “eu até falei assim pra ele “olha só:: eh você está equivocando, tah? esse sinal:: >realmente existe, mas não eh pra esse sentido.” (linhas 25-27). A narradora revive a situação inserindo a sua ação e com solicitação ao “professor::?< o que que o senhor tá querendo dizer com essa questão?” (linhas 27-29). Logo após, apresenta a voz do professor através de um diálogo construído (Tannen, 2007 [1989]) que disse ““não eh isso isso isso”” (linhas 29-30). Outro diálogo construído dá voz a si mesma quando retrata que ““então, querido, esse sinal aí eh referente a isso”.” (linhas 30-31). A agentividade de Rafaela é selecionada com verbos de ação “aí eu fui expliquei para ele que era outro sentido::” (linhas 31-32).

A narradora busca esclarecer que o uso do sinal correspondia a um determinado contexto no ato interpretativo e que o sinal concebido pelo aluno ouvinte caberia em outro contexto. Por esse motivo, a reclamação (Guntner, 1997; Oliveira, Bastos, 2001; Brigatte, 2009) do aluno ouvinte sobre a sinalização errada é avaliada pela entrevistada como uma interrupção no fluxo da interpretação e, por

isso, no movimento da interação (Mishler, 1986; De Fina, 2011), Glauber afirma que “isso parou a aula então.” (linha 33). A coconstrução de Rafaela é apresentada na confirmação orientadora ao entrevistador “não:: parou a aula. parou a aula” (linha 34).

A questão em torno desse relato instiga: a narradora é a responsável pelo conflito? Quem seria o responsável do conflito em sala de aula? Tratarei, a seguir, de como a conclusão da narradora tematiza o fato reportável.

EXCERTO 4 (02’57’’ – 05’06’’) “então assim todo mundo foi prejudicado ”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição
28	1	Rafaela	e todo mundo né ficou ali <u>prestando atenção:::</u>
	2		<u>naquilo que tava acontecendo</u> ((o entrevistador
	3		continua rindo)). então, assim (.) eh::: aí depois
	4		ele foi e pediu desculpa “ah desculpa”. aí fui e
	5		pedi à ele que pra ele que não fizesse mais isso::
	6		<u>né, porque infelizmente ele ali estava interrompendo</u>
	7		<u>a aula, tava tirando toda a concentração dos alunos</u>
	8		<u>que estavam ali né tentando eh::... tava numa linha</u>
	9		<u>de raciocínio e aí você corta aquela linha de</u>
	10		<u>raciocínio .hh não só do professor, como dos alunos</u>
	11		<u>e como dos intérpretes. então assim todo mundo foi</u>
	12		<u>prejudicado .hh por uma situação que realmente se-</u>
	13		<u>fosse aquele sinal a datilologia não iria</u>
	14		<u>influenciar em nada. entendeu? porque a datilologia</u>
	15		<u>seria uma opção (.) do intérprete, ele fo- ah</u>
	16		<u>tem um determinado sinal? tem. mas se eu quiser</u>
	17		<u>fazer datilologia? e se o surdo não souber aquele</u>
	18		<u>sinal? e se ele não souber o contexto? o que</u>
	19		<u>significa? qual- entendeu? então, assim (.) eh:: a-</u>
	20		<u>eh o que eu sempre falo, independente do caminho que</u>
	21		<u>você (.) vai traçar o importante é o objetivo,</u>
	22		<u>chegar ao ponto ((gesticula com suas mãos o caminho</u>
	23		<u>de passar por um ponto e chegar a um objetivo)),</u>
	24		<u>entendeu? (.) se o- entendimento do- do surdo, ele</u>
	25		<u>tem que chegar. .hh e aí o que eu percebo eh que as</u>
	26		<u>pessoas na:o... na:o sabem (0.2) eh:::</u>
	27		<u>principalmente esses alunos hhh ouvintes que ali o</u>
	28		<u>intérprete não eh pra ele eh para o surdo. E quem em</u>
	29		<u>que dizer se tá entendendo ou não tá entendendo eh o</u>
	30		<u>aluno surdo e não o aluno ouvinte entendeu? e muitas</u>
	31		<u>vezes há essa intervenção por parte do aluno <u>ouvinte</u></u>
	32		<u>que o surdo está lá entendendo claramente ele não tá</u>
	33		<u>nem- nada tá influenciando o entendimento dele na-</u>
	34		<u>naquilo que no ponto de vista do aluno ouvinte ele</u>
	35		<u>acha que está sendo .hh tá sendo tá- tá vendo um-</u>
	36		<u>problema uma::: falta de- de comunicação assim</u>
	37		<u>entendeu?</u>
29	38	Glauber	[sim]
30	39	Rafaela	[então] houve esse momento

Rafaela, no turno 28, retoma a ação complicadora (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972) e apresenta a reação de todos os participantes da interação que “todo mundo né ficou ali prestando atenção::: naquilo que tava acontecendo” (linha 1-2).

Posteriormente, Rafaela constrói a resolução da história como desfecho da ação complicadora (Pereira, Cortez, 2011; Bastos, Biar, 2015), informando que

“então, assim (.) eh::: aí depois ele foi e pediu desculpa “ah desculpa”. aí fui e pedi à ele que pra ele que não fizesse mais isso:: né,” (linhas 3-6). Nesse momento, é observada a resolução do conflito (Maynard, 1985; Leung, 2002), entre Rafaela e o aluno ouvinte, com pedidos de desculpas de ambos os personagens da história.

Por fim, a narradora convoca a coda como fechamento da narrativa, avaliando a história e conduzindo a audiência de volta ao presente (Labov, 1972). Nesse caminho, Rafaela avalia (Thompson, Hunstson, 1999), negativamente, a atitude abrupta do aluno ouvinte que “infelizmente ele ali estava interrompendo a aula” (linhas 6-7), além de que tirou “toda a concentração dos alunos que estavam ali né” (linhas 7-8). Assim, a entrevistada traz o ponto principal de sua reclamação (Guntner, 1997; Oliveira, Bastos, 2001; Brigatte, 2009) frente à interferência do aluno, em sala de aula, justificando que “tava numa linha de raciocínio e aí você corta aquela linha de raciocínio .hh não só do professor, como dos alunos e como dos intérpretes.” (linhas 8-11).

Outra avaliação negativa da entrevistada intérprete diz respeito ao efeito da interrupção que “todo mundo foi prejudicado .hh por uma situação que realmente se- fosse aquele sinal a datilologia não iria influenciar em nada” (linhas 11-14). Segundo Santos (2017: 70) a datilologia é utilizada como empréstimo linguístico, com objetivo de “representar nomes próprios e de locais, quando não se tem certeza de que o interlocutor conhece determinado sinal, ou se o sinal ainda não está lexicalizado na língua”.

Ainda assim, Rafaela reforça que “a datilologia seria uma uma opção (.) do intérprete” (linhas 14-15). Com isso, a justificativa de Rafaela é referente à sua decisão e autonomia no ato de interpretar (Pagano, 2015). Para expressar um conceito teórico que ainda não tenha um item lexical correspondente em Libras (Santos, 2017: 48), os TILSP, muitas vezes, recorrem ao empréstimo/importação das palavras das línguas orais para as línguas de sinais. Esse empréstimo pode ser realizado por meio da datilologia (soletração manual) que é considerada uma estratégia do intérprete, em seu percurso discursivo sinalizado. Às vezes ocorre de nascer um sinal terminológico criado pelos alunos surdos após a construção de um novo conceito, em sala de aula, junto ao professor regente. No entanto, o uso da datilologia não seria suficiente para se compreender

um significado (conceito) que, neste caso, está sendo apresentado ao aluno surdo apenas um significante (item lexical) da língua portuguesa, assim sendo, não permite que o aluno imediatamente acesse ao conceito.

Fica clara a preocupação de Rafaela em promover uma “interpretação educacional” em que estão em cena uma língua oral e uma língua sinalizada. Como salientado em Albres (2016: 53), há combinações de “estilos de interpretação”, podendo, assim, haver alternâncias entre “tradução literal e livre (pelo sentido)” e essas decisões interpretativas de TILSP, em sala de aula, permitem que os alunos possam “acessar o conteúdo da aula em língua de sinais ao mesmo tempo em que acessam a terminologia específica do assunto ou se apropriam da linguagem acadêmica na língua oral”. Há, ainda, o engajamento (Duranti, 2004) da entrevistada, quando relata a sua preocupação com o público que trabalha, informando “e se o surdo não souber aquele sinal? e se ele não souber o contexto? o que significa? qual-entendeu?” (linhas 17-19). Além disso, Rafaela justifica que o seu objetivo era “chegar ao ponto” (linha 22) como papel fundante da mediação e interação, em sala de aula bilíngue.

A última parte da entrevista de Rafaela é motivada com reclamação (Guntner, 1997; Oliveira, Bastos, 2001; Brigatte, 2009) ao dizer que “eu percebo eh que as pessoas na:o... na:o sabem (0.2) eh:::, principalmente esses alunos hhh ouvintes que ali o intérprete não eh pra ele eh para o surdo.” (linhas 25-28). Assim, seleciona indexais para posicionar o *eu* e os *outros* (Blommaert, 2005; Bucholtz, Hall, 2003, 2005), apresentando que “as pessoas” (linhas 25-26), ou seja, “esses alunos hhh ouvintes” (linha 27), responsabilizando-os, assim como os causadores de conflitos na interação e que não entenderem que “o intérprete” (linhas 27-28) trabalha para “o surdo” (linha 28). Rafaela constrói (Benwell, Stokoe, 2006) os alunos ouvintes como aqueles que promovem “intervenção” (linha 31) no ato interpretativo.

Na continuação da entrevista, Rafaela relata outra situação de conflito, mas com uma professora ouvinte, em momento que estava interpretando uma aula. Depois disso, não citou as facetas positivas a respeito de situações profissionais como tinha falado no excerto 2, em turno 8 e linha 1.

A seguir, em outra entrevista, tecerei considerações sobre uma história de conflito, em sala de aula bilíngue, entre Pedro e uma aluna ouvinte.

6.2

Pedro: conflito com aluna ouvinte em sala de aula

Saliento que, aqui, nesse **capítulo 6**, seleciono a segunda parte da entrevista, por se tratarem de relatos construídos por meio de narrativa, e a primeira parte da entrevista será analisada no **capítulo 7** (ver **seção 7.3**), por se tratar de propostas.

O entrevistado TILSP Pedro pontua duas questões centrais: o conflito em sala de aula bilíngue, com aluna ouvinte; e emoções sobre eventos de conflitos.

6.2.1

Pedro sem a sua dupla de trabalho

Apresento, a seguir, os seis primeiros turnos que traçam a coconstrução da narrativa (Mishler, 1986; De Fina, 2011), entre Pedro e Glauber.

EXCERTO 1 (00'05'' – 01'51'')

“eu tava sozinho tava sem substituição”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição
1	1	Glauber	pedro:: eh::: naquele dia que você desceu da sala de
	2		aula você desceu meio transtornado o que que foi que
	3		aconteceu? você lembra?
2	4	Pedro	.hh ((o entrevistado respira profundamente))
3	5	Glauber	aconteceu um problema na sala de aula com uma
	6		alu:na
4	7	Pedro	ah sim ah::::: sim sim sim sim sim .hh eh:::
	8		eh::: eu tava sozinho em sala de aula o joao não
	9		pode- não pode vir, tava .hh tava na- (0.1) tava com
	10		um problema eh de ordem pessoal e me a- me avisou
	11		que não conseguiria ir .hh e::: e: (0.2) me::: eh:::
	12		dei ok pra ele e fui tentar e tentei resolver tentei
	13		() havia faltado outros intérpretes aqui eh::: eu
	14		tinha que cobrir os que faltaram então eu .hh decidi
	15		eh::: prosseguir sozinho a::: a tradução .hh e::: e:::
	16		a tradução era de um professor ne que ele é
	17		muito::::: dinâmico na aula ne ne eh::: e- não só de
	18		falar mu:::ito não só de- traz muita informação, ele
	19		não para de falar. ele fala rápido .hh e::: são
	20		textos muito (0.1) profundos. o texto dele então
	21		exige muito eh::: de você- de você no seu trabalho
	22		.hh ((o entrevistado respira profundamente)). e::: eu
	23		tava sozinho tava sem substituição (0.3). e::: e:::
	24		era um diálogo não era um monologo, o professor
	25		perguntava pro- a turma respondia , sempre vai vir a
	26		interferência de um e outro aluno .hh e você tinha
	27		que fazer ((gesticulando a troca entre pessoas)).hh
	28		(0.3) e::: a qual os alunos surdos também
	29		perguntaram entao (quando) você sai do modo::: eh:::
	30		libras pra ir pro modo voz. eh que eu sempre::
	31		sempre eu sempre sempre falei sempre discuti isso
	32		e::: e::: graças a deus muita gente concorda comigo
	33		.hh ((respira profundamente)) que são áreas
	34		diferentes de trabalho mental, eles são- você usa
	35		áreas determinadas áreas diferentes eh um outro
	36		[processo]

No turno 1 a 3, Glauber inicia a entrevista com verbos no pretérito perfeito, tais como “desceu” (linhas 1, 2), “foi” (linha 2) e “aconteceu” (linhas 2, 5), convocando Pedro a rememorar através de orientação de tempo “naquele dia” (linha 1) e de espaço “sala de aula” (linhas 1-2). Glauber avalia (Gago, Vieira, Sant’Anna, 2012) uma situação que vivenciou junto a Pedro ao retratar que “você desceu meio transtornado” (linha 2). Assim, com um pedido de confirmação “o que que foi que aconteceu?” (linhas 2-3) solicita que o entrevistado intérprete rememore (“você lembra?”, linha 3) uma situação conflituosa ocorrida em sala de aula bilíngue no ensino superior.

No turno 2, Pedro respira profundamente (“.hh”, linha 4) e não responde. Obviamente, o assunto é delicado, mas o ocorrido foi compartilhado com os colegas, em ambiente profissional sobre a sua aflição, mas sem detalhes da situação vivenciada. E, no turno 3, Glauber apresenta continuação do seu pedido de confirmação, sendo mais preciso com avaliação “um problema” (linha 5) e orientação de espaço “na sala de aula” (linha 5) e de pessoa “com uma alu::na” (linhas 5-6). Após o segundo pedido do entrevistador para que Pedro contasse uma história de conflito (Briggs, 1996; Brennies, 1996), sobre a sua experiência profissional, na linha 7, o entrevistado confirma e com alongamentos, em marcadores discursivos “ah sim ah:::::” e em marcadores que são orientadores de concordância tal como a repetição de “sim sim sim sim sim sim”.

O turno 4 é iniciado com narrativa como convocado, e introduz sumário narrativo, e apresenta a razão da história (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972). Pedro busca em verbos no passado rememorar o evento de sua narrativa, com orientações sobre si, em local de trabalho, informando que “eu tava sozinho em sala de aula” (linha 8), além de orientação da situação-problema que “o joao não pode- não pode vir, tava .hh tava na- (0.1) tava com um problema eh de ordem pessoal” (linhas 8-10).

É importante esclarecer que os TILSP do DESU-INES trabalham em duplas de trabalho, assim como Nogueira (2016: 81) salienta que “a modalidade de interpretação simultânea requer dos intérpretes a atuação de, no mínimo, duplas, formando assim uma equipe”. Além disso, a “Nota Técnica 02/2017” da Febrapils, norteia sobre o serviço de interpretação de Libras/Português, ou seja,

que dois profissionais, em sala de aula, “alternam-se nas funções durante o ato interpretativo, isto é, enquanto um está no turno da interpretação o outro está na função de intérprete de apoio se mobilizando para oferecer suporte ao colega” (Febrapils, 2017: 2). Por isso, Pedro justifica, em seu sumário narrativo (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972), que o seu colega com quem forma a sua dupla de trabalho, chamado “joao” (linha 8), estava ausente e “não pode vir” (linha 9) ao trabalho.

No segmento da sua narrativa, Pedro insere uma ação complicadora e explica que a sua atitude em resposta à “joao” foi que “dei ok pra ele e fui tentar e tentei resolver tentei” (linha 12), ou seja, a primeira parte da sequencialidade da história do narrador (Briggs, 1997; Pereira, Cortez, 2011) é apresentada com a sua atitude agentiva (Duranti, 2004). Percebemos, então, que Pedro seleciona verbos de ação e que apresentam a sua agência, construindo-se como uma pessoa proativa, em tentativa de “cobrir” (linha 14) a ausência de seu colega de dupla de trabalho. Em seguida, uma breve orientação (Labov, 1972) de Pedro é apresentada, com o intuito de explicar o contexto, pois “havia faltado outros intérpretes aqui eh:: eu tinha que cobrir” (linhas 13-14). Novamente, Pedro aponta agência (Duranti, 2004) na narrativa, pois buscou, em ambiente de trabalho, “cobrir” (linha 14) outros colegas que estavam ausentes.

A segunda parte da sequencialidade da história (Briggs, 1997; Pereira, Cortez, 2011) de Pedro retrata que “os que faltaram então eu .hh decidi eh:: prosseguir sozinho a:: a tradução” (linhas 14-15). Pedro prossegue a narrativa e fornece uma nova informação, sobretudo de outro personagem: “um professor” (linha 16). Após contextualizar que estava em sala de aula interpretando, Pedro insere avaliações (Labov, Waletzky, 1967) sobre o professor: “ele é muito::: dinâmico na aula” (linhas 16-17); “falar mu::ito” (linha 18); “traz muita informação” (linha 18); “ele não para de falar” (linhas 18-19); “ele fala rápido” (linha 19). E, ainda, avalia o trabalho pedagógico do professor: “são textos muito (0.1) profundos” (linhas 19-20); “o texto dele então exige muito eh:: de você- de você no seu trabalho” (linhas 20-21). Aqui, observamos o ponto da narrativa, apresentando, assim, a importância da “reportabilidade da

história” (Linde, 1993) e, ainda, as consequências do evento, pois Pedro tomou a atitude de interpretar sozinho e em aula de um professor que “fala rápido” (linha 19).

Pedro volta à narrativa e fornece argumento, com orientação sobre si e a situação de que “eu tava sozinho tava sem substituição (0.3).” (linhas 22-23), em sala de aula e que “era um diálogo não era um monólogo” (linha 24), assim sendo, contextualiza que estava interpretando uma interação entre pessoas e dentro de uma aula que exigia mais esforço e concentração. Nesse caminho, o narrador segue com orientações (Labov, Waletzky, 1967) sobre a interação que “o professor perguntava pro- a turma respondia” (linhas 24-25) e acrescenta que “sempre vai vir a interferência de um e outro aluno .hh e você tinha que fazer” (linhas 25-27). Após as orientações sobre como relembra a interação, o entrevistado insere as ações complicadoras, que entrelaçam a terceira sequencialidade da história (Briggs, 1997; Pereira, Cortez, 2011) pelo fato que “os alunos surdos também perguntaram” (linhas 28-29), sendo o que motivará o início do conflito. Em sua nova justificativa, contextualiza a audiência como um momento tenso, pois “sai do modo::: eh:: libras pra ir pro modo voz” (linhas 29-30). Além disso, avalia que o momento de realizar a interpretação em Português da sinalização do sujeito surdo “são áreas diferentes de trabalho mental, eles são- você usa áreas determinadas áreas diferentes eh um outro [processo]” (linhas 33-36). Aliás, esse momento da interpretação simultânea exige do TILSP alta concentração cognitiva, porque “a pessoa que fala segue seu discurso em um fluxo contínuo enquanto a interpretação está acontecendo” (Nogueira, 2016: 79).

EXCERTO 2 (01’52” – 02’21”)
“uma aluna surda fez uma pergunta”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição
5	37	Glauber	[uhum]
6	38	Pedro	[e::: .hh] eh::: .hh e::: eh:::: a- a- a::: as
	39		histórias de modo um modo para o outro nem sempre
	40		são tão [fáceis]
7	41	Glauber	[uhum]
8	42	Pedro	[tão] tranquilas ne .hh. eh::: você usa
	43		outras- outros elementos .hh (0.1) e::: e::: e::: o
	44		alu- ele ta- eu to nesse processo, nesse processo
	45		de troca de- tudo mais (0.2) e numa determinada hora
	46		uma aluna surda fez uma pergunta eu já tava
	47		obviamente cansado ne pela dinâmica do tempo de
	48		trabalhar [ali]

Glauber, no turno seguinte, realiza sobreposições com “[uhum]”, em linhas 37 e 41, como movimento de coconstrução (Mishler, 1986) e concordância à narrativa de Pedro. No turno 6 e 8, Pedro ainda avalia a sua interpretação simultânea dizendo sobre momentos que “nem sempre são tão [fáceis]” (linhas 39-40) e nem “[tão] tranquilas” (linha 42). Em seguida, o entrevistado, com orientação e ação complicadora (Labov, Waletzky, 1967), retoma ao fluxo da narrativa e reconta que “numa determinada hora uma aluna surda fez uma pergunta” (linhas 45-46).

Com a finalidade de auto avaliação, o narrador retrata que “eu já tava obviamente cansado ne pela dinâmica do tempo de trabalhar [ali]” (linhas 46-48), nesse sentido, a justificativa de Pedro perpassa desde o início de sua narrativa que ter aceitado interpretar sozinho, mais a dinâmica interacional complexa, mais a exigência cognitiva durante o percurso da interpretação simultânea, mais a densidade da aula e do conteúdo, tudo isso, descreve a sua condição física e mental depois de ter ficado um longo “tempo de trabalhar [ali]” (linhas 47-48).

6.2.2

Interferência da aluna no ato interpretativo de Pedro

A seguir, Pedro apresentará a situação de conflito e a sua avaliação sobre a interferência de uma aluna ouvinte, em seu ato interpretativo, na sala de aula.

EXCERTO 3 (02'21'' – 04'18'')

“uma das alunas faz uma interferência e faz uma crítica ao meu trabalho”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição
9	1	Glauber	[e nesse dia]
	2		passaram quantos minutos de interpretação?
10	3	Pedro	((o entrevistado balança a cabeça calculando)) mais
	4		de [quarenta]
11	5	Glauber	[uhum]
12	6	Pedro	muito mais de quarenta minutos (0.2) eu não vou
	7		dizer uma hora, mas muito próximo de uma hora .hh
	8		ne? e eu já havia ele- ele era eu tenho que lembrar
	9		que era assim- eu- era o segundo professor porque
	10		teve o primeiro [professor]
13	11	Glauber	[ahan]
14	12	Pedro	ne ele- quando ele entrou eu- o primeiro professor
	13		foi mais tranquilo foi uma aula mais:: eh: o- mais
	14		dinâmica >foi uma aula que me permitiu< trabalhar
	15		sozinho mas nesse segundo .hh é diferente eh a
	16		exigência >foi maior<, então eu tenho que ressaltar
	17		que eu havia pelo menos dois tempos anteriores já
	18		(vinha) uma outra aula [sozinho]

Na continuação da entrevista, Glauber solicita orientação de tempo (Labov, 1972) a Pedro, com o intuito de entender “quantos minutos de interpretação?” (linha 2) estava em sala de aula. O narrador, em movimento de coconstrução (Mishler, 1986; Bastos, Santos, 2013), contabiliza o tempo e responde com um marcador de quantidade “mais de [quarenta]” (linhas 3-4). Glauber sobrepõe e responde em concordância com “[uhum]” (linha 5). Observaremos, ainda, que o entrevistador não quebra o fluxo da narrativa de Pedro e insere sinais de atenção ao narrador, como por exemplo, ao concordar com “[ahan]” (linha 11) e “[sim]” (linha 19).

Pedro toma o turno 12 e reformula a sua fala, dando mais intensidade em sua orientação ao dizer que foi “muito mais de quarenta minutos (0.2) eu não vou dizer uma hora, mas muito próximo de uma hora” (linhas 6-7). E, ainda, segue com uma respiração “.hh” (linha 7) e um marcador de orientação de concordância “ne?” (linha 8). Seguidamente, insere à sua narrativa orientação (Labov, 1972) sobre o professor e informa que “eu já havia ele- ele era eu tenho que lembrar que era assim- eu- era o segundo professor porque teve o primeiro [professor]” (linhas 8-10). Assim, adiciona a informação que já tinha interpretado “o primeiro [professor]” (linha 10) e que estava com “o segundo professor” (linha 9). Então, Pedro detalha o contexto, assinalando o tempo, o espaço e os personagens da narrativa, obviamente, com o objetivo de tornar relevante a sua experiência passada (Labov, Waletzky, 1967). Na linha 11, Glauber apresenta novamente atenção ao concordar com um “[ahan]”

No turno 14, Pedro inicia com ação complicadora e orientação (Labov, Waletzky, 1967) para informar o antes e o depois das aulas interpretadas. Assim, avalia que na primeira aula, ou seja, “o primeiro professor foi mais tranquilo foi uma aula mais:: eh: o- mais dinâmica >foi uma aula que me permitiu< trabalhar sozinho” (linhas 12-15). E, em contrapartida, a segunda aula, ou seja, “nesse segundo .hh é diferente eh a exigência >foi maior<.” (linhas 15-16). Aqui, o narrador faz avaliações e contrapontos entre uma aula “mais dinâmica” e outra com maior “exigência”. E, novamente, orienta em relação ao tempo que estava

interpretando e justifica que “eu havia pelo menos dois tempos anteriores já (vinha) uma outra aula [sozinho]” (linhas 17-18).

**EXCERTO 4 (02’21’’ – 04’18’’)
 “uma das alunas faz uma interferência e faz uma crítica ao meu trabalho”**

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição
15	19	Glauber	[sim]
16	20	Pedro	[e aí] eu emendei com ele e::
	21		segui em frente. (0.2) [e::]
17	22	Glauber	[aí] você disse >que lá- uma
	23		aluna surda< [fez]
18	24	Pedro	[fez uma pergunta] e eu fiz a tradução
	25		(0.1) né versão voz .hh e o professor foi e
	26		respondeu a ela (0.1). eu (0.2) eu tive a certeza de
	27		que eu falei como dizia com a resposta do
	28		professor:: (.) talvez não fosse a melhor tradução
	29		.hh né >mas aí na mesma hora< a:: uma das alunas .hh
	30		faz uma interferência e faz uma crítica ao meu
	31		trabalho. eu poderia até considerar [a crítica dela]
19	32	Glauber	[mas o que] ela
	33		ela [criticou?]
20	34	Pedro	[não ela] há ela ela ela:: fez um >protesto
	35		dizendo que talvez< a aluna:: não tivesse entendido
	36		eh eh oh:: o que eu falei (0.1) () “olha:: talvez”
	37		não. “olha ela não entendeu isso e aquilo você tem
	38		que falar acho que ela entendeu de uma maneira
	39		errada” ((estica o braço e apontando)) (.) eu fui e
	40		refiz e perguntei se ela havia me entendido ela
	41		disse que sim ela entendeu (0.1) ne? (0.2) aí >ela
	42		pegou e me interrompeu< hhh e refez ((gesticula
	43		junto à fala)) a minha tradução.
21	44	Glauber	nossa:::

No turno 16, outra ação complicadora é introduzida e com nova justificativa de sua agência (Duranti, 2004) quando relembra que “[e aí] eu emendei com ele e:: segui em frente. (0.2)” (linhas 20-21). Vimos, aqui, que Pedro se autorreferencia entre “eu” (dêitico de pessoa) e referencia o professor como “ele” (substantivo masculino). Glauber sobrepõe Pedro coconstruindo a narrativa compreendendo que “[aí] você disse >que lá- uma aluna surda< [fez]” (linhas 22-23), buscando, assim, que Pedro iniciasse a quarta parte da sequencialidade da história. De certo, Pedro sobrepõe com o mesmo verbo de ação introduzido por Glauber e dá sequência ao fato ocorrido, informando que “[fez uma pergunta] e eu fiz a tradução (0.1) né versão voz .hh e o professor foi e respondeu a ela (0.1).” (linhas 24-26). Aqui, fica evidente o momento que dará introdução ao evento de conflito (Briggs, 1996; Brennies, 1996), aliás, os personagens da história se entrelaçam na narrativa, sendo a “aluna surda” (linha 23), o “segundo professor” (linha 9) e “uma das alunas” (linha 29).

A ação complicadora segue com três eventos sequenciais e com os verbos em pretérito perfeito (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972): (1) a aluna surda “[fez uma pergunta]”; (2) Pedro diz que “eu fiz a tradução”; e (3) o professor “foi e respondeu a ela”. Aqui, o narrador apresenta a agência (Duranti, 2004) dos três personagens, com a iniciativa da pergunta da aluna surda, a interpretação simultânea de Pedro e a resposta do professor à aluna surda.

Pedro introduz outra justificativa e com ênfase diz que “eu (0.2) eu tive a certeza de que eu ↑falei como dizia com a resposta do professor:: (.)” (linhas 26-28). Avalia, negativamente, a sua interpretação simultânea relativizando que “talvez não fosse a melhor tradução .hh né” (linhas 28-29).

O evento de conflito (Briggs, 1996; Brennies, 1996) inicia quando Pedro traz a orientação que “>mas aí na mesma hora< a:: uma das alunas .hh faz uma interferência e faz uma crítica ao meu trabalho.” (linhas 29-31). Nesse momento, Pedro enfatiza palavras-chave, tais como “faz”, “interferência” e “crítica”, ou seja, as ações causadoras do conflito. Por isso, avalia que “eu poderia até considerar [a crítica dela]” (linha 31), assim sendo, apresentando a possibilidade em aceitar a “interferência” (linha 30), mas não a aceita e apresenta a introdução da sua resistência (Ewick, Silbey, 2003), em uma relação assimétrica (Sette, Ribeiro, 1984), na sala de aula.

No turno 19, Glauber busca, mesmo com a sobreposição à fala de Pedro, entender a ação da aluna e entender “[mas o que] ela ela [criticou?]” (linhas 32-33). Pedro se esquia em detalhar o que a aluna criticou e, por isso, nega “[não ela] hã ela ela ela:: fez um >protesto” (linha 34). A atitude da aluna foi que ela estava “dizendo que talvez< a aluna:: não tivesse entendido” (linha 35) a interpretação de Pedro. Nesse caso, o narrador informa que a aluna ouvinte interferiu em sua interpretação simultânea ao conceber que a “aluna::” surda não entendeu a informação respondida pelo professor, conforme apresentou na linha 26. A partir de então, Pedro insere um diálogo construído (Tannen, 2007 [1989]) sobre a fala da aluna ouvinte, no momento da interferência impolida, em sala de aula, que disse a ele ““olha ela não entendeu isso e aquilo você tem que falar acho que ela

entendeu de uma maneira errada”” (linhas 37-39). Aqui, destaca-se a longa ênfase e a reconstrução do exato momento de agravamento do evento de conflito (Maynard, 1985; Leung, 2002) causado pela aluna ouvinte.

Em contrapartida, o narrador reconstrói a sua reação e revive a situação de conflito e diz que “eu fui e refiz e perguntei se ela havia me entendido” (linhas 39-40). A agência (Duranti, 2004) de Pedro é convocada com verbos de ação “fui” e “refiz” como movimento de resistência (Ewick, Silbey, 2003) à dinâmica assimétrica e, portanto, em compreender se a aluna surda “havia me entendido” (linha 40). Em adição a essa ação complicadora (Labov, Waletzky, 1967), Pedro narra que “ela disse que sim ela entendeu (0.1) ne?” (linhas 40-41) afirmando, assim, o entendimento da aluna surda sobre a sua interpretação simultânea, em sala de aula.

Posteriormente, o narrador reconta a ação abusiva e impolida da aluna ouvinte que “aí >ela pegou e me interrompeu< hhh e refez a minha tradução” (linhas 41-43). O conflito chega ao clímax (Maynard, 1985; Leung, 2002) com atos da interferência da aluna ouvinte, por isso, o narrador seleciona verbos que dão sequência a esse momento, sendo: “pegou” (linha 42), “interrompeu” (42) e “refez” (linha 42). Há, ainda, a avaliação do entrevistador ao introduzir um “nossa:::” (linha 44). As quatro partes da sequencialidade da história de conflito, entre Pedro e a aluna ouvinte, foram narradas, sobretudo, com detalhes de cada momento das ações de cada personagem, em sala de aula.

A seguir, apresentarei o último excerto que tematiza uma profunda avaliação e, ainda, o fechamento da narrativa (Labov, Waletzky, 1967) de Pedro sobre o conflito no contexto escolar.

EXCERTO 5 (04’19” – 05’16”)

“eu não considerei que a interferência dela era algo para me ajudar”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição
22	1	Pedro	((respira profundamente)) eh .hh >sem sombra de
	2		dúvidas a tradução dela< foi mui::to boa, mas
	3		considerando que estou sozinho eu estou lidando com
	4		uma dinâmica de um trabalho mui::to difícil né?
	5		mui::to [exigente]
23	6	Glauber	[naquele momento] que você estava ali
24	7	Pedro	você vai obviamente cansando:: né? (0.1) e eu não
	8		>considerarei que a interferência dela era algo para
	9		me ajudar e >quando eu havia perguntado a aluna se
	10		ela se ela havia entendido< (0.1) o mais engraçado
	11		ela- foi ela terminar e perguntar “era isso?”, “sim
	12		eu entendi” ((bate a mão nas pernas))

25	13	Glauber	a aula [hum]
26	14	Pedro	[eh] quer dizer ou seja > pode ser que a minha
	15		tradução eu vou reconhecer a minha tradução eh com
	16		certeza não foi a minha melhor< eu eu até gostei da
	17		tradução dela () mas naquele momento eu cansado e
	18		com:: ((respira)) (0.2) eu não consegui considerar
	19		a interferência dela como algo positivo::

Nesse momento da entrevista, no turno 22, o narrador faz uma avaliação externa e positiva (Labov, 1972) sobre interpretação da aluna ouvinte dizendo que “>sem sombra de dúvidas a tradução dela< foi mui::to boa” (linhas 1-2). Atrelado a essa avaliação, Pedro realiza um contraponto sobre a sua interpretação: “mas considerando que estou sozinho eu estou lidando com uma dinâmica de um trabalho mui::to difícil né? mui::to [exigente]” (linhas 2-5). Pedro enfatiza que estava “sozinho” (linha 3), em sala de aula e em “uma dinâmica de um trabalho” (linha 4), que avalia como “mui::to difícil” (linha 4) e “mui::to [exigente]” (linha 5).

Assim como aponta Pagano (2015: 13), obviamente, uma competência tradutória (e, também, a competência interpretativa) envolve recorrer às habilidades inferiores, ou seja, ao conhecimento lexical, morfológico e sintático de ambas as línguas envolvidas no ato de tradução e/ou no ato de interpretação. No entanto, o intérprete de língua de sinais, em modalidade simultânea, precisa seguir os seguintes passos: (i) ter a capacidade de se concentrar no que está ouvindo, com a finalidade de processar, imediatamente, a informação; (ii) reexpressar a informação na língua-alvo, ou seja, o processo interpretativo exige uma transposição linguística, milimetricamente calculada, para que assim permita ao intérprete a compreensão da ideia; (iii) libertar-se das palavras e se distanciar da sintaxe e do léxico; (iv) e focar em um sentido mais adequado à língua de chegada. (Lederer, 1978: 324 *apud* Pagura, 2003).

No turno 23, Glauber sobrepõe à fala de Pedro e acrescenta orientação à narrativa do entrevistado. No turno 24, Pedro continua se autoavaliando e diz que “você vai obviamente cansando:: né?” (linha 7), ademais, o narrador apresentou, no Excerto 1, incluído na **subseção 5.2.1**, que o motivo de estar “cansando::” foi a não presença de seu parceiro na dupla de trabalho, em sala de aula. Pedro reconsidera com outra avaliação a atitude impolida da aluna ouvinte, relatando que “e eu não >considerarei que a interferência

dela era algo para me ajudar” (linhas 7-9). O entrevistado orienta contextualizando que “eu havia perguntado a aluna se ela se ela havia entendido<” (linhas 9-10). No entanto, a aluna ouvinte persistiu em querer compreender se houve entendimento da aluna surda sobre a interpretação simultânea de Pedro e, por isso, faz avaliação junto à ação complicadora narrando que “o mais engraçado ela- foi ela terminar e perguntar” (linhas 10-11), ou seja, a aluna ouvinte persistiu em perguntar a aluna surda se entendeu o que Pedro tinha entendido a interpretação que o professor ouvinte tinha explicado.

Pedro adiciona, ainda, uma resolução narrativa (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972), mas com diálogo construído (Tannen, 2007 [1989]) sobre a dúvida da aluna ouvinte que pergunta “era isso?” (linha 11) e com a resposta afirmativa da aluna surda “sim eu entendi” (linhas 11-12), ou seja, Pedro a indexicaliza (Blommaert, 2005; Bucholtz, Hall, 2003, 2005) e a identifica como “ela” (linha 11) e, ainda, a constrói como pessoa persistente e teimosa, simplesmente, em não considerar a resposta da aluna surda sobre o entendimento favorável à sua interpretação simultânea. Interessante observar que o narrador bate as mãos em suas pernas, como pista de contextualização (Gumperz, 1982; Pereira, 2002), configurando a impaciência sobre a impolidez da aluna ouvinte.

No turno 26, Pedro introduz uma coda avaliativa (Labov, 1972), com o intuito de avaliar os efeitos da narrativa de conflito (Briggs, 1996; Brennies, 1996) e, propriamente, do evento de conflito, em sala de aula bilíngue. Nas linhas 14 a 16, no primeiro fragmento da avaliação sobre si, convoca a possibilidade de sua atuação profissional, quando relata que “pode ser que a minha tradução eu vou reconhecer a minha tradução eh com certeza não foi a minha melhor”.

CENA 16 – momento da avaliação sobre a interferência da aluna ouvinte



Fonte: arquivo pessoal

Adiante, avalia a aluna ouvinte que “eu eu até gostei da tradução dela” (linhas 16-17), como ocorre na Cena 16 acima. E, ainda, se avalia, novamente, sobre o seu estado físico “naquele momento eu cansado” (linha 17) e, também, avalia a atitude da aluna ouvinte, como que “eu não consegui considerar a interferência dela como algo positivo:.” (linhas 18-19).

A seguir, analisarei a última entrevista deste capítulo.

6.3

Camila: conflito com professor ouvinte em sala de aula

A última entrevista selecionada para esse capítulo é a de Camila. A entrevistada estava tranquila e com voz serena, mas foi pontual em suas colocações, elencando as seguintes questões: a história de conflito, em atuação profissional na sala de aula, com o professor ouvinte; a motivação em atuar para os alunos surdos, no contexto escolar; faz avaliações positivas sobre a sua atuação como TILSP, no decorrer do tempo de sua atuação profissional; e tematiza as positivas aproximações, entre TILSP e surdos, em sala de aula bilíngue.

Selecionei a parte da história de conflito. A narrativa de Camila é canônica e contém todos os elementos da estrutura laboviana. Observo, ainda, que a narradora buscará apresentar como resistiu a uma relação profundamente assimétrica, no contexto profissional. E, também, analisarei como a entrevistada constrói reclamações e avaliações.

6.3.1

Interação entre entrevistador e Camila

Nesta subseção, analisarei o início da gravação da entrevista com Camila. O entrevistador convoca que Camila rememore experiência passada, a partir de uma situação profissional, em sala de aula bilíngue, no DESU-INES.

EXCERTO 1 (00:03 – 00:19)

“situação profissional que você teve e- em sala: de aula”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição
1	1	Glauber	então, Camila eu queria que você me relata:sse: alguma situação <u>profissional</u> que você teve e- em sala: de aula.
2	4	Camila	haaa:: hhh ((suspira)), mas independente com quem tenha sido? se aluno ou professor?
3	6	Glauber	sim.

CENA 17 – início da entrevista e da interação



Fonte: arquivo pessoal

O início dessa interação não se configura em uma narrativa laboviana, mas, sim, como um movimento de coconstrução (Mishler, 1986; De Fina, 2011), entre Glauber e Camila, em trocas de turnos 1 a 3.

No turno 1, a entrevista inicia com o pedido do entrevistador Glauber para que Camila “relata:sse: alguma situação profissional que você teve e- em sala: de aula” (linhas 1-3). Assim, na tomada de turno, Camila, apreensivamente, suspira e solicita uma orientação (referente à pessoa) para iniciar a sua narrativa ao dizer que “mas independente com quem tenha sido? se aluno ou professor?” (linhas 4-5).

Como efeito, do “sim” (linha 6) do entrevistador, Camila se planeja para relatar a sua narrativa estruturada e canônica.

6.3.2

Conflito na sala de aula entre Camila e um professor ouvinte

A seguir, analisarei a continuação da entrevista com Camila, com elementos da análise da narrativa laboviana (Bastos, 2005; Pereira, Cortez, 2011; Bastos, Biar, 2015).

EXCERTO 2 (00'20" – 01:57)

“eu fiz a datilologia e aí ele ↑parou e olhou e falou assim “não::: isso tem sinal”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição
4	1	Camila	então, tipo ((cruza as pernas e olha para
	2		baixo)) (0.1) uma que me marcou aqui que foi
	3		constrangedora na verdade que eu me senti muito
	4		mal mas depois consegui resolver, com um
	5		determinado profe::ssor, foi que::: ele tava
	6		explicando dando aula dele falando so::bre...
	7		eh::: das ciências humanas enfim, e a gente
	8		aqui ainda não tem sinais::: para todos os
	9		termos que são [utilizados]=
5	10	Glauber	[aham]
6	11	Camila	e aí às vezes acaba que cria-se >na própria
	12		aula ou no grupo de pesquisa dele algum sinal<
	13		que não eh::: divulgado, não eh (0.1) unificado
	14		para que todos os intérpretes façam uso. (0.2)
	15		e aí numa determinada aula, ele tava
	16		explican::do e tudo, >aí ele foi e falou um
	17		nome< que eu não me lembro qual eh agora (0.1)
	18		↑que, eu fiz a datilologia (0.2) e aí ele
	19		↑parou e olhou e falou assim “nã::: isso tem
	20		sinal” (0.1) aí eu fui “qual eh o sinal
	21		então?”, aí ele :“você que deveria saber você é
	22		a intérprete não sou eu:::”. hhhh ↑possa e
	23		assim na frente dos alunos? e a minha vontade
	24		era de >falar para ele “então não me interrompe
	25		se “a intérprete” sou eu você não tem que se
	26		meter no meu trabalho, ↑continua dando sua
	27		aula”<. só que ↑assim, ia gerar um atrito, um
	28		conflito ali que eu hh(0.2) segurei hhhh engoli
29	a seco. >o outro intérprete estava na sala de		
30	aula entrou e substituiu porque realmente foi		
31	uma situação assim os alunos ficaram< .hh tipo		
32	“oi?” hh e eu sai de sala e tal, fiquei com		
33	muita raiva, muita raiva.hh e aí depois voltei,		
34	me acalmei e dei continuidade na aula e tal.		
35	.hh até que terminou a aula mesmo e aí nesse		
36	dia não consegui >nem mais olhar na cara da		
37	pessoa<.		

CENA 18 – entrevistada narrando



Fonte: arquivo pessoal

Conforme retratado na Cena 18, acima, a entrevistada inicia a narrativa retomando com “então, tipo (0.1) uma que me marcou aqui que foi constrangedora na verdade que eu me senti muito mal mas

depois consegui resolver, com um determinado professor” (linhas 1-5). Nesse início, Camila sumariza (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972) do que tratará e seleciona uma situação profissional, assim como solicitado por Glauber, no excerto 1. Com o intuito de orientar o seu resumo inicial, a entrevistada apresenta o personagem, que é “um professor” (linha 6), além disso, o tema que estava sendo tematizado, em sala de aula, voltado para os estudos de “das ciências humanas” (linha 7)³⁴.

Com o objetivo de apresentar à sua audiência sobre a situação vivida, Camila seleciona, sucintamente, dois verbos no pretérito perfeito, ou seja, as ações complicadoras, sendo “foi” (linha 2) e “senti” (linha 3) e que se enquadram como avaliações encaixadas, para assim enfatizar a narrativa de conflito (Briggs, 1996; Brennies, 1996) que a “marcou” (linha 2). A narradora continua avaliando, mas negativamente e que “foi constrangedora” (linhas 2-3) e a fez se sentir “muito mal” (linha 3). Na linha 4, a narradora encerra o seu resumo inicial, relatando que “depois consegui resolver” esse evento de conflito. Percebe-se, aqui, um ponto inicial de sua narrativa, porque Camila apresenta uma sequência de narrativa, com reclamação e com queixa (Guntner, 1997; Oliveira, Bastos, 2001; Brigatte, 2009) sobre um fato ocorrido, em seu ambiente profissional. Logo no início da sua narrativa, a entrevistada enfatiza nas suas avaliações o que a causou: um sentimento de desconforto e de constrangimento.

A primeira sequencialidade da história (Briggs, 1997; Pereira, Cortez, 2011) de conflito da narradora é traçada com uma breve ação complicadora e, depois, uma longa orientação, que contextualiza o evento. Por isso, diz que “foi que::: ele tava explicando dando aula dele falando so::bre... eh::: sociologia antropologia enfim. e a gente aqui ainda não tem sinais:: para todos os termos que são [utilizados]=” (linhas 5-9). Aqui, Camila justifica dentro de sua orientação narrativa que “ainda não tem sinais:: para todos os termos que são utilizados” (linhas 11 e 12), ou seja, um léxico terminológico completo, em Libras, para todos os conceitos o léxico especializado em Libras está em fase de expansão, com vários pesquisadores surdos e ouvintes no país se dedicando à

³⁴ Por questões éticas da pesquisa, optamos em não divulgar o nome da disciplina apresentada por Camila, então, substituímos o nome da disciplina pelo termo “ciências humanas”.

pesquisa de sinais-termos³⁵, sendo que a divulgação desses resultados nem sempre ocorre de modo tão ágil quanto as necessidades e exigência da emergência da interação da sala de aula (Mandelblatt, Favorito, 2018).

No Brasil, dentre outras razões, somente há 17 anos, propriamente, em 2002, por meio da Lei nº 10.436, que a Língua Brasileira de Sinais foi oficializada como uma língua e com *status* linguístico, em território nacional. Santos (2017: 56) apresenta que a língua de sinais assim como as línguas orais está em plena expansão, produtividade e renovação de seu acervo lexical e retrata o dilema da “necessidade comunicativa” *versus* “escassez lexical”, em que “o falante é motivado a criar novos sinais/palavras, ampliando o vocabulário e atendendo às exigências impostas pelas situações comunicativas de seu cotidiano”. Por essa razão, segundo a autora, o processo de criação de novos itens lexicais (os sinais em Libras), desafia os profissionais Tradutores-Intérpretes da Libras/Português, que buscam de estratégias discursivas, com o intuito de transmitir conceitos de vários campos de conhecimento, principalmente, quando estão defronte de uma interpretação simultânea, em sala de aula.

Nesse sentido, a entrevistada Camila, evoca a sua reclamação (Oliveira, Bastos, 2001; Brigatte, 2009) na orientação narrativa (Labov, 1972), descrevendo que “e aí às vezes acaba que cria-se >na própria aula ou no grupo de pesquisa dele algum sinal< que não eh:: divulgado” (linhas 11-13), ou seja, a narradora reclama que pode haver criação de novos sinais, dentro de um grupo de pesquisa, no entanto, sem a sua plena divulgação, acarreta, assim, em uma não unificação para o uso linguístico, no contexto universitário e profissional.

Da orientação inicial, Camila dá partida às sucessões cronológicas dos eventos, com as ações complicadoras de sua narrativa (Labov, Waletzky, 1967). E, a seguir, veremos a segunda parte da sequencialidade da (Briggs, 1997; Pereira, Cortez, 2011) história de conflito de Camila, com detalhamento do evento de conflito (Briggs, 1996; Brennies, 1996), vivido em sala de aula.

³⁵ No Brasil, em 2018, foi realizado o “I Congresso Internacional de Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Terminografia das Línguas de Sinais” (CILLTTLS), na Universidade de Brasília (UnB), com objetivo de identificar novas pesquisas sobre léxico e terminologia, em línguas de sinais, oportunizando, assim, discussões acadêmicas e socialização de glossários e dicionários (monolíngues, bilíngues e trilíngues). Veja mais informações no link: <<https://cillttls.wixsite.com/cillttls>>.

Com o fato reportável, ela reconstrói a cena que “>aí ele foi e falou um nome< que eu não me lembro qual eh agora (0.1) ↑que↓ eu fiz a datilologia (0.2) e aí ele ↑parou e olhou e falou assim “não::: isso ↑tem sinal” (0.1) aí eu fui “qual eh o sinal então?”, aí ele ↑“você que deveria saber você é a intérprete ↓não sou eu:::”. hhhh” (linhas 16-22). A segunda sequência da narrativa de conflito (Briggs, 1996; Brennies, 1996), em interação na sala de aula, apresenta ênfases da narradora que: (i) “ele foi e falou um nome” (linhas 16-17); (ii) “eu fiz a datilologia” (linha 18); e (iii) “ele ↑parou e olhou” (linhas 18-19). Ou seja, os três momentos de agência (Duranti, 2004) dos dois personagens são enfatizados, com o intuito de detalhar o evento de conflito e que dão legitimidade à experiência passada pela narradora. Diante da sua decisão estratégica e interpretativa, Camila recorreu à “datilologia” (linha 18) para apresentar um conceito da disciplina que estava sendo transmitida. O uso da datilologia, em sala de aula, muitas vezes, tem a finalidade de permitir ao aluno surdo a construção de um novo conceito trabalhado pelo professor regente da sala de aula.

Contudo, na continuidade da ação complicadora, Camila apresenta a fala do causador do conflito dizendo que “ele ↑parou e olhou e falou assim “não::: isso ↑tem sinal”” (linhas 18-20). A entrevistada recorre ao diálogo construído (Tannen, 2007 [1989]), retomando a fala do professor, com entonação ascendente e ênfase, para mencionar o motivo da interferência pelo simples fato de ter recorrido à datilologia para apresentar um conceito. O conflito se instaura (Maynard, 1985; Leung, 2002), de fato, quando o professor ao interromper o ato interpretativo de Camila e diz ““não:::”, nesse caso, a configurou e a construiu como não competente para interpretar aquele conceito. Além disso, a narradora compreende a interrupção como um ato impolido e descuidado. Há ainda, o movimento assimétrico (Sette, Ribeiro, 1984), na relação dos dois personagens, dentro da cena de conflito.

O clímax do conflito (Maynard, 1985; Leung, 2002) é instaurado entre os dois personagens e na cena interacional. Quando a própria Camila interrompe a sua interpretação em Libras e, também, no percurso da interação, em sala de aula, questiona o professor ““qual eh o sinal então?”” (linhas 20-21), apresentando impaciência e irritação. E, o causador do conflito responde,

impolidamente, na sala de aula que “↑você que deveria saber você é a intérprete ↓ não sou eu:::” (linhas 21-22). Nesse momento, o agravamento do conflito (Maynard, 1985; Leung, 2002) é relatado pela narradora, com “jogos de disputas” (Grimshaw, 1990; Montanari, 2013), entre a ofendida e o ofensor, sobre o sinal que deveria ser utilizado para conceituar a explicação do assunto tratado na aula. Assim, Camila se constrói (Benwell, Stokoe, 2006) como vítima do conflito e ofendida e, também, constrói o professor como o ofensor e causador do drama relatado.

Em seguida, a narradora, suspendendo, então, o fluxo da ação complicadora da narrativa (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972), insere uma avaliação externa para apresentar o seu ponto de vista sobre a narrativa de conflito (Briggs, 1996; Brennies, 1996) dizendo que “↑nossa e assim na frente dos alunos? e a minha vontade era de >falar para ele “então não me interrompe se “a intérprete” sou eu, você não tem que se meter no meu trabalho, ↑continua dando sua aula”<. só que ↑assim, ia gerar um atrito, um conflito ali que eu hh (0.2)” (linhas 22-28). Assim, Camila explicita o seu estado emocional sobre o clímax do conflito (Maynard, 1985; Leung, 2002) e avalia, negativamente, com indignação e mais reclamações (Guntner, 1997; Oliveira, Bastos, 2001; Brigatte, 2009). Além disso, a entrevistada retoma o diálogo construído (Tannen, 2007 [1989]) do professor, quando ele a indexicaliza (Blommaert, 2005; Bucholtz, Hall, 2003, 2005) como ““a intérprete”” (linha 25), destacando, então, o rótulo de incompetência interpretativa. Nesse momento, Camila se indexicaliza e se constrói como uma profissional quando diz que “sou eu” (linha 25) que sabe realizar o seu “trabalho” (linha 26). Obviamente, nesse caso, a narradora se constrói a partir de uma relação assimétrica (Sette, Ribeiro, 1984) e se desalinha com o professor ouvinte que a interrompeu, alocando-o em uma posição que “↑continua dando sua aula” (linhas 26-27), ao invés de interromper e causar um conflito, em momento de sua atuação profissional.

Pagano (2015: 12-13, 20) esclarece que os tradutores experientes se munem de competência tradutória (conhecimentos, habilidades e estratégias) e, também, de competência interpretativa, para assim atingir as suas metas, além de produzirem um texto (escrito ou oral/sinalizado) bem-sucedido. No entanto, o ato de interpretar uma língua para outra não se reduz ao simples ato de transpor o

significado de palavras, porque envolve processos complexos, tais como de transcodificar³⁶, desverbalizar³⁷ e reverbalizar³⁸ – que são categorias na Teoria da Interpretação (Pagura, 2003) –, para que a mensagem chegue à outra língua, com equivalência e compreensão ao interlocutor.

No prosseguimento da narrativa, Camila considera que a interrupção no ato de interpretar, em sala de aula, foi um fato desrespeitoso e imprudente. Por isso, a entrevistada retoma a sua narrativa de conflito (Briggs, 1996; Brennies, 1996) e a entrelaça à terceira parte da sequencialidade (Briggs, 1997; Pereira, Cortez, 2011) da narrativa de conflito, com ações complicadoras (Labov, Waletzky, 1967) e relata que “segurei hhhh engoli a seco. >o outro intérprete estava na sala de aula entrou e substituiu porque realmente foi uma situação assim, os alunos ficaram< .hh tipo “oi?” hh e eu sai de sala e tal, fiquei com muita raiva, muita raiva .hh e aí depois voltei, me acalmei e dei continuidade na aula e tal. .hh até que terminou a a aula mesmo e aí nesse dia não consegui >nem mais olhar na cara da ↓pessoa<.” (linhas 28-37). Assim, a entrevistada, “re-situa a construção do eu” (Bastos, 2005) no percurso de sua narrativa, recriando a cena, ao resistir à discussão, diante da situação de conflito, em sala de aula. A ordenação de fatos é seguida com verbos em primeira pessoa do singular, apresentando a sua agência (Duranti, 2004) sobre do clímax evento de conflito (Maynard, 1985; Leung, 2002), como por exemplo, ao convocar as seguintes ações: “segurei” (linha 28), “engoli” (linha 28), “saí” (linha 32), “fiquei” (linha 32), “voltei” (linha 33), “acalmei” (linha 34), “dei” (linha 34), “consegui” (linha 36). E, na linha 30, apresenta a agência de seu colega de dupla de trabalho, com os verbos de ação: “entrou” e

³⁶ **Transcodificação** (Lederer, 1994: 46-48; Seleskovitch, 1975: 11-31 *apud* Pagura, 2003): como não há relações previamente estabelecidas entre palavras ou expressões de duas línguas diferentes, tais relações são criadas tendo em vista como, onde, quando e por que razão alguma palavra ou expressão é utilizada. As exceções ficam, praticamente, por conta das palavras ditas “técnicas”, dos nomes próprios (quer sejam de lugares, pessoas ou organizações) e de expressões numéricas.

³⁷ **Desverbalização** (Seleskovitch, Lederer, 1995: 24 *apud* Pagura, 2003): “o processo da interpretação envolve a percepção de idéias, ou *sentido*, expressas no discurso. À medida que se percebe o sentido, as formas verbais utilizadas para transmiti-lo desaparecem, deixando apenas a consciência, a partir da qual o intérprete pode espontaneamente expressar o sentido, sem estar preso à forma da língua de partida”.

³⁸ **Reverbalização**: é o momento em que o tradutor e o intérprete dão uma nova feição à mensagem já compreendida. Como claramente dito por Seleskovitch (1978: 9 *apud* Pagura, 2003), o novo enunciado deverá atender a dois critérios básicos: a mensagem original deve ser completa, provida de todos os detalhes e deve refletir as características da língua de chegada.

“substituiu”. Nesse trecho de sua narrativa, Camila apresenta resistência (Ewick, Silbey, 2003; Giannini, Bastos, 2012) e tentativas de controle (Gabriel, 2015), por meio de ações positivas de sua imagem e de estratégias de face (Goffman, 1959; Oliveira, Bastos, 2001), para assim superar a humilhação e o conflito no ambiente profissional. Também, nesse trecho, que Camila insere dramaticidade na avaliação encaixada (Bastos, 2005; Bastos, Biar, 2015) sobre a sua saída da sala de aula, porque que ela ficou “com muita raiva, muita raiva” (linhas 32-33). Apresenta, ainda, avaliação encaixada sobre a história de conflito (“porque realmente foi uma situação assim”, linhas 30-31) e sobre a reação dos alunos (“ficaram< .hh tipo “oi?” hh”, linhas 31-32). Ainda que o seu colega a tenha substituído em sala de aula e que tivesse se acalmado (“me acalmei”, linha 34), Camila e o professor não resolveram o conflito agravado e aquele dia termina em um impasse (Vuchinich, 1990).

A seguir, analisarei o último trecho da narrativa canônica (Labov, Waletzky, 1967) de Camila, com foco nas últimas partes da sequencialidade da história (Briggs, 1997; Pereira, Cortez, 2011) de conflito, em contexto profissional, além do desfecho do evento de conflito (Briggs, 1996).

EXCERTO 3 (01’58” – 03’02”)

““po::xa, eh:: você me descu::lpa aquele di:a””

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição
6	1	Camila	e aí depois de alguns dias (.) semanas até (.)
	2		que::: tava na época de prova: hh e aí os
	3		alunos tinham feito prova, só tava o surdo na
	4		aula, na- na sala fazendo a prova. aí ele foi
	5		cochichou comigo e com o outro intérprete
	6		baixinho, e falou assim “po::xa, eh:: você me
	7		descu::lpa aquele di:a, depois eu fiquei
	8		pensando, eu me senti mal porque eu acabei me
	9		metendo no seu trabalho.” hhh. e aí eu virei
	10		pra ele e falei assim “realmente >se você
	11		soubesse a raiva que me deu< porque se você tem
	12		um sinal e >você fez questão de me interromper
	13		pra dizer que tinha< (.) por que não falou
	14		então <o sinal>? eu sou intérprete da casa, eu
	15		estou em constante aprendizado também:: né
	16		assim como você tá aprendendo libras, porque
	17		nunca teve contato com surdos, hh eu também
	18		nunca tive contato com a sua <disciplina>.
	19		então, assim já que foi pra interromper que
	20		haja uma troca se não, dá continuidade a
	21		aula e depois em particular você me dá u- um
	22		feedback com relação a isso”. aí a gente se
	23		desculpou e tal e hoje a gente se dá muito bem
	24		e não tem mais nenhum problema em relação a
	25		isso. >mas foi assim uma situação< mu:::ito
	26		complicada hhh.

Na quarta parte da sequencialidade da história (Briggs, 1997; Pereira, Cortez, 2011) de conflito, nesse outro segmento da narrativa, Camila apresenta orientação (Labov, 1972). Para tanto, a narradora reconstrói a nova cena, com dêiticos de lugar (Levinson, 2007 [1983]): “depois de alguns dias” (linha 1) e “semanas até” (linha 1). Orienta, ainda, mais especificamente, que uma “época de prova:” (linha 2), quando um aluno “surdo” (linha 3) estava “fazendo a prova” (linha 4), o professor busca aproximação.

Com o propósito de dialogar, o professor se alinha ao se aproximar de Camila e quando cochicha “baixinho” (linha 6) com ela e “o outro intérprete” (linha 5), direcionando-se ao pedido de desculpa/reparo (Pereira, 2002), busca estabelecer uma relação de simetria (Sette, Ribeiro, 1984) com a ofendida. A aproximação do professor ouvinte é relatada com ação complicadora e diálogo construído (Tannen, 2007 [1989]): “po::xa, eh:: você me descu::lpa aquele di:a, depois eu fiquei pensa:ndo, eu me senti mal porque eu acabei me metendo no seu trabalho.” (linhas 6-9). Nota-se que, neste exato momento, há uma busca de alinhamento e tentativa de se distanciar da imagem negativa (Goffman, 1959; Oliveira, Bastos, 2001) perante a ofendida e, por isso, o professor reflete (“fiquei pensa:ndo”, linhas 7-8) sobre o evento de conflito e com avaliação encaixada, relata que “me senti mal” (linha 8).

Camila, então, dá sequência do evento de sua narrativa, com justificativa na avaliação de que “e aí eu virei pra ele e falei assim “realmente >se você soubesse a raiva que me deu< porque se você tem um sinal e >você fez questão de me interromper pra dizer que tinha< (.)↑por que não falou então ↓<o sinal>?” (linhas 9-14). Assim, este trecho, apresenta como Camila avaliou o evento de conflito (Briggs, 1996; Brennies, 1996), com sentimento de “raiva” (linha 11) sobre o ato de “interromper” (linha 12) e sem a contribuição do “sinal” (linha 14) para o conceito trabalhado na disciplina.

Camila insere outra orientação (Labov, 1972), mas com apresentação de si mesma, como ponto de virada de sua narrativa, ao se projetar que “eu sou intérprete da casa” (linha 14). Assim, em um movimento inverso, a narradora se constrói identitariamente (Moita Lopes, 2001; Benwell, Stokoe,

2006), além de ratificar o seu papel e a sua identidade institucional, como também, se apresenta como pertencente e nativa da Comunidade Surda.

Em seu relato, Camila regula, discursivamente, a cena interacional, no entanto, exercendo uma relação assimétrica (Sette, Ribeiro, 1984) perante o professor ouvinte, dizendo a ele: “eu estou em constante aprendizado também::. né assim como você tá aprendendo libras” (linhas 14-16). Os trechos destacam a construção de uma narrativa de resistência (Ewick, Silbey, 2003; Giannini, Bastos, 2012) com alinhamentos e identidades. A narradora indexicaliza (Blommaert, 2005) o “*eu*” como aquela pessoa madura, mas humilde e engajada em ato de aprender constantemente e, por outro lado, o “*outro*” como aquela pessoa imatura e que está construindo-se como aprendiz da língua sinalizada.

A partir disso, Camila se alinha ao professor, como se dá na última ação complicadora de sua narrativa (Labov, 1972). O alinhamento é profissional e institucional quando relata que “porque nunca teve contato com surdos, hh eu também nunca tive contato com a sua <disciplina>. então, assim ↑já que foi pra e depois em particular você me dá u- um feedback com relação a isso” (linhas 16-22). Primeiramente, Camila se constrói (Benwell, Stokoe, 2006) como uma pessoa humilde ao relatar que “eu também nunca tive contato com a sua <disciplina>” (linhas 17-18). Segundo, ainda nesse trecho, Camila constrói (Tannen, 2007 [1989]) o professor como uma pessoa inexperiente e não nativo na comunidade surda “porque nunca teve contato com surdos” (linhas 16-17).

Camila recorre ao diálogo construído dentro da ação complicadora, estabelecendo uma possibilidade do meio de evitação de próximos conflitos, quando diz que “então, assim ↑já que foi pra interromper que haja uma ↑troca se não, dá ↑continuidade a aula e depois em particular você me dá u- um feedback com relação a isso”. Aqui, a narradora constrói-se como conselheira e aberta a contribuições, desde que sejam construtivas e colaborativas. Salienta, ainda, que se não houver “uma ↑troca” (linha 20) efetiva entre os participantes em sala de aula que não seja pelo anseio de colaborar, destaca que se o assunto for mais delicado que seja feito uma troca “depois em particular” (linha 21).

Por fim, com a resolução da ação complicadora da narrativa (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972), a entrevistada apresenta o desfecho da história de conflito (Maynard, 1985; Leung, 2002), após a sua reclamação (Guntner, 1997; Oliveira, Bastos, 2001; Brigatte, 2009) e resistência (Ewick, Silbey, 2003; Giannini, Bastos, 2012) de um evento de conflito (Briggs, 1996; Brennies, 1996), em sala de aula. Nesse caminho, ao finalizar com reparo que “aí a gente se desculpou e tal” (linhas 22-23), a narradora apresenta a resolução do conflito.

Camila transfere o tempo da sua história para o presente (Linde, 1993), com uma coda avaliativa ao retratar que “hoje a gente se dá muito bem e não tem mais nenhum problema em relação a isso. >mas foi assim uma situação< mu:::ito complicada hhh” (linhas 23-26). Na conclusão da narradora há um contraponto, entre os dois momentos de sua interação, em sala de aula, sendo que: (i) avalia, negativamente, a sua experiência com conflito, que “foi assim uma situação< mu:::ito complicada” (linhas 25-26); e (ii) avalia, positivamente, a atual experiência pós-resolução do conflito afirmando em relação a ela e ao professor que, atualmente, ambos “se dá muito bem e não tem mais nenhum problema” (linhas 23-24).

6.4

Conclusão do capítulo

Neste capítulo, analisei os dados gerados, em entrevista de pesquisa, com três Tradutores-Intérpretes de Libras/Português (TILSP), que atuam profissionalmente no Curso Bilíngue de Pedagogia do INES. Com vista à perspectivaêmica dos entrevistados TILSP, realizei a Análise da Narrativa (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972; Pereira, Cortez, 2011; Bastos, Biar, 2015), que permitiu tornar relevantes as narrativas de conflito (Briggs, 1996; Brenneis, 1996) às quais se mostram associadas às reclamações, a partir de experiências passadas conflituosas, em atividade profissional na sala de aula do DESU-INES.

Na primeira entrevista do capítulo, Rafaela revelou como um ato desprovido de polidez causou um agravamento do conflito e prejudicou a interação da sala de aula. A narradora construiu um aluno ouvinte como agente-causador do conflito, justificando que ele misturou os papéis de ser TILSP e de ser aluno ao interromper a sua interpretação, simplesmente, por não concordar com o uso da datilologia

sobre um conceito. Com base nisso, Rafaela por meio de reclamação avaliou negativamente a interferência impolida do aluno ouvinte, apresentando o seu incômodo sobre atos abusivos e desrespeitosos, em momento que atua profissionalmente. Além disso, a entrevistada buscou se construir como paciente e se posicionar como uma profissional experiente.

Pedro também relatou a narrativa de conflito quando atuava profissionalmente interpretando a aula de um professor ouvinte no DESU-INES. Revelou que uma agente-causadora do evento de conflito, uma aluna ouvinte, que insatisfeita com a interpretação simultânea de Pedro, interrompeu o fluxo da interação de sala de aula e indagou a uma aluna surda se tinha compreendido a interpretação intermediada por Pedro. O entrevistado, com avaliações e justificativas, buscou apresentar que naquele dia estava com pouca concentração no ato interpretativo simultâneo, por estar atuando sozinho sem seu parceiro de dupla de trabalho. O narrador construiu a aluna ouvinte como impolida e a interferência como negativa.

Observei, também, que Camila construiu a narrativa de conflito detalhando o clímax do evento de conflito, reclamando da atitude impolida e assimétrica de um professor ouvinte, quando pretendeu inserir na interpretação simultânea de Camila um sinal que ela desconhecia e que apenas circulava em um grupo mais restrito de participantes. A narradora construiu-se como resistente ao conflito, mas entre relações simétricas e assimétricas, ambos os personagens se alinham e desalinham na interação da sala de aula.

Os três entrevistados TILSP buscaram selecionar, a partir da convocação do entrevistador, a narrativa de conflito apontando questões conflitivas vivenciadas no trabalho. Os participantes construíram os personagens agentes da causa do conflito como inconvenientes e impolidos, pois interferiram no ato de interpretação simultânea em sala de aula do Curso Bilíngue de Pedagogia DESU-INES. Além disso, destaco que os “episódios de interferências” por parte de membros ouvintes, ou seja, os alunos ouvintes do DESU-INES, em momento que os profissionais TILSP estão interpretando revela como a “vigilância da linguagem” (Cameron, 1995) e a constante repetição do processo de “normatização” da linguagem na interação da sala de aula, de fato, causa nos TILSP um acúmulo de ressentimento sobre as relações tão assimétricas.

INTELIGIBILIDADES DE ALUNOS SURDOS E DE INTÉRPRETES DE LIBRAS: ENTRE PROPOSTAS E PROTAGONISMO

Na perspectiva da Linguística Aplicada (in)disciplinar/transdisciplinar, os dados gerados, em contexto de entrevista de pesquisa, nos permitem criar inteligibilidades sobre os conflitos vividos na sala de aula bilíngue (Libras-Português) do Curso de Pedagogia do INES. Especificamente, no caso do trabalho aqui apresentado, trata-se de “inteligibilidades sobre os problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006a: 14).

Nesse capítulo apresento as propostas que os participantes da pesquisa construíram em suas narrativas para os conflitos que enfrentam no espaço de ensino em que estão inseridos. Assim, as propostas alternativas de mudanças tiveram como ponto de partida, ouvir aqueles que estão dentro da comunidade de prática. Com vista à “proximidade crítica” (Moita Lopes, 2009) e mais a necessidade de construir um “conhecimento prudente para a vida decente” (Santos, 2003 *apud* Moita Lopes, 2006b: 89), observarei as propostas de dois surdos (Cristiano e Lucio) e um ouvinte (Pedro) para o contexto bilíngue e para a interação bem-sucedida, entre todos os participantes da sala de aula.

7.1

Cristiano: propostas sobre o ambiente bilíngue e o protagonismo pós-formação em Pedagogia

Os próximos dois excertos apresentarão a primeira parte da entrevista realizada com Cristiano. No **capítulo 5**, na **seção 5.1**, abordei o processo de recontagem da narrativa do entrevistado surdo. Nesta seção, observarei uma pequena narrativa de Cristiano, com o seu relato sobre a entrada na faculdade, seguida da desistência do curso. Em seguida, no excerto 2, observarei que o retorno à faculdade, ainda, o inquieta e tratará de avaliações e propostas para o Curso Bilíngue de Pedagogia do INES. Além disso, trataremos como o narrador apresenta a construção de identidades.

No primeiro turno da entrevista, ou seja, o início da interação entre os participantes, Glauber pergunta e solicita que Cristiano se apresente. Depois disso,

no terceiro turno, Glauber perguntou “e queria que você me contasse um pouco de sua história de vida, como é que foi sua infância como é que foi seu contato com as outras pessoas”. E, logo após, Cristiano faz uma grande narrativa, mas observarei apenas a parte que descreve a sua entrada na universidade e as propostas para o ambiente bilíngue.

**EXCERTO 1 (03’50’’ – 04’48’’)
“EU ESTAR N-A-D-A NORMAL FAZER O-QUE^{INTERROGATIVO},”**

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição da sinalização em Libras	Interpretação Simultânea
8	1	Cristiano	COM-TEMPO EU FORMAR INES	Depois me formei no
	2		FORMAR 2007 (0.1) FORMAR.	INES, em 2007. Mas aí
	3		EU ESTAR N-A-D-A NORMAL	eu pensei: “E, agora,
	4		FAZER O-QUE ^{INTERROGATIVO} . PENSAR	o que eu faço?”,
	5		SONHAR FACULDADE TER-NAO.	porque eu não me via
	6		VERDADE ^{DIREITA} PROFESSOR@	com um dom para a
	7		^{DIREITA} EL@ (II)	faculdade para
	8		² INFLUENCIAR ¹⁵ . EU	academia, mas eu tive
	9		CONTATO ^{MUITO} ^{DIRETA} EL@ PORQUE	influência del@ na
	10		APRENDER LITERATURA CINEMA	comunidade surda. O
	11		^{DIRETA} INTERAGIR ^{MUITO} . “IR IR	contato que eu tive
	12		PEDAGOGIA BILÍNGUE BOM IR	porque eu aprendi
	13		IR”, EU DÚVIDA hhh.	sobre literatura e
	14		²⁵ EMPURRAR ²⁰ ENTRAR EU	interagia muito e
	15		CHEGAR. <EU DESU	falou: “Vai, vai pra
	16		DESENVOLVER COM-TEMPO COM-	faculdade. A
	17		TEMPO> POUCO INICIAR	faculdade é bilíngue
	18		FALHAR ^{MUITA} , FALTAR	e boa”. E eu fiquei
	19		INTÉRPRET@ FALTAR, COM-	assim nesse empasse
	20		TEMPO FALHAR ^{MUITA} EU	e, praticamente, eu
	21		DESISTIR, PARAR, TRANCAR,	fui empurrado a
	22		IR-EMBORA. MUITO TEMPO COM-	estudar aqui. E,
	23		O-TEMPO VOLTAR SEGUNDA-VEZ	quando eu cheguei no
	24		PEDAGOGIA. <COM- TEMPO BOM	DESU, fui passando.
	25		INFORMAÇÃO MAS ABRIR	No começo achei que
	26		PORTA ^{MUITAS} , MANUÁRIO SINAIS	os intérpretes tinham
	27		PRONTO, INTÉRPRET@ JÁ	falhas e que faltava
	28		DESENVOLVER VER VER AGORA	muita coisa eu pensei
	29		BOM DESENVOLVER.	em desistir. Parei e
				tranquei por um
				tempo. Depois resolvi
				voltar pela segunda
				vez para o curso de
				Pedagogia Bilíngue.
				Eu achei bom, recebi
				informações, porque
				aí abriu o grupo
				Manuário, outras
				coisas foram abertas,
				os intérpretes foram
				melhorando e aí as
				coisas foram se
				desenvolvendo melhor.

No excerto 1, Cristiano traz alguns elementos da estrutura narrativa: orientações, ações complicadoras e avaliações (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972; Pereira, Cortez, 2011). Nas linhas 1 e 2, o narrador contextualiza o local de sua formação, em Educação Básica, enfatizando, então, que “EU FORMAR INES FORMAR 2007 (0.1) FORMAR.”. Com o intuito de se construir como uma pessoa formada, Cristiano insere outra orientação, descrevendo que depois de sua

formação na Educação Básica “EU ESTAR N-A-D-A NORMAL FAZER O-QUE^{INTERROGATIVO}.” (linhas 3-4), ou seja, nenhum planejamento acadêmico e, muito menos, pensava em “SONHAR FACULDADE TER-NAO.” (linha 5). Em seguida, narra que um “^{DIREITA}PROFESSOR@” (linha 6) o motivou e o “^{2S}INFLUENCIAR^{1S}” (linha 8) a ingressar no Ensino Superior, pois tinha “CONTATO^{MUITO}” com uma professora de “LITERATURA” e “CINEMA”.

O diálogo construído (Tannen, 2007 [1989]) remonta a fala do(a) professor(a) que o incentivou a ““IR IR PEDAGOGIA BILÍNGUE BOM IR IR”” para a faculdade. A avaliação positiva do(a) professor(a) sobre a ida de Cristiano à graduação fez com que o narrador começasse a pensar em ingressar no Curso Bilíngue de Pedagogia do INES.

A ação complicadora (Labov, 1972) detalha a sua entrada e desenvolvimento no DESU-INES: “^{2S}EMPURRAR^{1S} ENTRAR EU CHEGAR. <EU DESU DESENVOLVER” (linhas 14-16). Na sequência, Cristiano avalia, negativamente, o espaço, pois tinha “POUCO INICIAR FALHAR^{MUITA}, FALTAR INTÉRPRET@ FALTAR, COM-TEMPO FALHAR^{MUITA}” (linhas 17-20). A sua avaliação reflete como via e sentia o espaço e as pessoas, em seu início, com algumas “FALHA^{MUITA}” (linha 18) e os profissionais “INTÉRPRET@ FALTAR” (linha 19)³⁹.

Outra sequência apresenta que esses fatores foram determinantes para que Cristiano “DESISTIR, PARAR, TRANCAR, IR-EMBORA” (linhas 21-22). Faz uma breve orientação “MUITO-TEMPO COM-O-TEMPO” (linhas 22-23), norteando outra sequência que é descrita com a sua volta ao sinalizar que “VOLTAR SEGUNDA-VEZ PEDAGOGIA.” (linhas 23-24).

O narrador sinaliza sem aceleração e avalia o contexto, que “<COM- TEMPO BOM INFORMAÇÃO” (linhas 24-25), no sentido de que “ABRIR PORTA^{MUITAS}” (linhas 25-26). Aqui, recorre ao uso metafórico para retratar que o espaço possibilitou aberturas de novos projetos, como por exemplo, um projeto de

³⁹ Até meados de 2013, os TILSP trabalhavam no DESU-INES na condição de terceirizados, o que resultava em muitas dificuldades dadas as condições precárias desse tipo de contrato. Havia mudanças constantes de TILSP dado o vínculo temporário da função implicando prejuízos nas salas de aula. Somente de 2013 em diante, a instituição conseguiu autorização do MEC para concursos públicos para TILSP e, desde então, esses profissionais passaram a integrar o quadro efetivo de servidores federais, o que permitiu não só significativa expansão da equipe de TILSP, bem como tornou-a estável.

referência no DESU-INES é o Grupo de Pesquisa “*Manuário Acadêmico e Escolar*”⁴⁰, que tem como objetivo em registrar e em divulgar os novos sinais em âmbito nacional⁴¹. E, ainda, o narrador contextualiza e avalia que percebeu a melhora na atuação dos “INTÉRPRET@ JÁ DESENVOLVER” (linhas 27-28).

A seguir, na continuação do relato de Cristiano, observo as percepções e as avaliações do narrador sobre a faculdade de Pedagogia do INES. Apresenta, ainda, uma virada identitária com o seu empoderamento enquanto surdo, além de realizar projeção sobre a sua futura atuação como professor de surdos.

EXCERTO 2 (04’49” – 06’09”)
“EU (II) SURDO EU IDENTIDADE ^{1S}IGUAL ^{3P} ^{1S}IDÊNTIC@ ^{3P} (0.2) ^{1S}SINALIZAR ^{3P}”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição da sinalização em Libras	Interpretação Simultânea
8	1	Cristiano	MAS VERDADE AGORA VER ^{3P} EU	Agora olhando é a
	2		SENTIR EU MINHA OPINIÃO	minha opinião hoje
	3		MEU MEU MAS FALTAR	sobre o curso, para
	4		<INFORMAÇÃO>	mim ainda falta
	5		TELEVISÃO COLOCAR	informação. Por
	6		^{2S} INFORMAÇÃO ^{1S} LIBRAS	exemplo, não tem
	7		ACADÊMICO PRÓPRIA DAQUI	divulgação em língua
	8		IMPORTANTE ESTIMULAR AQUI	de sinais, nada de
	9		DESU ACADÊMICO, PARECE VÃO	imagem. Aqui é
	10		NÃO-É VERDADE FACULDADE	bílingue, aqui é
	11		BILÍNGUE. BILÍNGUE PRA-	acadêmico. Falta essa
	12		QUE ^{INTERROGATIVO} COLOCAR ^{INTERROGATIVO}	questão e isso é
	13		NOME PRA-QUE ^{INTERROGATIVO}	falho, realmente deixa
	14		OUVINT@ SURD@ CONCOMITANTE	a desejar e a
	15		LIBRAS. INTERAGIR FORTE	faculdade é bilingue.
	16		FORTE ^{MUITO} . S-I FORTE	Cadê o bilingue, que
	17		NADA ^{MINUTIVO} SUMIR VER FRIO	atende os surdos e
	18		EL@ ^{3S} ENSINA ^{1S} MUITO. EL@ (II)	ouvintes no espaço?
	19		DOCTOR@ EXPERIÊNCIA SURD@	Isso tem que ser
	20		PROFUNDO JÁ ^{INTERROGATIVO} SEM.	fortalecido, porque se
	21		EL@ PARECER FALHAR ^{MUITO} EU	não for fortalecido
	22		PERDER. EU LUTAR ^{MUITO}	isso vai se perder e o
	23		CONTINUAR, EU LUTAR ^{MUITO}	ensino vai ser frio. O
	24		LUTAR ^{MUITO} LUTAR ^{MUITO} CRITICAR	professor doutor
	25		EU LUTAR, CURIOS@. EU	conhece profundamente
	26		VERDADE FUTURO SONHAR	a nossa língua,
	27		VERDADE EU MONOGRAFIA EU	identidade e cultura?
	28		MONOGRAFIA-LIBRAS. VERDADE	Não. Então, fica
	29		AGORA EU FOCAR LIBRAS.	falho, falta muita
	30		PORQUE EU FUTURO	coisa. E a gente tem
	31		^{ESQUERDA} CRIANÇA ^{MUITAS} PORQUE	que lutar, trazer a
	32		DIREITA LITERATURA EL@	nossa opinião,
	33		LITERATURA SURDA MAS	crítica, curiosidade.
	34		OUVINT@ EL@ TER LITERATURA	No futuro eu sonho
	35		SURDA CONHECER	realmente é trabalhar
	36		PROFUNDO ^{INTERROGATIVA} NÃO. FICA-	a minha monografia em
	37		VAGO. EU (II) SURDO EU	Libras, com esse foco
	38		IDENTIDADE ^{1S} IGUAL ^{3P} ((se	da língua de sinais,
	39		referindo as crianças	porque eu vou
	40		surdas)) ^{1S} IDÊNTIC@ ^{3P} (0.2)	trabalhar futuramente
	41		^{1S} SINALIZAR ^{3P} ((usando a	com crianças. A
	42		mesma língua de sinais com	questão da literatura
	43		a criança surda))	surda. Eu me
	44		^{1S} INTERAGIR ^{3P} FORTEMENTE (0.2)	identifico mais com o
	45		EU ^{1S} ESTIMULAR ^{3P} ^{ESQUERDA} EL@	surdo e somos iguais,
	46		DESENVOLVER CONHECER EL@	iguais a mim. E a

⁴⁰ O projeto é liderado pelas professoras doutoras Wilma Favorito e Janete Mandelblatt, desde 2011, ver em <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5171605358579363>>.

⁴¹ Para conhecer o projeto de pesquisa “*Manuário Acadêmico e Escolar*” e os novos sinais, ver em <http://www.manuario.com.br/home>.

47	LITERATURA	SURDA	<i>língua de sinais vai</i>
48	^{1S} INFORMAR ^{3P} MUITO (0.2)		<i>me ajudar a interagir</i>
49	^{1S} PASSAR-INFORMAÇÃO ^{3P} (0.2)		<i>com essa criança surda</i>
50	PRECISAR ^{MUITO} ESQUERDA EL@		<i>para que ela consiga</i>
51	IMPORTANTE ^{MUITO} ESQUERDA EL@.		<i>ter informação e para</i>
52	PORQUE EU PENSAR SONHAR EU		<i>que ela avance. Isso é</i>
53	FUTURO EU MONOGRAFIA FORMAR		<i>muito importante.</i>
54	PENSAR VONTADE EU FUTURO		<i>Então, no futuro eu</i>
55	MESTRADO DOUTORADO ASSUNTO		<i>quero fazer a minha</i>
56	LÁ EU APROFUNDAR MAIS. EU		<i>monografia nesse</i>
57	VONTADE VONTADE FUTURO. EU		<i>sentido. Eu quero</i>
58	ANSIEDADE hhh PERTO A-		<i>fazer mestrado,</i>
59	FRENTE ^{1S} FORMAR EU ESPERAR		<i>doutorado no futuro e</i>
60	TORCER.		<i>me aprofundar mais.</i>

Essa é a minha vontade para o futuro e eu estou ansioso para isso. Já está perto de eu me formar. Estou torcendo para que seja logo. Então eu tenho que aguardar e esperar.

Cristiano apresenta a sua reflexão subjetiva e a sua experiência de vida ao falar: “MAS VERDADE AGORA VER^{3P} EU SENTIR EU MINHA OPINIÃO MEU MEU” (linhas 1-3). O entrevistado inicia a construção de seu relato com um *account*, conduzindo uma explicação de como vê o cotidiano na faculdade. Neste momento, Cristiano se constrói (Benwell, Stokoe, 2006) como alguém com experiência ao dizer “VER^{3P}” (linha 1) e “SENTIR” (linha 2), a partir da sua história de vida (Linde, 1993). Apresenta, ainda, que é a sua opinião, ou seja, a “MINHA OPINIÃO MEU MEU” (linhas 2-3).

O entrevistado surdo apresenta propostas de mudanças para o contexto bilíngue em que estuda. O “MAS” (linha 3) é utilizado como marcador discursivo de orientação, com o objetivo do que irá defender como suas propostas. Cristiano insere reflexões e percepções ao propor que no local de estudo deveria “COLOCAR ^{2S}INFORMAÇÃO^{1S} LIBRAS ACADÊMICO PRÓPRIA DAQUI” (linhas 5-7), por meio de “TELEVISÃO” (linha 5)⁴², para assim fomentar a difusão de informações no ambiente universitário, acreditando que a implementação dessa proposta possibilitará o estímulo dentro do “DESU ACADÊMICO” (linha 9). Enfatiza, também, em sua sinalização, que a sua proposta “PARECE VÃO NÃO-É” (linhas 9-10), apresentando que é uma “FACULDADE BILÍNGUE” (linhas 10-11).

⁴² Esse pedido do Centro Acadêmico foi atendido e implementado, como podemos ver no link: <<http://www.ines.gov.br/informativos>>. Logo na entrada do DESU-INES, há televisores com informativos sobre o cotidiano departamental, evento sugeridos, grupos de pesquisa e extensão. O projeto é atualizado pelo professor doutor Luiz Alexandre da Silva Rosado.

Cristiano reflete sobre a falta de interação, entre surdos e ouvintes, no curso de Pedagogia do INES: “BILÍNGUE PRA-QUE^{INTERROGATIVO} COLOCAR^{INTERROGATIVO} NOME PRA-QUE^{INTERROGATIVO}” (linhas 11-13). Portanto, faz um contraponto entre a faculdade bilíngue com o conceito “BILÍNGUE” (linha 11), problematizando, assim, o seu entendimento sobre como um lugar de “VERDADE” (linha 10) deveria ser construído como bilíngue. O entrevistado aponta que os surdos e os ouvintes precisam se munir do uso “CONCOMITANTE LIBRAS” (linhas 14-15) na interação, tanto em sala de aula como em outros espaços do DESU. Além disso, avalia que o uso da Libras fomentará que o espaço tenha mais “FORTE FORTE^{MUITO}” (linha 15-16). Argumenta, ainda, que “S-I FORTE NADA^{DIMINUTIVO} SUMIR VER FRIO” (linhas 16-17), avaliando, assim, que se não houver interação em Libras nesse ambiente, a potência comunicativa ficará comprometida e se esfriará.

Bem enfático, em sua sinalização, Cristiano argumenta sobre os professores ouvintes no ambiente bilíngue, questionando se “EL@ (II) DOUTOR@ EXPERIÊNCIA SURD@ PROFUNDO JÁ^{INTERROGATIVO}” (linhas 18-20) e, desse modo, indexicaliza (Blommaert, 2005; Bucholtz, Hall, 2003, 2005) os professores ouvintes como aqueles “SEM” (linha 20) experiência sobre a Comunidade Surda. Por isso, avalia (Gago, Vieira, Sant’Anna, 2012) novamente que os professores ainda “PARECER FALHAR^{MUITO}” (linha 21), considerando que ele irá “PERDER” (linha 22). Diante desta reflexão, o entrevistado busca através de suas avaliações e justificativas observar o espaço bilíngue e como gostaria que fosse este ambiente.

Enfaticamente, o entrevistado repete por cinco vezes o verbo “LUTAR^{MUITO}” (linhas 22-25), ou seja, se constrói como uma pessoa persistente, agentiva e engajada (Duranti, 2004), em atuação na Comunidade Surda, principalmente, como uma pessoa que continuará a lutar pelo espaço bilíngue por meio do ato de “CRITICAR” (linha 24).

Além disso, projeta defender a sua “MONOGRAFIA-LIBRAS”⁴³ (linha 28), apresentando o seu empoderamento surdo frente à sua construção de

⁴³ Este projeto é realizado pelo Grupo de Pesquisa “Educação, Mídias e Comunidade surda”, liderado pela professora doutora Cristiane Correia Taveira e pelo professor doutor Luiz Alexandre da Silva Rosado. Os autores Cristiane Taveira, Alexandre Rosado, Glauber Lemos e Fatima Furriel, publicaram um capítulo no livro *Educação e Tecnologia: parcerias*, com o título “Novas tecnologias na produção de monografias em Libras com alunos do INES: língua de sinais, performance surda e o uso do vídeo digital”, em 2015. Ver link da publicação em: <https://www.academia.edu/18397102/Novas_tecnologias_na_produ%C3%A7%C3%A3o_de_monografias_em_Libras_co_m_alunos_do_INES_1%C3%ADngua_de_sinais_performance_surda_e_o_uso_do_v%C3%ADdeo_digital>. Veja

conhecimento acadêmico e a visibilidade da sua língua (“AGORA EU FOCAR LIBRAS”, linha 29). Constrói-se (Benwell, Stokoe, 2006) como uma pessoa madura, academicamente, pois almeja trabalhar com crianças surdas, focando, ainda, no ensino da literatura surda (linhas 31-32), em contexto escolar. Em seguida, argumenta e provoca que “MAS OUVINT@ EL@ TER LITERATURA SURDA CONHECER PROFUNDO^{INTERROGATIVA}” (linhas 33-36), questionando, assim, se os professores ouvintes conseguiriam ensinar as peculiaridades e as questões identitárias e culturais oriundas da Comunidade Surda. Na linha 36, Cristiano, enfaticamente, contra-argumenta dizendo que “NÃO”, pois acredita que mesmo um ouvinte ensinando as crianças surdas, por ser de fora (*outsider*) ficaria configurado como algo “VAGO” (linhas 36-37). Compreendo que além dos nativos de uma comunidade, outras pessoas que são formadas, proficientes e certificadas, podem licenciar uma língua estrangeira.

Cristiano se apresenta como “EU (II) SURDO” (linha 37) como construção de uma pessoa empoderada, identitariamente (Benwell, Stokoe, 2006) e, por esse motivo, defende que por ser surdo poderá ensinar as crianças surdas, haja vista terem a mesma “IDENTIDADE ^{1S}IGUAL^{3P}” (linha 38) e “^{1S}IDÊNTIC@^{3P}” (linha 40). A construção hipotética, em ser professor de crianças surdas, é selecionada com verbos de ação, ou seja, apresentando a sua agência (Duranti, 2004), imaginando que poderá “^{1S}SINALIZAR^{3P}” (linha 41), “^{1S}INTERAGIR^{3P} FORTEMENTE” (linha 44) e “^{1S}ESTIMULAR^{3P}” (linha 45). Segundo o entrevistado surdo, qual será o resultado dessa interação com as crianças surdas? Afirmo que “^{ESQUERDA}EL@ DESENVOLVER CONHECER” (linhas 45-46). Vemos, aqui, a argumentação de Cristiano reflete uma projeção futura de sua atuação, pós-formação no Curso Bilíngue de Pedagogia no DESU-INES, em atuação profissional e em escolas com surdos, acreditando, assim, que um modelo de escola bilíngue precisa ter um professor surdo formado em Pedagogia para atuar com crianças surdas.

O entrevistado se constrói (Benwell, Stokoe, 2006) como um surdo empoderado e almeja perpassar o seu conhecimento e “^{1S}INFORMAR^{3P} MUITO (0.2) ^{1S}PASSAR-INFORMAÇÃO^{3P}” (linhas 48-49) sobre a “LITERATURA

SURDA” (linha 47) para as crianças surdas nas escolas, propondo que o seu *eu* poderá empoderar o *outro*, permitindo, assim, que construam as suas identidades por meio de um professor surdo na Educação Básica. Por fim, Cristiano tematiza as suas reflexões e os seus sentimentos em:

“EU PENSAR SONHAR EU FUTURO EU MONOGRAFIA”, linhas 52-53

“FORMAR PENSAR VONTADE EU FUTURO MESTRADO DOUTORADO”,
linhas 53-55

“EU ANSIEDADE hhh PERTO A-FRENTE ^{1S}FORMAR EU ESPERAR
TORCER”, linhas 58-60

Assim, Cristiano busca refletir sobre os problemas do seu cotidiano universitário, principalmente, nas interações entre surdos e ouvintes, sendo eles os alunos e os professores. Buscou, ainda, por meio de seu empoderamento apresentar propostas centradas sobre o conhecimento da Libras por todos no ambiente bilíngue de/para surdos, a difusão da cultura e literatura surda e a exigência da fluência em Libras de professores ouvintes. Assim, o narrador apresenta propostas para a resolução de conflitos interpessoais e institucionais (Grimshaw, 1990) na faculdade do INES. Além disso, Cristiano constrói identidades, agência e projeção de sua imagem, como positivas e necessárias enquanto um modelo ideal para educar crianças surdas, em escolas da Educação Básica.

Tarei, a seguir, as propostas de Lucio sobre como poderia ter uma melhor interação com Tradutores-Intérpretes de Libras/Português (TILSP) do Departamento de Ensino Superior (DESU) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

7.2

Lucio: propostas sobre a interação entre surdos e intérpretes

Nesta seção, tratarei das propostas de Lucio, a partir de exemplos hipotéticos. O entrevistado surdo busca aproximação com os TILSP do DESU-INES e, por isso, convoca as suas afetividades.

EXCERTO 1 (15'31" – 17'21")
“ÀS-VEZES INTÉRPRETES OCUPAD@”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição da sinalização em Libras	Interpretação Simultânea
33	1	Glauber	e com os <u>intérpretes</u> como	
	2		eh que você <u>interage</u> com os	
	3		<u>intérpretes</u> ?	
34	4	Lucio	INTÉRPRETES ^{INTERROGATIVO}	<i>Intérpretes? É. Às vezes, o intérprete está ocupado, está lá na sala e como é o trabalho? Às vezes, está na reunião, na hora do lanche, o tempo deles de descanso. Eles chegam com pressa e tem que trabalhar. Então, não tem muita conversa. É difícil. Eu gosto de sentar com o intérprete e conversar. Se tiver alguma dúvida, perguntar e saber as informações. Alguns intérpretes que não se dispõem a isso, tudo bem, mas outros até se dispõem. Até porque tem muito trabalho e ir para lá e para cá, não tem tempo para parar e dar atenção para o surdo. Pode até se encontrar fora, às vezes se encontra fora desse espaço, mas aqui é complicado.</i>
	5		(0.1) ((neste momento, o entrevistado levanta o olhar para cima à direita))	
	6		PORQUE:: ÀS-VEZES	
	7		INTÉRPRETES OCUPAD@ ÀS-VEZES INTÉRPRETES ^{1S} IR LÁ	
	8		SALA IMPORTÂNCIA COISA AGIR TRABALHAR DENTRO O-QUÊ? 1	
	9		REUNIÃO 2 COMER LANCHAR TEMPO DEL@ HORA 30-MINUTOS	
	10		DESCANSAR. ÀS-VEZES EL@	
	11		CHEGAR RÁPIDO CORRER ^{MUITO}	
	12		PASSAR-HORA, COMO BATER-PAPO ^{INTERROGATIVO} .	
	13		DÁ-NÃO	
	14		DIFÍCIL. EU GOSTAR SENTAR DE-FRENTE ROSTO-ROSTO	
	15		CONVERSAR INTERAGIR EU DÚVIDA ^{MUITO}	
	16		^{1S} PERGUNTAR ^{3P}	
	17		COISAS QUERER SABER COMO ^{INTERROGATIVO} INTERAGIR ^{MUITO} .	
	18		TER ALGUNS INTÉRPRETES FAZER N-A-D-A MARCAR EU V-O-U ACEITAR INTERAGIR BEM.	
	19		PORQUE INTÉRPRETE MAIS HORA ^{MUITO} TRABALHO ^{MUITO} IR VIR	
	20		IR VIR IR VIR DÁ-NÃO TEMPO PARAR ^{NEGATIVO} . ENTENDER ^{INTERROGATIVO}	
	21		DIFÍCIL. MAS PODE ENCONTRAR AMIG@ FORA PASSEAR AH LEGAL INTERAGIR. AQUI TRABALHAR DIFERENTE (0.2) COMPLICADO. MAS [NORMAL RESPEITO]	
35	37	Glauber	[complicado o quê?]	
36	38	Lucio	TEMPO, 1 CHEGAR BATER-PAPO 2 INTERAGIR TER-NÃO TEMPO COMPLICADO (0.3)	<i>O tempo. Essa questão de sentar para conversar, não tem. Isso é complicado. Entendeu? Às vezes, eu chego cedo e se o intérprete está aí cedo, eu posso sentar com ele e trocar alguma coisa, e tirar a dúvida de alguma coisa. Muitas vezes, não tem essa oportunidade. E teria que ter essa oportunidade para a gente poder trocar mais e dentro da sala de aula não tem como. A gente entra na sala deles, dos intérpretes, e pergunta "Dá para ajudar?", "Não, não posso agora". Vai depender se tiver esse tempo.</i>
	39		ENTENDER ^{INTERROGATIVO} SEI-LÁ	
	40		HORA MAIS C-E-D-O HORA C-E-D-O HH INTÉRPRETE CHEGAR POSSÍVEL COMO DÚVIDA	
	41		PERGUNTAR >INTERAGIR LEGAL ÓTIMO BEM BEM< ÓTIMO BEM: ENTENDER ^{INTERROGATIVO} ÀS-VEZES HORA INTERCALADO INTÉRPRETE@. PRECISAR LIVRE (0.2) INTÉRPRETE (0.2).	
	42		EXEMPLO SALA INTÉRPRETE EU IR PERGUNTAR EL@ OCUPAD@ EL@ COMPUTADOR, EL@ OCUPAD@, SABER COMBINAR ^{MUITO}	
	43		PODE-NÃO COMBINAR COISA AGIR JÁ DEPENDE DEL@. N-A-D-A "VIR POR-FAVOR, ^{3S} VIR ^{1S}	
	44		^{3S} AJUDAR ^{1S} CONVERSAR SENTAR DE-FRENTE SINALIZAR", PODE LIVRE, DEPENDE HORÁRIO PRINCIPAL HORÁRIO.	

No início do excerto 1, Glauber direciona a entrevista com foco na interação entre Lucio com “os intérpretes” (linha 1). Em seguida, Lucio pondera sobre o tópico “INTÉRPRETES^{INTERROGATIVO}” (linha 4) e levanta o olhar para iniciar a sua sinalização.

O entrevistado surdo justifica e avalia a situação, em ambiente universitário, a respeito de como compreende a interação, entre ele com os intérpretes de Libras, relatando, ainda, “PORQUE :: ÀS-VEZES INTÉRPRETES OCUPAD@” (linhas 8-9). Além disso, reitera, também, que há momentos de sua ida à sala de intérpretes (“^{1S}IR LÁ SALA”, linhas 10-11), com o intuito de solicitar ajuda sobre algum trabalho acadêmico (“COISA AGIR TRABALHAR”, linhas 11-12), mas observa que os intérpretes de Libras estão em “1 REUNIÃO 2 COMER LANCHAR TEMPO DEL@ HORA 30-MINUTOS DESCANSAR.” (linhas 12-15). Nesse caso, no quadro de horário, entre as aulas do DESU-INES, há um momento de intervalo, entre as aulas, no caso, no turno da manhã e no turno da noite de 10 a 20 minutos.

Outro fato observado pelo entrevistado surdo se refere ao momento da chegada dos profissionais TILSP que “ÀS-VEZES EL@ CHEGAR RÁPIDO CORRER^{MUITO} PASSAR-HORA” (linhas 15-17). Por isso, questiona “COMO BATER-PAPO^{INTERROGATIVO}” (linhas 17-18), ou seja, reclama da falta de tempo dos TILSP para ajudar os alunos surdos fora de sala de aula devido às diversas situações em que os TILSP se enquadram, como ocupação de ordem pessoal-física (“COMER LANCHAR TEMPO DEL@ HORA 30-MINUTOS DESCANSAR”, linhas 13-15), profissional (“REUNIÃO”, linha 13) ou eventual (“CHEGAR RÁPIDO CORRER^{MUITO} PASSAR-HORA”, linhas 16-17).

Nesse caso, o que o entrevistado surdo convoca? Aproximação afetiva aos TILSP. E, isto é apresentado, a seguir, quando apresenta os seus anseios referentes ao seu entendimento hipotético em “EU GOSTAR SENTAR DE-FRENTE ROSTO-ROSTO CONVERSAR INTERAGIR EU DÚVIDA^{MUITO} ^{1S}PERGUNTAR^{3P} COISAS QUERER SABER” (linhas 19-23). Aqui, que Lucio inicia as suas propostas sobre como preferiria a interação, entre ele com os TILSP. Nesse caso, pontua que poderiam: (i) “SENTAR DE-FRENTE ROSTO-ROSTO”, (ii) “CONVERSAR”; (iii) “INTERAGIR”. Segundo o entrevistado surdo, esse seria um momento para que ele pudesse tirar “DÚVIDA^{MUITO}” (linha 22) e “^{1S}PERGUNTAR^{3P} COISAS” (linhas 22-23). Lucio, ainda, propõe que se houvesse um momento em que “TER ALGUNS INTÉRPRETES FAZER N-A-D-A” (linhas 25-26), poderia ser um momento de interação entre ele e os TILSP. Desse modo, o seu anseio de aproximação poderia ser efetivado, além de avaliar positivamente que seria uma “INTERAGIR BEM” (linha 27).

Avalia, também, os TILSP do DESU-INES em relação a sua intensa rotina de trabalho⁴⁴: “PORQUE INTÉRPRETE MAIS HORA^{MUITO} TRABALHO^{MUITO} IR VIR IR VIR IR VIR DÁ-NÃO TEMPO PARAR^{NEGATIVO}” (linhas 28-31). Aqui, o entrevistado retoma o motivo referente ao porquê os intérpretes estão “OCUPAD@” (linha 9).

Outra proposta do entrevistado é focalizar que se não houver a possibilidade de estreitamente/aproximação entre ele e os TILSP, poderia “ENCONTRAR AMIG@ FORA PASSEAR AH LEGAL INTERAGIR” (linhas 32-34). Por fim, compreende avaliando que esta aproximação “AQUI TRABALHAR DIFERENTE (0.2) COMPLICADO” (linhas 34-35). E, quando Lucio conclui a sua avaliação (“MAS [NORMAL RESPEITO]”, linha 36) sobre a interação com os TILSP, o entrevistador sobrepõe questionando “[complicado o quê?]” (linha 37).

No turno 36, Lucio reafirma que o fator complicador é o “TEMPO” (linha 38), acarretando, então, com as suas pontuações que “1 CHEGAR BATER-PAPO 2 INTERAGIR TER-NÃO TEMPO COMPLICADO” (linhas 38-40). Assim, o entrevistado, novamente, faz propostas para uma possível aproximação afetiva, entre surdos e TILSP, “SEI-LÁ HORA MAIS C-E-D-O HORA C-E-D-O” (linhas 41-43). Compreende, ainda, que se os TILSP “CHEGAR” (linha 43) mais “C-E-D-O” (linha 42) possibilitaria a ele tirar “DÚVIDA PERGUNTAR” (linhas 44-45). Desse modo, avalia que “>INTERAGIR LEGAL ÓTIMO BEM BEM BEM< ÓTIMO BEM: . ENTENDER^{INTERROGATIVO}” (linhas 45-47). Em seguida, reivindica, enfaticamente, que os TILSP do DESU deveriam estar mais “LIVRE” (linha 49). E, depois, Lucio apresenta, hipoteticamente, selecionando exemplificar situações ao entrar na “SALA INTÉRPRETE EU IR PERGUNTAR EL@ OCUPAD@ EL@ COMPUTADOR, EL@ OCUPAD@, SABER COMBINAR^{MUITO} PODE-NÃO COMBINAR COISA AGIR JÁ DEPENDE DEL@.” (linhas 51-56).

Adiante, a sua proposta é focada, em situações hipotéticas, como exemplo, quando reafirma que os TILSP do DESU, se não estiverem em ocupação de atividade profissional ou “N-A-D-A” (linhas 56-57), poderiam disponibilizar um horário como informa que “PODE LIVRE, DEPENDE HORÁRIO PRINCIPAL HORÁRIO” (linhas 59-61). Lucio, insere um diálogo construído a respeito da

⁴⁴ Os TILSP do INES não concursados em regime de Dedicção Exclusiva (DE) e devido a uma baixa remuneração trabalham em mais de uma instituição.

situação hipotética ““VIR POR-FAVOR, ^{3S}VIR^{1S} ^{3S}AJUDAR^{1S} CONVERSAR SENTAR DE-FRENTE SINALIZAR”” (linhas 57-59), performatizando, assim, a idealização sobre uma cena entre os surdos e os TILSP, em interação e em conversa cotidiana no DESU-INES.

A seguir, analisarei as propostas do entrevistado intérprete de Libras, que apresentará as suas propostas sobre a parceria de trabalho e sobre a categoria de TILSP do DESU-INES.

7.3

Pedro: propostas e avaliações sobre a parceria de trabalho

Apresentarei, aqui, a primeira parte da entrevista realizada com Pedro. Ressalto que essa interação foi gravada por dois veículos, sendo a primeira por uma câmera e a segunda por um gravador. No entanto, o primeiro registro foi interrompido pelo motivo da bateria da câmera ter finalizado e, sem que eu tivesse percebido, já havíamos avançado na entrevista sem me dar conta de que não teria o registro depois dos dois primeiros minutos gravados.

EXCERTO 1 (00'04 – 02'08'') “a ideia de uma parceria >em sala de aula”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição
1	1	Glauber	então:: pedro eu queria que você me relata::sse ou
	2		contasse assim- uma situação profissional sua em
	3		sala de aula.
2	4	Pedro	((o entrevistado olha para cima pensa)) uma::: é:::
	5		é uma pergunta bastante comum né mas vou selecionar
	6		uma .hh é:: (0.4) hã:::. hhh vem cá tem tantas hhh
	7		situações hhhh [que]
3	8	Glauber	[escolhe uma]
4	9	Pedro	eh::: porque assim vou escolher qual? hhhhhh eh:::
	10		.hh vou vou selecionar uma que diz respeito a
	11		parceria
5	12	Glauber	sim
6	13		a- a <u>ideia</u> de uma <u>parceria</u> >em sala de aula no
	14		trabalho em sala de aula<, é o trabalho de duplas em
	15		sala de aula >ela é uma uma ideia que foi construída
	16		<ao longo> de um percurso né? através de
	17		<u>experiências</u> :: através de tentativas e erros .hh e
	18		vai se consolidando um- eh no imaginário porque isso
	19		eh eh porque- no papel, mas no imaginário vai se
	20		consolidando eh- formas de trabalhar que depois nós
	21		.hh eh:: especificamos nós registra::mos. mas parece
	22		que::: (0.2) sei lá eh eh eh (1.0) em tantas
	23		mudanças >que nós enfrentamos nós temos< eh:: (0.5)
	24		visto aí na na área de educação >especificamente na
	25		área de educação de surdos< e <com esse no::vo>
	26		<u>status</u> do- do tradutor e intérprete de língua de
	27		sinais .hh (0.5) >as coisas parecem que ficaram um
	28		tanto confusas< então tem na- então foram
	29		pouquíssimas parcerias com quem eu tenho dado certo
	30		né. onde há realmente troca neh onde há um:: a- uma
	31		uma sinergia neh entre entre os parceiros neh.
	32		e a coisa flui muito bem em sala de aula (0.1). em
	33		sala de aula pra mim é a maior dificuldade, da
	34		situação que <u>mais</u> eh eh:: que é mais crítica que
	35		mais me me incomoda é justamente a questão de
	36		trabalho com parce- com parceiros.

De uma forma geral, o primeiro momento focou na pergunta do entrevistador que convocava que “então:: pedro eu queria que você me relata::sse ou contasse assim uma situação profissional sua em sala de aula.” (linhas 1-3). A partir disso, entre os turnos 2 e 5, Pedro demora a ‘entrar no assunto’ e, então, seleciona pautar a questão da “ideia de uma parceria >em sala de aula” (linha 13) e o “trabalho de duplas em sala de aula” (linhas 14-15). Pedro salienta que o trabalho em duplas, tem como ponto de partida uma construção ideal e que pertence ao “imaginário” (linhas 18, 19), realizando uma crítica sobre o trabalho, que a seu ver, é tomado de idas e vindas, mesmo “através de experiências:: através de tentativas e erros” (linhas 16-17). De certo, o entrevistado busca traçar que é um trabalho com fundamentação em “papel” (linha 19) e em “formas” (linha 20), mas que as transformações cotidianas influenciam “na área de educação” (linha 24) e “na área de educação de surdos” (linhas 24-25), acarretando, assim mudanças sobre o “status do- do tradutor e intérprete de língua de sinais” (linhas 26-27).

Nesse sentido, Pedro avalia que, a partir de tantas mudanças sociais e educacionais, “>as coisas parecem que ficaram um tanto confusas<” (linhas 27-28). Outra avaliação, mas negativa, mostra que “foram pouquíssimas parcerias com quem eu tenho dado certo né” (linhas 28-30), entre ele e colegas com que já compôs “parcerias” (linha 29), em ambiente de trabalho do DESU-INES. Justifica que a falta de “sinergia” (linha 31) entre ele e algumas parcerias de trabalho acarreta em “maior dificuldade” (linha 33) na interpretação em Libras na sala de aula.

Nesse momento, a gravação foi interrompida, com a falta da energia da bateria da câmera e a continuação dessa parte da entrevista não foi gravada. Sem uma bateria para continuar a gravação, optei em utilizar o gravador do celular, o que correspondeu à segunda parte da entrevista, como veremos adiante, em mais dois excertos selecionados dessa segunda gravação.

Nos dois próximos primeiros excertos selecionados abaixo, observaremos a retomada dos dois tópicos selecionados pelo entrevistado, com a justificativa de sua dificuldade em manter as parcerias profissionais e, ainda, apresenta propostas

para a efetivação de uma plena parceria entre duplas de intérpretes de Libras. Apresento, a seguir, a primeira parte da segunda gravação.

EXCERTO 2 (00'01'' – 01'35'')
“parceria pra mim eh que eh um ponto que mais eh mais me incomoda”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição
1	1	Glauber	aí você fala que::: a parceria
2	2	Pedro	eh a parceria pra mim eh que eh um ponto que mais eh mais me <u>incomoda</u> né? e::: eu sou muito honesto nisso
	3		é::: .hh (0.1) e também sou muito <u>radical</u> [né]
	4		
3	5	Glauber	[ahan]
4	6	Pedro	nesse aspecto. por que? porque eh (0.2) <u>parceria</u> é construída >e pra ser construída você tem que ter uma relação ca- com a outra pessoa né< .hh e a relação <u>principal</u> eh a de <u>respeito</u> .
	7		
	8		
	9		
5	10	Glauber	ahan
6	11	Pedro	eh::: eu tenho tido tenho tido já há mu:::ito tempo ao longo do- do meu <u>trabalho</u> .hh <u>parceiros</u> e::: é: que enfim é::: .hh saem::: (.) não fazem a::: a::: o::: o::: assopro <u>né</u> o sussurro né. o::: é::: enfim não não compartilha não contribui na hora que você tá num- numa situação de::: de::: enfim de <u>precisar</u> de um apoio pra pra pro um determinado <u>signal</u> e::: e você- >normalmente eu< eu eu >sempre tenho essa preocupação se eu estou trabalhando com alguém< eu tenho essa preocupação .hh estar atento >se aquela pessoa vai precisar< de mim né é .hh de < <u>acompanhar</u> os sinais <u>dela</u> > né >pra que os sinais não sejam tão diferentes< .hh e::: e sempre trocar com ela um determinado sinal “olha vamos” convencionar com ela alguns sinais .hh pra que nossos sinais não fiquem tão distantes e: e: e: a interpretação para o surdo né .hh não fique algo estranho né
	12		
	13		
	14		
	15		
	16		
	17		
	18		
	19		
	20		
	21		
	22		
	23		
	24		
	25		
	26		
	27		

Com a retomada da gravação, em segundo momento, mas com o uso do celular, Glauber convoca Pedro a falar sobre “a parceria” (linha 1). Em movimento de coconstrução, o entrevistado intérprete avalia, negativamente, a partir de sua experiência profissional enfatizando que “eh que eh um ponto que mais eh mais me incomoda né?” (linhas 2-3). Outra avaliação é sobre si: “sou muito honesto” (linha 3) e “sou muito radical” (linha 4). Aqui, Pedro se constrói (Benwell, Stokoe, 2006) como responsável ao atuar profissionalmente, esquivando-se de erros que, na sua opinião, são cometidos por outros TILSP.

Glauber sobrepõe Pedro, nos turnos 3 e 5, com o objetivo de apresentar sinais de retroalimentação de entendimento e atenção à fala do entrevistado, a sobreposição é realizada com “[ahan]”. Assim sendo, a intenção se concentra em não quebrar o fluxo do relato (Pereira, 2002; Bastos, 2005).

No turno 4, Pedro se mune de justificativa a respeito de seu entendimento e o ato de se manter uma parceria, entre intérpretes de Libras, em sala de aula, por isso, enfatiza que é necessário a compreensão de que a “parceria é

construída” (linhas 6-7). Como norteado pela Febrapils, em *Nota Técnica 02*, “os membros da equipe alternam-se nas funções durante o ato interpretativo, isto é, enquanto um está no turno da interpretação o outro está na função de intérprete de apoio se mobilizando para oferecer suporte ao colega” (Febrapils, 2017: 2). Pedro avalia que a parceria de trabalho é “construída você tem que ter uma relação ca- com a outra pessoa né” (linhas 7-8), ou seja, é um movimento de confiança e constante construção e, de fato, envolve princípios éticos, tais como “eh a de respeito” (linha 9), assim como incluído no Código de Conduta e Ética de TILSP, em seu artigo 5º e inciso III que define o “respeito aos envolvidos na profissão” (Febrapils, 2014: 2).

No turno 6, Pedro avalia questões de ordem ética, além de complicações com parcerias, a partir de sua experiência profissional (“eu tenho tido tenho tido já há mu:::ito tempo ao longo do- do meu trabalho”, linhas 11-12), em sala de aula, tais como:

“parceiros e::: é: que enfim é::: .hh saem:: (.) não fazem a::: a::: o:: o:: assopro né o sussurro” (linhas 12-14)

“não compartilha não contribui na hora que você tá num- numa situação de:: de::: enfim de precisar de um apoio pra pra pro um determinado sinal” (linhas 15-17)

Aqui, o fundamento de Pedro a respeito da “parceria de trabalho” está fadado às complicações e ao não entendimento do *outro* sobre as complexidades de atuação em sala de aula, evidentemente, um contexto que exige concentração milimétrica, momentos para intervir/auxiliar ou não na interpretação, podendo, assim, colaborar ou não, no ato interpretativo simultâneo. Assim, Pedro faz uso de reclamações sobre dois fatos já experienciados: (i) a falta de “assopro” e “sussurro”; e (ii) a falta de “apoio”. Nogueira (2016: 125) apresenta os “tipos de apoio”, em interpretações simultâneas de línguas de sinais. Para o autor, há uma lista de “categorias de apoio”, em atuação de TILSP, identificadas como “*feedback* com a cabeça, confirmação, esclarecimento específico, esclarecimento contextual, sugestão de interpretação, correção e complemento” (p. 124). E, ainda, define o ato de sussurro como um “o ato de falar em voz baixa entre os intérpretes da equipe”, com o intuito de complementar (p. 125).

Para isso, Pedro propõe que na situação de trabalho entre TILSP, a parceria profissional precisa “acompanhar os sinais” (linhas 21-22). Fundamenta, ainda, a sua proposta mediante a argumentação que, dessa forma didática, acarretará em uma coesão, no ato interpretativo, entre os dois intérpretes de Libras, em contexto escolar. Nogueira (2016: 82), citando as orientações do “*Registry of Interpreters for the Deaf*” (RID), traça o perfil de construção para uma “equipe de interpretação” que é definida com “dois ou mais intérpretes atuando como membros iguais de uma equipe, alternando responsabilidades em intervalos predefinidos, e fornecendo apoio e *feedback* um para o outro”⁴⁵.

Nas linhas 18 a 25, Pedro constrói as suas ações sobre o trabalho de interpretação de Libras, em dupla na sala de aula, selecionando verbos em primeira pessoa do singular, tais como: “tenho” (linhas 18, 20); “estou” (linha 19); “atento” (linha 20). E, ainda, faz uso de dêiticos de pessoa (Levinson, 2007 [1983]) “eu” e são repetidos por quatro vezes. Nesse momento, percebemos, também, que o entrevistado constrói identidade (Benwell, Stokoe, 2006) de engajamento e agentividade (Duranti, 2004):

“>sempre tenho essa preocupação se eu estou trabalhando com alguém<” (linhas 18-19)

“eu tenho essa preocupação .hh estar atento >se aquela pessoa vai precisar< de mim né” (linhas 19-21)

“<acompanhar os sinais dela>” (linhas 21-22)

“e sempre trocar com ela um determinado sinal “olha vamos” convencionar com ela alguns sinais” (linhas 23-25)

Especificamente, Pedro detalha como compreende as ações de parcerias de trabalho, em interpretação da Libras, partindo, assim, de preocupações com o outro, atenção ao outro, monitoramento solidário do outro, construção de conhecimento com o outro.

Nogueira (2016: 171) norteia uma diferenciação entre o “trabalho em equipe” e o “trabalho em dupla”:

⁴⁵ Tradução de Tiago Coimbra Nogueira (2016).

[...] entendemos que o trabalho em equipe envolve muito mais aspectos do que o trabalho em dupla. De certa forma, poderíamos definir o trabalho em dupla quando há mais um colega que reveza a interpretação, principalmente devido à preocupação com a saúde a longo prazo. No trabalho em dupla, até existiria o monitoramento da interpretação, há o objetivo apenas de fazer com que alguma informação não se perca. Em relação ao trabalho em equipe também inclui-se o revezamento e existe a preocupação para que informações não se percam, no entanto, há um cuidado com a preparação para o trabalho. No momento da interpretação há contribuições de melhoria, com sugestões que aperfeiçoam o produto interpretativo, se mantém uma avaliação constante do que está sendo realizado, com busca de recursos que auxiliem o colega.

Conforme salientado por Nogueira (2016), enquanto uma forma de trabalho está focada na preservação da saúde do TILSP, o outro trabalho tem como premissa a contribuição, ou seja, o estabelecimento de um vínculo entre os membros da dupla de trabalho. Pedro informa que haveria um refinamento na “interpretação para o surdo” (linha 26) se houvesse um efetivo trabalho em dupla, garantindo, então, uma qualidade de serviço para o público surdo.

Apresentei como Pedro avaliou a sua atuação profissional, refletiu sobre como deveria ser estabelecida uma parceria e mediação em dupla de trabalho. A seguir, trarei a segunda parte da segunda gravação, em que Pedro apresenta a sua preocupação com os alunos surdos, convocando um “*feedback*”, em sala de aula bilíngue.

EXCERTO 3 (01’36 – 02’21’)
“eu espero esse feedback do surdo”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição
6	1	Pedro	>que muitas vezes o surdo< não:: ele não::: responde
	2		a você ele não te dá o <u>feedback</u> .hh né. >é é eu sou
	3		até um pouco inconveniente< no- no >trabalho em sala
	4		de aula< porque >às vezes eu fico perguntando<
	5		perguntando ao surdo “você entendeu?” “fui claro?”
	6		(0.2). eu <u>espero</u> esse <u>feedback</u> do surdo. uma
	7		porque:: >eu entendo que para ele é importante<
	8		<participar de uma aula> (0.2). e duas porque pra
	9		mim é >importante saber se eu estou sendo claro à
	10		ele< se ele está >me entendendo se ele está me
	11		compreendendo< se- compreendendo ali a matéria a
	12		<u>disciplina</u> que tá sendo dada, <ele está compren- >
	13		ehh está então compreendendo os meus sinais se eu
	14		estou sendo claro para ele .hh ((respira
	15		profundamente)) e:: então eu sempre tive essa
	16		preocupação. e::: e::: o <u>feedback</u> com meu parceiro é
	17		essencial para isso também.

O entrevistado TILSP apresenta preocupação com “o surdo” (linha 1), pelo fato de os alunos surdos “ele não::: responde a você ele não te dá o feedback” (linhas 1-2), no momento em que o profissional atua interpretando em Libras na sala de aula. Nesse momento, também, que Pedro se constrói como uma pessoa “um pouco inconveniente” (linha 3) no “trabalho em sala de aula” (linhas 3-4). Em seguida, fazendo uso de justificativas e de diálogo construído (Tannen, 2007 [1989]), quando relata que “>às vezes eu fico perguntando< perguntando ao surdo “você entendeu?” “fui claro?”” (linhas 4-5). Pedro ao se avaliar como uma pessoa “inconveniente” demonstra um ato de agência sobre a sua atuação como TILSP, em sala de aula e categoriza duas questões: (1) a preocupação autorreflexiva de seu ato de mediação e, também, de interpretação; e (2) a preocupação com o outro e se a interpretação exerceu a sua função de chegada.

Pedro aponta, em sua proposta, um anseio que “eu espero esse feedback do surdo” (linha 6), justificando, ainda, que “>eu entendo que para ele é importante< <participar de uma aula>” (linhas 7-8), “se ele está me compreendendo< se- compreendendo ali a matéria a disciplina que tá sendo dada” (linhas 10-12), “então compreendendo os meus sinais se eu estou sendo claro para ele” (linhas 13-14).

Por fim, retoma o primeiro tópico da entrevista, resumindo, assim que “o feedback com meu parceiro é essencial para isso também” (linhas 16-17). Dentre as construções sobre o “*eu*” e o “*outro*”, Pedro aprofundou, reflexivamente, a compreensão de como atuar em sala de aula, mas com parceria profissional e, ainda, se construiu como um profissional engajado na sua situação de trabalho.

7.4

Conclusão do capítulo

Os três entrevistados buscaram apresentar reflexões e propostas para a interação, entre surdos e ouvintes, no contexto universitário bilíngue. Alguns dos entrevistados construíram identidades, agências e engajamentos sobre a sua interação na sala de aula ou no DESU.

Os dois entrevistados surdos ressaltaram a importância dos docentes ouvintes do DESU-INES passarem a usar a Libras no espaço acadêmico e, também, apontaram a necessidade de uma interação mais efetiva entre alunos surdos e TILSP, para além da sala de aula.

O entrevistado TILSP, retratou a importância da construção de dupla de trabalho, para assim evitar dificuldades nas parcerias profissionais e, sobretudo, para garantir a qualidade do trabalho de interpretação simultânea em sala de aula bilíngue do DESU-INES, possibilitando, então, ao aluno surdo melhor compreensão dos conteúdos e da interação.

8

REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Neste capítulo, retomarei as perguntas e os objetivos da pesquisa “*Narrativas de conflito com alunos surdos e intérpretes de libras nas relações com a família, a escola e atividades profissionais*”, com o intuito de apresentar as respostas a que cheguei com base nas reflexões propiciadas por esse estudo.

A investigação se debruçou em analisar os dados gerados, em entrevista de pesquisa, com seis participantes do Curso Bilíngue de Pedagogia do INES. Procurei, neste estudo, entender como os participantes construíram as narrativas de conflito e descreviam, por meio das avaliações, os eventos de conflito, como também pretendíamos observar como os entrevistados construíram identidades de si mesmos e dos outros, em experiências passadas. Além disso, busquei aprofundamento analítico sobre as narrativas e relatos de conflitos, que indicaram os sofrimentos, os estigmas, a resistência e as reclamações dos participantes da pesquisa.

Destacarei, então, nesse capítulo: (i) as perguntas e as respostas da pesquisa, com o objetivo de compreender a relevância das narrativas de conflito; (ii) as contribuições e inteligibilidades da pesquisa; e (iii) os encaminhamentos da pesquisa. A seguir, retomarei as três perguntas de pesquisa e, respectivamente, as respostas.

8.1

Perguntas e respostas da pesquisa

A primeira pergunta da pesquisa é: *que abordagens teóricas, no âmbito da teoria da narrativa, são importantes para o estabelecimento de parâmetros de análise de narrativas de conflito?*

Como fundamento teórico e analítico, no capítulo 3, busquei nos estudos da Narrativa, sinalizar que o ato de narrar ou contar uma história de vida para o outro permite (re)construir identidades sociais e institucionais, por isso, contar uma história vai depender da interação, da situação comunicativa e dos papéis e posições da audiência (Ochs, 1993; Moita Lopes, 2001; Bastos, 2005; Benwell, Stokoe, 2006). Nessa perspectiva, alinhavei o entendimento entre Fala de Conflito e Narrativas de Conflito.

Nos estudos da Fala-em-interação observa-se a Fala de Conflito no processo de interação entre dois ou três participantes, principalmente, quando algumas categorias analíticas são expostas, tais como as discordâncias, os desalinhamentos, as recusas, os reparos, as despreferências, a ameaça de face, na sequência interacional das falas. Por isso é importante observar o escalonamento do conflito, com início, meio e fim (podendo ter ou não a resolução/dissipação do conflito), como também a análise se debruça em observar como os disputantes interrompem um fluxo interacional, que pode causar agravamento do conflito (Eisenberg, Garvey, 1981; Maynard, 1985; Grimshaw, 1990; Garcia, 1991; Leung, 2002).

Nos estudos da Narrativa, as discussões de Narrativa de Conflito, sob a perspectiva da textualização da estrutura de análise da narrativa laboviana e waletziana e com análise de dados sobre como: os narradores contam a sua história de conflito; pontuam o(s) evento(s) de conflito; e apresentam o ponto clímax do conflito. As Narrativas de Conflito também são narradas com um início, meio e fim (ocasionalmente solucionando ou não a história de conflito), tratando sobre disputas, sofrimentos, processos de resistência, queixas de estigmas impostos e de relações de poder assimétricas, além de evidenciar como alguns personagens da narrativa podem causar uma situação de desconforto, de medo e de raiva. Por isso é preciso observar como os narradores apontam acusações, defesas, justificativas, avaliações e agência (Briggs, 1996; Brenneis, 1996; Pastor, De Fina, 2005; Stewart, Maxwell, 2010; Ladeira, Silva, 2011; Norrick, 2013).

O conflito pode ser compreendido, em ordem macrosocial, como luta social, disputa e tensão entre grupos sociais, e em ordem microinteracional, como jogo de disputa entre duas ou mais pessoas com o intuito de reagir ao conflito político, linguístico, identitário e interpessoal (Grimshaw, 1990; Montanari, 2013; Giddens, Sutton, 2016; Bagno, 2017).

A segunda pergunta de pesquisa é: *como são coconstruídas, em contexto de entrevista de pesquisa, as narrativas de conflito de alunos surdos e de intérpretes de Libras e Português, na ordem micro interacional?*

A análise de dados nos capítulos 5, 6 e 7 permitiu-me observar as narrativas coconstruídas entre entrevistador e entrevistados surdos e TILSP. A partir da perspectiva êmica, os participantes surdos correlacionaram a narrativa de conflito

com o sofrimento e com o estigma, em contextos familiar e escolar; os participantes TILSP correlacionaram a narrativa de conflito com reclamações, em contexto de trabalho.

Os pressupostos teórico-analíticos sobre as perspectivas textual, interacional e sequencial da análise da narrativa foram importantes para compreender a narrativa como experiência pessoal (Labov, Waletzky, 1967; Labov, 1972) e como momento de construção de identidades (Moita Lopes, 2001; Bastos, 2005; Benwell, Stokoe, 2006). Para a análise da Narrativa de Conflito, em meus dados gerados, busco observar as histórias de conflito por meio da sequencialidade e da avaliação do evento de conflito. Por isso, procurei identificar através dos mecanismos de análise, os dêiticos e a indexicalidade, observando como os narradores de conflito apontaram e indicaram quem eram os agentes-causadores e os agentes-vítimas de suas histórias.

Nos dados dos alunos surdos, foram construídas identidades entre o “*eu*” e o “*outro*”, pontuadas com dêiticos e com indexicalidade. Em suas narrativas, os familiares e colegas ouvintes aparecem como os causadores do conflito e dos estigmas e os alunos surdos entrevistados construíram-se como agentes e resistentes ao poder assimétrico nas relações e interações sociais, evocando a virada identitária e o empoderamento de ser surdo.

Em muitas narrativas analisadas, algumas não tão canônicas, observei que a “mão dupla do tempo” narrada pelos participantes surdos não seguiam o “ponteiro do relógio” (Ricoeur, 1980; Mishler, 2002) em suas narrativas, ora lineares, ora não-lineares, mas entrelaçaram as sequencialidades dos fatos que reconstruíam e organizavam as suas experiências passadas. Além disso, as avaliações construíram os causadores das histórias e eventos de conflito, como também as reclamações e resistências (Ewick, Silbey, 2003) sobre efeito causado pelo conflito linguístico, identitário e interpessoal.

Nos dados dos TILSP, as narrativas detalharam os agravamentos de conflito interpessoal e linguístico, em relações assimétricas na instituição. Assim, os entrevistados TILSP buscaram, por meio dos diálogos construídos do “*eu*” e do “*outro*”, rememorar as falas dos personagens da narrativa de conflito, com o intuito de evidenciar o clímax do conflito, causado por alguns alunos ouvintes do DESU-INES, construindo-os, assim, como impolidos, desrespeitosos e abusivo, quando interferiam no ato interpretativo simultâneo em sala de aula. As narrativas

construídas pelos TILSP foram mais canônicas, com reclamações e resistências. Além de detalharem a sequencialidade da história e evento de conflito, com avaliações negativas delinearão que as atitudes de inconveniência e de impolidez causam transtornos emocionais e rupturas no processo de construção de conhecimento na interação da sala de aula do DESU-INES.

A terceira pergunta de pesquisa é: *como são as coconstruções entre o pesquisador-entrevistador e alunos surdos e intérpretes de Libras e Português?*

Busquei selecionar para as entrevistas, os participantes surdos e TILSP, que de alguma maneira experienciaram histórias de conflito no cotidiano do instituto. Por isso, compreendendo que as entrevistas de pesquisa são eventos coconstruídos entre entrevistador e entrevistados (Misher, 1986; De Fina, 2009, 2011; Modan, Shuman, 2011; De Fina, Perrino, 2011; Bastos, Santos, 2013), busquei suscitar uma “lente retrovisora” (Mishler, 2002) de experiências passadas com conflito nos contextos da família, da escola e do trabalho.

Houve momentos que os narradores não destacavam os causadores do conflito, o detalhe sequencial do conflito e demoravam a “entrar no assunto”. Por essa razão, as minhas várias perguntas tinham como intenção buscar mais detalhes da história e permitiam que os narradores construíssem as identidades de si mesmos e dos personagens. Outros momentos das entrevistas observei que os participantes tomaram a direção das pautas e da direção do que queriam dizer para a audiência. No entanto, nem sempre as minhas perguntas suscitavam narrativas, mas permitiam, por meio de avaliações, *accounts*, opiniões, explicações, que os entrevistados construíssem relatos hipotéticos de como viam as interações de conflito e como prospectavam um futuro com uma interação mais bem-sucedida, apontando, assim, propostas para o DESU-INES.

Observei que, em todas as seis entrevistas, tanto os alunos surdos como os TILSP construíram as narrativas de conflito, colaborativamente, com o entrevistador, relativas às interações em sala de aula do Curso Bilíngue de Pedagogia do INES. Assim, o entrevistador coconstruiu junto aos entrevistados as histórias, contribuindo com orientações e avaliações sobre as histórias de conflito. O meu papel como entrevistador não foi formatar a narrativa dos participantes, pelo contrário, busquei, com foco êmico, permitir que os nativos e os participantes

da Comunidade Surda Brasileira, pudessem apontar os conflitos linguísticos, identitários e interpessoais no processo de compreensão e de subjetivação sobre as experiências passadas de dores, de emoções, de incômodos, de reclamações e de resistências. Assim, a minha intenção foi expor como obtiveram experiências sobre os estereótipos, os estigmas e o sofrimento, ou seja, como construíam os *insiders* e os *outsiders* nas suas histórias de vida.

8.2

Contribuições e inteligibilidades da pesquisa

A minha pesquisa, consistiu, por meio do aporte teórico e metodológico, com foco nos estudos sobre as narrativas de conflito, em contribuir para os Estudos Surdos. Proponho, através da Linguística Aplicada, gerar inteligibilidades sobre os conflitos e os problemas sociais, no âmbito do uso da linguagem dentro e fora do contexto familiar, escolar e trabalho (Moita Lopes, 2006b: 90), imbricados na vida cotidiana.

Meu estudo, de acordo com os pressupostos da Linguística Aplicada (Cavalcanti, 1986; Moita Lopes, 2006, 2009, 2013; dentre outros), preocupa-se com as questões idiossincráticas situadas e a perspectiva êmica, para se interpretar os dados gerados, tendo em mente o tempo em que vivemos, ou seja, um “mundo de complexidade, inseguranças, ambiguidades, instabilidades e, em última análise, de vertigens contínuas sobre crenças, modos de vida legítimos, conhecimentos válidos” (Moita Lopes, 2013a: 16).

A teoria da narrativa trabalhada em meu estudo gerou entendimento sobre as experiências pessoais, com conflitos linguísticos, identitários e interpessoais, entre surdos e ouvintes, indicando, então, caminhos de como lidar com os conflitos. À luz do ganho teórico sobre os estudos da Narrativa de Conflito pude compreender como os alunos surdos e os Tradutores-Intérpretes de Libras/Português do Curso Bilíngue de Pedagogia do INES destacaram propostas sobre uma interação bem-sucedida, em âmbito familiar e escolar. Assim, por meio da entrevista sociolinguística, busquei oportunizar que os participantes da pesquisa pontuassem inteligibilidades sobre as agendas (Modan, Shuman, 2011: 14) da Comunidade Surda. Por essa razão acredito que a análise da narrativa propiciou “alcançar e aprofundar as inteligibilidades sobre o que acontece na vida social” (Bastos, Biar, 2015: 98).

Nesse caminho, a contribuição dessa pesquisa, ao focalizar “*Narrativas de conflito com alunos surdos e intérpretes de Libras nas relações com a família, a escola e atividades profissionais*”, consistiu em destacar a perspectiva êmica (Geertz, 1997; Garcez, 2008), ou seja, as reflexões dos participantes surdos e TILSP, sobre o que acontece no cotidiano das interações, em contexto familiar, educacional e profissional, apontaram o engajamento, a agência e o empoderamento sobre histórias de conflito.

Do ponto de vista aplicado, entendo que minha pesquisa poderá intervir para a transformação social, sobretudo no que diz respeito à interação entre surdos e ouvintes, em contexto escolar bilíngue. Assim sendo, as propostas refletiram sobre: (i) a construção identitária de como se tornar um pedagogo bilíngue surdo para atuar com crianças surdas; (ii) a importância da Libras como língua para uso coletivo no contexto bilíngue e na interação entre surdos e ouvintes; (iii) a necessidade de maior aproximação entre alunos surdos e intérpretes de Libras no contexto escolar; (iv) as experiências de cotidiano profissional dos TILSP e o desenvolvimento de uma prática interacional mais efetiva em parceria de dupla de trabalho na sala de aula bilíngue.

Com essas reflexões, compreendo que:

- (i) Do ponto de vista da ordem do ***Discurso*** mais macro (contidas no **capítulo 2**): (a) os movimentos sociais surdos sobre as políticas linguísticas, legislativas e educacionais sugerem como entender uma trajetória de luta para apresentar as diferenças e as singularidades de ser surdo em uma sociedade, majoritariamente, ouvinte, por isso, os nossos participantes surdos apontaram conflitos na relação com familiares e colegas ouvintes; (b) a luta política e profissional de TILSP denotam que mais pesquisas acadêmicas precisam ser desenvolvidas para, assim, todos os atores envolvidos no contexto bilíngue de ensino entenderem (e lidarem) melhor sobre como os processos de traduzir e de interpretar são cognitivamente diferentes e demandam escolhas técnicas e estratégicas na atuação profissional;
- (ii) Do ponto de vista da ordem do ***discurso*** mais micro (contidas no **capítulo 5, 6 e 7**) as narrativas de conflito dos participantes dessa pesquisa, apontaram que: (a) os alunos surdos relatam conflitos

diferenciados, enfatizando as experiências de conflito e estigma na família e na escola, com destaque para o momento da descoberta da surdez, a construção da identidade de ser surdo e a interação com colegas e professores ouvintes no mundo escolar e acadêmico; (b) os TILSP entrevistados relataram os conflitos em situações de atuação profissional em espaço escolar bilíngue, assinalando as interferências de alguns alunos ouvintes em seu ato interpretativo e evidenciaram a resistência às relações assimétricas na instituição educacional, com movimento de engajamento e de agentividade.

A seguir, apresentarei os encaminhamentos da pesquisa, com algumas reflexões.

8.3 Encaminhamentos da pesquisa

Não pretendi nesta pesquisa generalizar os resultados, pois os dados aqui analisados se atêm aos olhares de apenas seis participantes, em um recorte temporal e em um contexto social determinado. Com a análise, aqui tecida, aponto reflexões e possibilidades de interpretação na tentativa de “entender o outro” (Denzin, Lincoln, 2006), com base em suas narrativas e experiências de vida.

As narrativas e relatos dos alunos surdos apontaram a importância da Escola como um local para se descobrir e aprender a resistir aos estigmas impostos sobre si, como também é um local para empoderar-se como surdo, particularmente no caso de um espaço educacional como o INES. Os dados que analisei no **capítulo 5** sugerem que quando os alunos ouvintes impunham sobre os alunos surdos a fluência da Língua Portuguesa e instaurava-se um conflito, fazendo emergir uma polarização entre o Português e a Libras, isto é, refletindo a desigualdade de *status* entre as línguas que circulam nas interações no contexto bilíngue (Favorito, 2006: 244-245). Em âmbito nacional, o Português é língua majoritária e a Libras é uma língua minoritária. As pesquisas acadêmicas e as ações políticas e linguísticas da Comunidade Surda fomentam que a Libras e o seu processo de legitimação seja de língua de uso e de instrução em ambientes familiares e escolares, com alunos surdos, como vimos no **capítulo 2**. No INES, que há mais de 400 alunos surdos, a

Libras é uma língua majoritária, porque é uma língua com forte presença no Instituto, com utilização tanto por surdos quanto por ouvintes (professores, TILSP, funcionários em geral).

Observei, também, que os narradores surdos construíram-se como agentes-vítimas, ora passiva, ora agentiva, em suas histórias de conflito, tal como relatado e narrado, quando por um lado denunciam a pouca generosidade e solidariedade por parte de alunos ouvintes, nas interações em sala de aula inclusiva e bilíngue. Por outro lado, atribuem a responsabilidade da solução dos conflitos aos colegas ouvintes, não apresentando possíveis saídas por parte deles, surdos, para o enfrentamento desses conflitos.

Nas narrativas e relatos dos TILSP, atuar profissionalmente em ambiente bilíngue é complexo, pois são desafiados por toda uma audiência (professores e alunos surdos e ouvintes) na interação da sala de aula. Por exemplo, os conflitos que emergiram nos dados gerados em entrevistas falam da interferência de um(a) aluno(a) no ato interpretativo e da expectativa de um professor ouvinte devem ter completo conhecimento do universo terminológico em Libras, mas o repertório terminológico nessa língua ainda é um campo em franca expansão na prática e na pesquisa acadêmica.

A partir dessas considerações, reflito: o que poderia ser evidenciado em comum nas seis entrevistas analisadas? Nos relatos e narrativas de nossos seis participantes surdos e TILSP, seria possível dizer que há um fato nuclear gerador da maioria dos conflitos narrados: o conflito linguístico proporcionado pelo contato entre Libras e Português, nas interações vividas em contextos familiares e em contexto de ensino (como por exemplo, na sala de aula bilíngue do Curso Bilíngue de Pedagogia do INES).

Os três entrevistados surdos apresentaram o incômodo de não serem compreendidos como uma minoria linguística. Os entrevistados TILSP apontaram o incômodo da interferência, em atuação interpretativa simultânea de Português e Libras, no exercício de seu trabalho na sala de aula bilíngue do DESU-INES, talvez com pouca compreensão da importância de uma possível coparticipação da audiência, em suas atividades profissionais. Além disso, os TILSP apresentaram o ressentimento, principalmente pelo fato de sofrerem constantemente ataques de descategorização da classe, haja vista que seus discursos são desafiados e, ao mesmo tempo, desamparados. Há uma “violência simbólica” sobre os alunos

surdos e os TILSP e é um processo de desautorização e de diminuição de poder e de espaço. Assim, esse “ato de desempoderar” os alunos surdos e os TILSP é desempoderar a Libras e a Comunidade Surda.

Pareceu-me, também, que em alguns momentos os apontamentos dos alunos surdos indicavam uma “lógica monolíngue” (Jacquemet, 2005; César, Cavalcanti, 2007) para se construir uma eficaz interação em sala de aula bilíngue. E, por parte dos TILSP, alguns momentos apontavam questões relativas à necessidade de uma melhor definição da atuação do intérprete educacional para todos os atores participantes da cena educativa (alunos surdos e ouvintes, professores e os próprios intérpretes).

Destaco, ainda, que nas narrativas que retratavam a interação entre surdos e ouvintes e as misturas de códigos, muitas vezes, causavam conflitos e desentendimentos, sem entender que a riqueza das alternâncias e das misturas de códigos semióticos possibilitam múltiplas formas de esquematizar a comunicação. Entretanto, como vimos nos relatos tanto de alunos surdos como de TILSP, a “higienização linguística” (Cameron, 1995) dava lugar à “lógica monolíngue”, com prescrições de como usar os códigos linguísticos, normatizando, assim, a interação e a Libras. Nesse sentido, a “ideologia monolíngue” em um ambiente com perspectiva e prática bilíngue, pode conduzir ao “perigo do purismo” linguístico, ou seja, uma concepção engessada de língua e que se constrói uma normativa sobre a língua, eclodindo em agravamentos de conflitos linguístico, intercultural e interpessoal.

Acredito que é preciso construir uma “dissolução de fronteiras” entre as línguas que circulam no DESU-INES, para que se opere a simultaneidade, a continuidade e as múltiplas estratégias comunicativas usadas na situação de interação de sala de aula bilíngue, sem pressupor a existência de uma lógica monolíngue e monolítica quando a Libras e o Português estão em contato.

É preciso lembrar que o Curso Bilíngue de Pedagogia do INES, primeiro curso dessa natureza na América Latina, foi criado em maio de 2006 e está quase completando os seus 13 anos de existência. Sendo assim, dada a sua singularidade na formação de educadores bilíngues, e o pouco tempo de existência, pode-se considerar que, tal como a Educação Bilíngue de/para Surdos, em geral, o Curso ainda está em construção, tendo muitos desafios a enfrentar, porque não está totalmente consolidado, aliás, é um contexto sociolinguisticamente complexo

(Cavalcanti, 1999), abarcando um conjunto amplo de aspectos envolvidos no contato linguístico dessa natureza e as repercussões desse contato em termos de identidade, de relações de poder, de conflitos e de questões pedagógicas.

Em minha vivência no campo, percebo também que são constantes as reclamações de alunos surdos sobre os professores ouvintes que não ministram as aulas em Libras. Muitos alunos solicitam que esses professores interajam diretamente em Libras e sem auxílio de TILSP. Considero importante que se fomentem mais projetos pedagógicos para que os novos professores ouvintes possam obter proficiência em Libras. Isso, porque, logo que entraram no INES, em outubro de 2014, foi ofertado aos professores ouvintes os 5 níveis de curso de Libras, mas é necessário um curso mais específico e exclusivo para formar professores ouvintes que atuam com alunos surdos em salas de aulas bilíngues. E, essa formação, precisa ser ofertada em serviço, ou seja, a formação continuada precisa ser organizada em seus setores pedagógicos e administrativos, com o intuito de fomentar a aprendizagem permanente de cunho pessoal, cultural e profissional (Libâneo, 2015: 187). De fato, a formação permanente é estendida por toda a vida profissional e institucional, tendo como objetivo transmitir construção de saberes à formação humana. Ou seja, a formação continuada dentro de uma instituição escolar precisa abarcar inovações, alternativas e que seja realizada, em serviço, dentro da jornada de trabalho, com vistas a auxiliar os ‘professores iniciantes’, na participação de “grupos de estudos, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização” (Libâneo, 2015: 188).

Espero que minha pesquisa possa oferecer algumas contribuições para esse contexto de ensino e outros espaços que experienciem conflitos linguísticos e interacionais semelhantes. E, penso que pesquisas futuras, podem ampliar o universo de participantes para que se possa ter outras respostas, refutações e confirmações desses resultados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AHEARN, L. M. Agency. **Journal of Linguistic Anthropology** v. 9, pp. 12–15, 1999.
2. AHEARN, L. M. Agency. **Journal of Linguistic Anthropology**, v. 9, n. 1-2, pp. 12-15, 2000.
3. AHEARN, L. M. Language and Agency. **Annual Review of Anthropology**, n. 30, pp. 109- 137, 2001.
4. ALBRES, N. A. Estudos sobre os papéis dos intérpretes educacionais: uma abordagem internacional. **Fórum**, v. 1, pp. 48-62, 2016.
5. ALBUQUERQUE, J. A. G. Michel Foucault e a teoria do poder. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, São Paulo, v. 7 (1-2), p. 105-110, (outubro) 1995.
6. ALMEIDA, A. N. A noção de relevância sequencial: construindo identidades masculinas na sala de aula. In: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria. **Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, 2009.
7. ALMEIDA, D. B. L. Pelos caminhos do Letramento Visual: Por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens. In: ARAÚJO, A. D. **Multimodalidade e letramento visual**. Linguagem em Foco - Revista do Programa de Pós-Graduação Em Linguística Aplicada da UECE / Universidade Estadual do Ceará, v. 3, n.5, pp. 43-64, 2011.
8. ARAÚJO, A. D. Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. In: ARAÚJO, A. D. **Multimodalidade e letramento visual**. Linguagem em Foco - Revista do Programa de Pós-Graduação Em Linguística Aplicada da UECE / Universidade Estadual do Ceará, v. 3, n.5, pp. 13-24, 2011.
9. ARROJO, R. (org.). **O Signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino**. 2ª ed. Campinas/São Paulo: Pontes, 2003.
10. ASAD, T. Agency and Pain: an exploration. **Culture and Religion**. v. 1, nº 1, pp. 29-60, 2000.
11. BAGNO, M. **Dicionário crítico de sociolinguística**. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

12. BAKHTIN, M. M. **The problem of speech genres**. Speech genres and other late essays. Caryl Emerson and Michael Holquist (eds.), trans. by Vern W. McGee, 60–102. Austin: The University of Texas Press, [1952–53] 1986.
13. BARBOSA, E. V. N. **A escolarização do aluno surdo no Ensino Regular no Estado do Rio de Janeiro**. Colégio Estadual Stella Matutina: uma história de cuidado. In: Fórum permanente de Educação, Linguagem e Surdez. Rio de Janeiro: INES, v. 17/18 (janeiro – dezembro), pp. 15-18, 2008.
14. BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópico**. V. 3, nº 2, p. 74-87, maio/ago, 2005.
15. BASTOS, L. C. Diante do sofrimento do outro – narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. **Calidoscópico**. V. 6, n. 2, p. 76-85, mai/ago, 2008.
16. BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA** [online], v. 31, n.spe, p. 97-126, 2015.
17. BASTOS, L. C.; PEREIRA, M. G. D. Cooperação e conflito em uma reunião de treinamento gerencial. **Letras & Letras**, v. 14, n. 2, jul./dez, 1998.
18. BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet/ Editora Faperj, 2013.
19. BAUMAN, R. **Story, performance and event**: Contextual studies of oral narrative. New York: Cambridge University Press, 1986.
20. BELÉM, L. J. M. **A atuação do intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), São Paulo, 2010.
21. BENWELL, B.; STOKOE, E. **Discourse and identity**. Edinburg: Edinburg Univ. Press, 2006.
22. BIAR, L. A. **Realmente as autoridades veio a me transformar nisso**: narrativas de adesão ao tráfico e a construção discursiva do desvio. Tese

- de Doutorado em Letras – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2012.
23. BIAR, L. A.; TORRES, L. A. Alguma coisa que eu não era: sensibilidades autoetnográficas na construção de duas pesquisas em instituições totais. **Veredas Temática: Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares**, v. 22, n. 1, pp. 189-204, 2018.
 24. BLOMMAERT, J. **Discourse: a critical introduction**. New York/USA: Cambridge University Press, 2005.
 25. BLOMMAERT, J. **Grassroots Literacy: Writing, Identity and Voice in Central Africa**. London: Routledge, 2008.
 26. BONTEMPO, K. Signed language interpreting. In: MIKKELSON, Holly; JOURDENNAIS, Renée (eds.). **The Routledge Handbook of Interpreting**. 1ª ed. New York/EUA: Routledge, 2015.
 27. BRANDÃO, T. O.; GERMANDO, I. M. P. Experiência, memória e sofrimento em narrativas autobiográficas de mulheres. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 21, 2009, pp. 05-15.
 28. BRASIL, Câmara Federal dos Deputados. **Notas Taquigráficas de Audiência Pública**, em 29 de novembro de 2017, da Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, n. 1855, 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/documentos/notas-taquigraficas/2017/notas-taquigraficas-29-11-2017-sublibras/view>>. Acesso em: 17/01/2019.
 29. BRASIL, Câmara Federal dos Deputados. **Projeto de Lei 9.382/2017**. Dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras, revogando a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.
 30. BRASIL, Presidência da República Casa Civil. **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.
 31. BRASIL, Presidência da República Casa Civil. **Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação.

32. BRASIL, Presidência da República Casa Civil. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras.
33. BRASIL, Presidência da República Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.
34. BRASIL, Presidência da República Casa Civil. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.
35. BRASIL, Presidência da República Casa Civil. **Portaria MEC nº 323, de 08 de abril de 2009**. Aprova o Regimento Interno do Instituto Nacional de Educação de Surdos.
36. BRASIL, Presidência da República Casa Civil. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais: conquista dos pesquisadores.
37. BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
38. BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão/Gabinete do Ministro. **Portaria nº 443, de 27 de dezembro de 2018**. Estabelece os serviços que serão preferencialmente objeto de execução indireta.
39. BRENNEIS, D. Telling troubles: Narrative, conflict, and experience. In: Briggs, Charles L. **Disorderly Discourse: Narrative, conflict, and inequality**. New York: Oxford University Press, 1996, pp. 41-52.
40. BRIGATTE, R. **Práticas narrativas em audiências de conciliação no PROCON**. Tese de Doutorado em Letras – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009.
41. BRIGGS, C. L. Introduction. In: BRIGGS, Charles L. **Disorderly Discourse: Narrative, Conflict, and Inequality**. Oxford Studies in Anthropological Linguistics, 1996.
42. BRIGGS, C. L. Sequentiality e temporalization in the narrative construction of a South American Cholera Epidemic. **Journal of Narrative and Life History**, v. 7 (1-4), pp. 177-183, 1997.
43. BRITO, L. F. **Por uma gramática da Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

44. BROWN, P.; LEVINSON, S. Universals in Language Usage: Politeness Phenomena. In: GOODY, E. N. (ed.) **Questions and Politeness – Strategies in social interaction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
45. BRUNER, J. Life as Narrative. **Social research**, v. 71, n. 3, pp. 361-709, 2004 [1987].
46. BRUNER, J. Self-making and world making. In: J. Brockmeier, D. Cabaugh (Eds.). **Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self and Culture**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2001, pp. 25-37.
47. BRUNER, J. **Act of Meaning**. Cambridge/Londres: Harvard University Press, 1990.
48. BRUNER, J. The narrative construction of reality. **Critical Inquiry** (Autumn), v. 18, n 1, 1991.
49. BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Language and Identity. In: DURANTI, A. (Ed.). **A Companion to Linguistic Anthropology**. Oxford: Basil Blackwell, p. 368-294, 2003.
50. BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. **Discourse Studies**, v.7, p. 585-614, 2005.
51. CAMERON, D. **Verbal Hygiene: the politics of language**. 1ª ed. London: Routledge, 1995.
52. CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese de Doutorado em Educação. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.
53. CARNEIRO, T. D.; HESPANHOL, D. S.; SOUZA, R. L. **Introdução aos Estudos da Tradução**. 3ª ed. Apostila Letras-Libras/UFRJ, 2018.
54. CASATI DIGIAMPIETRI, M. C. **Narrativas de mães ouvintes de crianças surdas: oralidade, metáfora e poesia**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009.
55. CAVALCANTI, M. C. **A propósito de Linguística Aplicada**. Trabalhos em Linguística Aplicada, n. 7, pp. 05-12, 1986.
56. CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA** [online], v. 15, n.spe, pp. 385-417, 1999.

57. CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Eds) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
58. CÉSAR, A.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Eds) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, pp. 45–66, 2007.
59. CORNEJO, F. O.; ALLENDE, N. C. Características de las estructuras narrativas en relatos de experiencia personal de estudiantes sordos bilingües en lengua de señas chilena. **Lengua y Habla**, v. 20, 2016.
60. CORREA, A. L. R. **Sordos y oyentes**: Dos formas de estructurar una misma capacidad para narrar un análisis de la competencia narrativa. Universidad de Cartagena, Facultad de Ciencias Humanas - Programa Lingüística y Literatura, 2016.
61. CORTAZZI, M. Narrative analysis in ethnography. In: P. Atkinson; A. Coffey; S. Delamont; J. Lofland; L. Lofland (eds). **Handbook of Ethnography**, London: Sage, 2001.
62. CORTAZZI, M.; JIN, L. Evaluating Evaluation in Narrative. In: HUNSTON, Susan; THOMPSON, Geoff. **Evaluation in Text: authorial stance and the construction of discourse**. United States/New York: Oxford University Press, 1999.
63. COSTA, I. A.; PEREIRA, M. G. D. **A consulta pediátrica de pacientes com TDAH**: a negociação de identidades em situação de conflito. 2014. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Departamento de Letras, 2014.
64. DE FINA, A. Researcher and informant roles in narrative interactions: Constructions of belonging and foreign-ness. **Language in Society**, 40, pp. 27–38, 2011.
65. DE FINA, A.; PERRINO, S. Introduction: interviews versus ‘natural’: a false dilemma. **Language in Society**, v. 40, pp. 1-11, 2011.
66. DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Anti-Oedipus**: Capitalism and Schizophrenia. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1983.
67. DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **A Thousand Plateaus**: Capitalism and Schizophrenia 2. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

68. De MEULDER, M.; KUSTERS, A.; MORIARTY, E.; MURRAY, J. J. **Describe, don't prescribe**. The practice and politics of translanguaging in the context of deaf signers. *Journal of multilingual and multicultural development*, 2019.
69. DENZIN, N. K. The reflexive interview and a performative social science. **Qualitative Research**, v. 1, n. 1, pp. 23–46, 2001.
70. DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. e colaboradores. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, [2003] 2006.
71. DURANTI, A. **Agency in language**. A companion to linguistic anthropology, Blackwell, pp. 451-473, 2004.
72. DURANTI, A. **Linguistic anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
73. EISENBERG, A. R.; GARVEY, C. Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Process*, v. 4, pp. 149-170, 1981.
74. EISNER, W. E. **Comics and sequential art**. Florida/EUA: Poorhouse Press, 1996a [1985].
75. EISNER, W. E. **Graphic storytelling**. Florida/EUA: Poorhouse Press. 1996b.
76. ELLIS, C. Creating criteria: An ethnographic short story. **Qualitative Inquiry**, v. 6, pp. 273-277, 2000.
77. ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. In.: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage, 2000.
78. EWICK, P.; SILBEY, S. Narrating social structure: stories of resistance to legal authority. **The University of Chicago AJS**, v. 108, n. 6, pp. 1328-72, 2003.
79. FAVORITO, W. Educação bilíngue para surdos. III Congresso Brasileiro sobre Educação Especial. **Caderno de Resumos**. Curitiba/PR, 20 a 22/05 e 16 a 18/06, Natal/RN, 1999.
80. FAVORITO, W. **“O difícil são as palavras”**: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas/São Paulo: UNICAMP, 2006.

81. FAVORITO, W.; SILVA, I. R. Representations of Deaf Identities and Communicative Repertoires: Conversations with Deaf teachers. In: Marilda C. Cavalcanti; Terezinha M. Maher (Orgs.). **Multilingual Brazil: language resources, identities and ideologies in a globalized world**. 1ª ed. New York: Routledge, 2017.
82. FEBRAPILS. FEBRAPILS – Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guias-Intérpretes da Língua de Sinais. **Código de Conduta e Ética**, 2014.
83. FEBRAPILS. FEBRAPILS – Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guias-Intérpretes da Língua de Sinais. **Nota Técnica 02 – Nota Técnica sobre a contratação do serviço de interpretação de Libras/Português e profissionais Intérpretes de Libras/Português (revezamento e trabalho em equipe)**, 2017.
84. FELIPE, T. A. **O signo gestual-visual e sua estrutura frasal na Língua dos Sinais dos centros urbanos brasileiros**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco: UFPE, 1988.
85. FELIPE, T. A. **A Estrutura Frasal na LSCB**. Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL. Recife, 1989.
86. FELIPE, T. A. Banco de dados e sistemas de transcrição para as línguas de sinais. BAALBAKI, A.; CALDAS, B. (orgs). **Instrumentos linguísticos: usos e atualizações**. 1ª ed., v. 1. Araruama: Editora Cartolina, 2014.
87. FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999.
88. FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Surdos no Planalto: quatro mil pessoas e uma agenda política intensa foram suficientes para que o centro nervoso do poder voltasse a atenção para a principal demanda dos surdos: a escola bilíngue**. Revista da Feneis. Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n. 44, jun./ago., 2011.

89. FERNANDES, E. Bilinguismo e educação: interferências da língua de sinais no desempenho da língua portuguesa e causas educacionais. **Rev. Espaço**, III, n. 4, (jan.-jun.), pp. 53-57, 1994.
90. FERNANDES, S. **Educação de surdos**. Curitiba: Editora InterSaberes, 2012.
91. FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, edição especial, n. 2, 2014.
92. FERREIRA, C. M. P. **Surdez, família e mediação profissional**: grupo focal na coconstrução de conhecimentos e agentividade. Dissertação de Mestrado em Letras – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2013.
93. FILIETAZ, M. R. P. **Políticas públicas de educação inclusiva**: das normas à qualidade de formação do intérprete de língua de sinais. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Tuiuti do Paraná, 2006.
94. FISHMAN, P. M. O trabalho que as mulheres realizam nas interrupções. In: OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. [org.]. **Linguagem, gênero, sexualidade**: clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
95. FRANKHAM, J.; MacRAE, C. Etnografia. In: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy. **Teoria e métodos de Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 2015.
96. GABRIEL, Y. Narratives and stories in organizational life. In: DE FINA, Anna; GEORGAKOPOULOU, A. (eds). **The Handbook of Narrative Analysis**. Wiley Blackwell, UK, 2015.
97. GAGO, P. C.; VIEIRA, A. T.; SANT'ANNA, P. F. A prática de avaliação no contexto de mediação familiar judicial. **Veredas On-Line**, nº 1, p. 75 – 95, UFJF / Juiz de Fora, 2012.
98. GAGO, Paulo Cortes. Narrative accounts and conflict escalation in legal family mediation. **Journal of Applied Linguistics and Professional Practice**, v. 10, n. 3, pp. 361-187, 2017.
99. GARCEZ, P. M. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (orgs.). **Fala-em-interação social**: introdução à Análise da

- Conversa Etnometodológica. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008.
100. GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **Revista D.E.L.T.A.**, v. 30, n. 2, 2014.
 101. GARCIA, A. Dispute resolution without disputing: how the interactional organization of hearings minimizes argument. **American Sociological Review**, v. 56, n. 6, pp. 818-835, 1991.
 102. GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. [Trad.] Vera Mello Joscelyne. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.
 103. GIANNINI, J. “A cadeia, ela me transformou em algo que eu não era”. **O discurso de resistência de um apenado**. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos da Linguagem. PUC-Rio, 2011.
 104. GIANNINI, J.; BASTOS, L. C. **Exclusão resistência** – a experiência de adesão o crime em narrativas de apenados recolhidos em regime fechado. In PINTO, Joana Plaza e FABRÍCIO, Branca Falabella (orgs). **Exclusão social e microrresistências**. A centralidade das práticas discursivo-identitárias. Goiânia, Cânone Editorial, 2013.
 105. GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
 106. GIDDENS, A.; SUTTON, P. W. [trad.] Claudia Freire. **Conceitos essenciais da sociologia**. 1ª. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2016.
 107. GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 20ª ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Editora Vozes, [1959] 2014.
 108. GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2004 [1963].
 109. GOFFMAN, E. **Ritual de Interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. 2ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, [1967] 2012.
 110. GRIMSHAW, A. D. **Conflict Talk: sociolinguistic investigations of arguments in conversations**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990.
 111. GRUBER, H. disagreeing: sequential placement and internal structure of disagreements in conflict episodes. **Text**, v. 18, n. 1, pp. 467-504, 1998.

112. GUARINELLO, A. C.; CLAUDIO, D. P.; FESTA, P. S. V.; PACIORNIK, R. Reflexões sobre as interações linguísticas entre familiares ouvintes – filhos surdos. **Revista Tuiuti: Ciência e Cultura**, n. 46, Curitiba, 2013, pp. 151-168.
113. GUERINI, A.; COSTA, W. C. **Introdução aos Estudos da Tradução**. v. 1, Florianópolis: LANTEC/UFSC, 2007.
114. GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies**. Cambridge/U.K.: Cambridge University Press, 1982.
115. GUNTHNER, S. Complaint stories: constructing emotional reciprocity among women. In: KOTTHOFF, H.; WODAK, R. (eds.). **Communicating gender in context**. Amsterdam: Benjamins, pp. 179-219, 1997.
116. GURGEL, T. M. A. **Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior**. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Metodista de Piracicaba, 2010.
117. JACQUEMET, Marco. Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. **Language & Communication**, v. 25, n. 3, p. 257-277, 2005.
118. JAKOBSON, R. “Aspectos linguísticos da tradução”. In: **Linguística e comunicação**. [Trad.] Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1999, p. 63-72.
119. JEFFERSON, G. Side sequences. In: David Sudnow, ed. **Studies in social interaction**. New York: Free Press, 1972.
120. JEFFERSON, G. A case of precision timing in ordinary conversation: overlapped tag-positioned address terms in closing sequences. **Semiotica**, v. 9, pp. 47-96, 1973.
121. JEFFERSON, G. Glossary of transcript symbols with an introduction. In: G. H. Lerner, ed. **Conversation Analysis**. Studies from the first generation. Amsterdam: John Benjamins, pp. 13-31, 2004.
122. JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: Martin W. Bauer; George Gaskell (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**, 2000.
123. KYLE, J. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, C.

- Atualidade da educação bilíngue para surdos:** processos e projetos pedagógicos. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, pp. 15-26, 2013 [1999].
124. LABOV, W. Some Further Steps in Narrative Analysis. **Journal of Narrative and Life History**, v. 7, n. 1 (jan), pp. 395-415, 1997.
125. LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative Analysis: oral versions of personal experience. In: June Helm (Ed.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967.
126. LACERDA, C. B. F. **O processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte:** examinando a construção de conhecimentos. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
127. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; LODI, Ana Cláudia Balieiro; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (orgs.). **Escola e diferença:** caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016.
128. LADEIRA, W. T.; SILVA, E. L. Estratégias discursivo-interacionais de construção de identidade de consumidor em audiências de conciliação. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 50 (1), p. 11-26, Jan./Jun., 2011.
129. LAFOREST, M. **Scenes of family life:** complaining in everyday conversation. *Journal of Pragmatics*, v. 34, 2002.
130. LEBEDEFF, T. B. (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.
131. LEDERER, M. **La traduction aujourd’hui – le modèle interprétatif**. Paris: Hachette, 1994
132. LEDERER, M. Simultaneous interpretation - units of meaning and other features. In: Gerver, D. e H. Wallace Sinaiko (eds.). **Language interpretation and communication**. Nova York/EUA: Plenum Press, 1978.
133. LEITE, E. M. C. L. **O papel do intérprete de Libras em uma sala de aula inclusiva**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

134. LEMOS, G. S. O intérprete de língua de sinais na rede regular de ensino no estado do Rio de Janeiro. **Fórum permanente de Educação, Linguagem e Surdez**. Rio de Janeiro: INES, v. 17/18 (jan/dez), pp. 24–28, 2008.
135. LEMOS, G. S. O tradutor e intérprete de libras/língua portuguesa no ensino superior: contexto sala de aula bilíngue. **Revista Arqueiro**, Rio de Janeiro, v. 23, (jan./jun.), pp. 13-25, 2011.
136. LEUNG, S. Conflict Talk: a discourse analytical perspective. **Working Papers in TESOL & Applied Linguistics**, vol. 2, nº 3, New York, 2002.
137. LEVINSON, Stephen C. **Pragmática**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007 [1983].
138. LEWIS, E. S. **Acho que isso foi bastante macho pra ela**: reforço e subversão de ideologias heteronormativas em performances narrativas digitais de praticantes de pegging. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.
139. LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6ª ed (rev. e ampl.). São Paulo: Heccus Editora, 2015.
140. LIMA, E. **Discurso e Identidade**: um olhar crítico sobre a atuação do (a) Intérprete de Libras na Educação Superior. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade de Brasília, 2006.
141. LINDE, C. **Life Stories**. The creation of coherence. New York: Oxford University Press, 1993.
142. MACHADO, F. M. A. **Conceitos abstratos**: escolhas interpretativas de Português para Libras. 2ª ed. Curitiba: Appris, 2017.
143. MACHADO, F. M. A. **Conceitos abstratos**: escolhas interpretativas de Português para Libras. 2ª ed. Curitiba: Appris, 2017.
144. MACHADO, L. M. C. V. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas**: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo: UFES, 2007.
145. MAHER, T. M. O Dizer do Sujeito Bilíngue: aportes da Sociolinguística. **Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na**

- Educação Bilíngüe para Surdos.** Rio de Janeiro: INES e Editora Littera Maciel, 1997.
146. MANDELBLATT, J.; FAVORITO, W. A expansão e o registro do léxico terminológico em Libras: a contribuição do Manuário Acadêmico do INES. **Revista Espaço**, nº 49, jan-jun, pp. 153-172, 2018.
147. MARTÍN, A. **História del comic español (1875-1939).** Barcelona: Editorial Gustavo Gilli, 1978.
148. MARTINS, D. A. **Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de Libras em Instituições de Educação Superior.** Dissertação de Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2009.
149. MARTINS, V. R. O. **Educação de Surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais:** relações de poder e (re)criações do sujeito. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Campinas, 2008.
150. MÉNDEZ, M. Autoethnography as a research method: advantages, limitations and criticisms. *Colomb. Appl. Linguist.*, v. 15, n. 2, pp. 279-287, 2013.
151. MENDES, T. R. S.; PEREIRA, M. G. D. **Narrativas de experiências de jovens universitários com dislexia:** construções de si e do outro nos contextos da escola e da família. Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2013.
152. MENDES, T. R. S.; PEREIRA, M. G. D. Narrativas de uma jovem universitária com dislexia: da estigmatização à agência no contexto escolar. In: ÁVILA-NÓBREGA, P. V. (org). **Nuances da Linguagem em Uso.** 1ª ed. Campina Grande: EDUEPB, 2018.
153. MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis/Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2016.
154. MISHLER, E. G. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral. **Identidades:** recortes multi e interdisciplinares. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

155. MISHLER, E. G. **Research Interviewing**. Context and Narrative. Cambridge: Harvard University Press, 1986.
156. MISHLER, E. G. **Storylines**: Craft artists' Narratives of Identity. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1999.
157. MODAN, G.; SHUMAN, A. Positioning the interviewer: Strategic uses of embedded orientation in interview narratives. **Language in Society**, v. 40, pp. 13–25, 2011.
158. MOITA LOPES, L. P. Introdução: uma linguística aplicada mestiça e ideológica - interrogando o campo como linguista aplicado. In: Moita Lopes, L. P. da (org.). **Por uma Linguística aplicada INdisciplinar**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 13-44, 2006^a.
159. MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: Moita Lopes, L. P. da (org.). **Por uma Linguística aplicada INdisciplinar**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 85-108, 2006b.
160. MOITA LOPES, L. P. da. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: Moita Lopes, L. P. da. **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 15-38, 2013a.
161. MOITA LOPES, L. P. da. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: Moita Lopes, L. P. da. **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 227-247, 2013b.
162. MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Gragoatá**, v. 27, pp. 33-50, 2009.
163. MOITA LOPES, L. P. Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (orgs.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.
164. MONTANARI, F. Abordagem sociossemiótica de conflito e guerra. In: FULANETTI, Oriana N.; BUENO, Alexandre Marcelo (orgs.). **Linguagem e política**: princípios teórico-discursivos. São Paulo: Contexto, pp. 93-116, 2013.

165. NASCIMENTO, M. V. B. **Formação de intérpretes de Libras e Língua Portuguesa**: encontros de sujeitos, discursos e saberes. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.
166. NOGUEIRA, A. C. Z. **Cultura, língua e valores surdos em uma escola inclusiva**: a sala de recursos. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.
167. 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 de Mestrado em Estudos da Tradução – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina: UFSC, 2016.
168. NORA, A. B. **“Igual ao biscoito recheado, aquele meio a meio, meio surda, meio ouvinte”**: línguas, identidades e representações em um curso superior bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa). Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas/São Paulo: UNICAMP, 2016.
169. NORD, C. **Análise textual em tradução**: bases teóricas, métodos e aplicação didática. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.
170. NORRICK, N. R. Aggression in conversational storytelling performance. **Journal of Language Aggression and Conflict** 1:1, pp. 9–36, 2013.
171. NORRICK, N. R. Contextualization and recontextualizing interlaced stories in conversation. In: J. Thornborrow & J. Coates. **The sociolinguistics of narrative**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 107-127, 2005.
172. NORRICK, N. R. **Conversational Narrative**. Storytelling in everyday talk. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2000.
173. NGUYEN, H. T. Boundary and alignment in multiparty conflict talk. **Journal of Pragmatics**, v. 43, pp. 1755–1771, 2011.
174. NUNBERG, G. Indexicality and deixis. **Linguistics and Philosophy**, v. 16, pp.1-43, 1993.
175. OCHS, E.; CAPPS. L. **Living Narrative**: Creating lives in everyday storytelling. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

176. OLIVEIRA, M. C. L.; BASTOS, L. C. Saúde, doença e burocracia: pessoas e dramas no atendimento de um seguro saúde. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (orgs.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.
177. OLIVEIRA, R. P. **Anatomias do conflito**. Tese de Doutorado em Linguística – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.
178. PAGANO, A. Crenças sobre a tradução e o tradutor: revisão e perspectivas para novos planos de ação. In: ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. (orgs.). **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. 4ª ed, 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.
179. PAGURA, R. J. A Interpretação de Conferências: Interfaces com a Tradução Escrita e Implicações para a Formação de Intérpretes e Tradutores. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 19, n. esp., pp. 209-236, 2003.
180. PAGURA, R. J. A Teoria Interpretativa da Tradução (Théorie du Sens) revisitada: um novo olhar sobre a desverbalização. **Tradterm**, v. 19, pp. 92-108, 2012.
181. PASTOR, A. M. R.; DE FINA, A. Contesting social place: narratives of language conflict. In: BAYNHAM, M.; DE FINA, A. (eds.) **Dislocations/relocations: Narratives of Displacement**. Manchester, St. Jerome, 2005.
182. PEDROSO, R. M. C. **A estrutura narrativa de professores-intérpretes de Libras em escolas de Ensino Básico**. Dissertação em Linguística – Universidade Federal de Santa Catarina. UFSC/SC, 2014.
183. PEREIRA, M. C. P. **Testes de proficiência linguística em língua de sinais: as possibilidades para os intérpretes de Libras**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008.
184. PEREIRA, M. G. D. Interação e discurso: Estudos na perspectiva da sociolinguística interacional/áreas de interface. **Palavra 8**, pp. 7-25, 2002.
185. PEREIRA, M. G. D.; CORTEZ, C. M. . Agência e performance em narrativas sobre o tratamento da tuberculose em vila rosário: projeções do eu avaliativo e agentivo. In: Pinto, Joana Plaza e Fabricio, Branca Falabella (Org.). **Exclusão social e microrresistências: a centralidade das**

- práticas discursivo-identitárias. 1ª ed. Goiânia: Cãnone Editorial, pp. 204-234, 2013.
186. PEREIRA, M. G. D.; CORTEZ, C. M. Narrativas como práticas de agentes comunitárias: a fala ‘no’ e ‘sobre’ o trabalho em uma reunião sobre o tratamento de tuberculose. **Calidoscópico**. V. 9, n. 2, p. 80-95, mai/ago, 2011.
187. PEREIRA, M. G. D.; MENDES, T. R. S. Narrativas de uma jovem universitária com dislexia: da estigmatização à agência no contexto escolar. In: P. V. Ávila-Nóbrega (Org.). **Nuances da Linguagem em Uso**. 1ª ed., v. 1. Campina Grande: EDUEPB, 2018.
188. PEREIRA, M. G. D.; SANTOS, F. M. Narrativa de deslocamento e evidencialidade: construção de entre-lugar de um imigrante mineiro de retorno dos Estados Unidos. In: PEREIRA, Maria das Graças Dias; BASTOS, Clarissa Rollin Pinheiro; PEREIRA, Tânia Conceição (orgs.). **Discursos socioculturais em interação: interfaces entre narrativa, a conversação e a argumentação – navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
189. PEREIRA, M. G. D.; VIEIRA, A. T. Apresentação: percursos e presenças dos sujeitos em pesquisas na autoetnografia em estudos da linguagem e áreas interdisciplinares. **Veredas Temática: Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares**, v. 22, n. 1, pp. 01-09, 2018.
190. PIRES, C. L. **Questões de fidelidade na interpretação em Língua de Sinais**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade de Santa Maria, 1999.
191. QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
192. QUADROS, R. M. O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B; FERNANDES, E. (orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, pp. 187-200, 2015.
193. QUADROS, R. M.; SOUZA, S. X. Aspectos da tradução/encenação na Língua de Sinais Brasileira para um ambiente virtual de ensino: práticas tradutórias do curso de Letras-Libras. In: QUADROS, R. M. (org).

- Estudos Surdos III.** Série pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara-Azul, pp. 168–207, 2008.
194. QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
195. RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional:** antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 2013 [1998].
196. RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte/MG: Letramento – Justificando, 2017.
197. RICOEUR, P. Narrative time. **Critical Inquiry**, v. 7, n. 1, pp. 169-190. 1980.
198. RICOEUR, P. **Sobre a tradução.** [Trad.] de Patrícia Lavelle. Belo Horizonte/Minas Gerais: Editora da UFMG, 2012.
199. RIESSMAN, C. K. **Narrative Analysis.** Newbury Park: Sage, 1993.
200. RODRIGUES, C. H.; BEER, H. Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente?. **Cadernos de Tradução**, v. 35, pp. 17-45, 2015.
201. ROULSTON, K. **Considering quality in qualitative interviewing.** Qualitative Research, 2010.
202. ROY, C. The problem with definitions, descriptions, and the role metaphors of interpreters. In: PÖCHHACKER, Franz; SCHLESINGER, Miriam (eds.). **The Interpreting Studies Reader.** New York/EUA: Routledge, 2002.
203. SACKS, H., SCHEGLOFF, E; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. **Language**, v. 4, n. 50, pp. 696-735, 1974.
204. SANTIAGO, V. A. A. **Atuação de intérpretes de língua de sinais na pós-graduação lato sensu:** estratégias adotadas no processo dialógico. Dissertação de Mestrado em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos, 2013.
205. SANTOS, B. S. **Conhecimento prudente para uma vida decente.** ‘Um discurso sobre as ciências’ revisitado. Porto/Portugal: Edições Afrontamento, 2003.

206. SANTOS, H. R. **Processos de expansão lexical da Libras no ambiente acadêmico**. Dissertação (Mestrado em Linguística/Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras. Minas Gerais/Belo Horizonte: PUC-Minas, 2017.
207. SANTOS, L. F. **O fazer do intérprete educacional**: práticas, estratégias e criações. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2014.
208. SANTOS, R. E. Leitura Semiológica dos quadrinhos. **Revista IMES Comunicação**, v. 2, n.4, pp. 19-31, 2002.
209. SANTOS, S. A. **Intérpretes de língua de sinais**: um estudo sobre as identidades. Dissertação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.
210. SANTOS, S. A. **Tradução/Interpretação de Língua de Sinais no Brasil**: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010. Tese de Doutorado em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.
211. SCHIFFRIN, D. Narrative as self-portrait: Sociolinguistic constructions of identity, **Language in Society**, 25, pp. 167–203, 1996.
212. SELESKOVITCH, D. **Langage, langues et mémoire: étude de la prise de notes en interprétation consécutive**. Paris: Minard, 1975.
213. SELESKOVITCH, D.; LEDERER, M. **A systematic approach to teaching of interpretation**. [Trad.] *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. n/c: The Registry of Interpreters for the Deaf, 1995.
214. SETTE, N. M. D.; RIBEIRO, M. S. G. C. T. **Interação face-a-face**: simetria/assimetria. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 7, pp. 87-105, 1984.
215. SILVA, A. B. P. **Aspectos psicossociais da surdez**: a representação social de mães ouvintes. Tese de Doutorado em Ciências Médicas – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Ciências Médicas. UNICAMP/SP, 2006.
216. SILVEIRA; S. B.; MAGALHÃES, T. G. Apresentação. In: SILVEIRA; S. B.; MAGALHÃES, T. G (Orgs.). **A fala-em-interação em situações de conflito**. São Carlos: Claraluz, 2008.

217. SKLIAR, C. B. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2015 [1998].
218. SKLIAR, C. B. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. 4ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013 [1999].
219. SKLIAR, C. B. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Revista Ponto de Vista/UFSC**, Florianópolis/Santa Catarina, nº 05, p. 37-49, 2003.
220. SOUZA, M. R. **Narrativas dos intérpretes de língua brasileira de sinais que atuam no contexto do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado em Estudos da Tradução – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. UFSC/ Florianópolis, 2013.
221. SOUZA, S. X. **Tradução para a língua brasileira de sinais**: descrição de performances observadas no Curso de Letras-Libras. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina: UFSC, 2010.
222. STAROSKY, P. **O role-playing game como proposta pedagógica de co-construção de histórias no contexto da surdez**. Tese de Doutorado em Letras – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.
223. STEWART, K.; MADELINE, M. **Storied conflict talk**: narrative construction in mediation. *Studies in narrative*, v. 12, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 2010.
224. STOKOE, W. C. *Sign Language Structure*. Maryland: Ed. Linstok Press, 1960.
225. STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2ª ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.
226. TANNEN, D. **Talking voices**: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse. Second Edition. Cambridge University Press, [1987] 2007.
227. TAVEIRA, C. C. **Por uma didática da invenção surda**: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014.

228. THOMPSON, G.; HUNSTON, S. (eds.). **Evaluation in text**: authorial stance and the construction of discourse. Oxford: Oxford University Press, 1999.
229. TUXI, P. **A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2009.
230. VASCONCELLOS, M. L. Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) na Pós-Graduação: a afiliação ao campo disciplinar “Estudos da Tradução”. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 26, (out.), pp. 119-143, 2010.
231. VASCONCELOS, C. E. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. São Paulo: Editora Método, 2008.
232. VERSIANI, D. B. **Autoetnografias**: conceitos alternativos em construção. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.
233. VUCHINICH, S. The sequential organization of closing in verbal family conflict. GRIMSHAW, Allen Day. (ed.), **Conflict talk**: Sociolinguistic investigations of arguments in conversations. New York: Cambridge University Press, 1990.
234. WILSON, J. The tobacco story: Narrative structure in an American Sign Language story. In: Lucas C. (ed.). **Multicultural Aspects of Sociolinguistics in Deaf Communities**. Washington, D.C: Gallaudet University Press. 1996.

10 ANEXOS

ANEXO I – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – VOLUNTÁRIO (A)



Link para a versão do TCLE em libras
<https://youtu.be/JmwBexd5IsM>

Título: Narrativas de conflito em entrevista de pesquisa com alunos surdos e intérpretes de Libras

Pesquisador responsável: Glauber de Souza Lemos (PUC-Rio)

Pesquisadora Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Dias Pereira (PUC-Rio)

Pesquisadora Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Wilma Favorita (INES-MEC)

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) – Departamento de Letras – Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem (PPGEL)

Endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225, Departamento de Letras, Edifício Padre Leonel Franca, 3º andar, Bairro: Gávea — Rio de Janeiro/RJ – Brasil – CEP: 22.451-900.

Nome do (a) voluntário (a): _____

Prezado (a),

O(A) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário(a) da minha pesquisa “Narrativas de conflito em entrevista de pesquisa com alunos surdos e intérpretes de Libras”, de responsabilidade do pesquisador Glauber de Souza Lemos, que visa analisar como as narrativas de conflito são construídas e avaliadas nos eventos relatados. Além disso, buscarei refletir sobre os conflitos e os posicionamentos dos alunos surdos e dos Tradutores-Intérpretes de Libras, num ambiente bilíngue de ensino superior. A pesquisa é relevante no meio social e acadêmico, no sentido de contribuir na perspectiva da análise de narrativas, preenchendo a lacuna nos estudos de narrativas de conflito relatadas por alunos surdos e intérpretes de Libras presentes num contexto bilíngue do ensino superior.

As etapas da pesquisa incluem, primeiramente, a realização de entrevistas individuais, com alunos surdos e intérpretes de Libras com utilização de uma câmera, de um gravador ou mediante utilização de recursos de um celular. Em seguida, todas as falas (orais ou sinalizadas) dos entrevistados serão transcritas através do método da Análise da Conversa Etnometodológica. As sinalizações em Libras serão transcritas num processo de “glosa escrita”, assim denominado nos estudos de tradução de Libras, com notação frasal. E, por fim, analisaremos a interação entre os participantes (entrevistador e entrevistado), com foco qualitativo e interpretativista.

Nos benefícios esperados para os participantes, buscaremos trazer reflexões sobre o que acontece no cotidiano em suas interações em sala de aula na educação bilíngue. Os resultados poderão indicar caminhos de como lidar com conflitos sobre a interação escolar, por meio da voz daqueles que estão dentro do ambiente bilíngue. A motivação em âmbito científico consiste em

contribuir, por meio do aporte teórico e metodológico, com foco nos estudos sobre as narrativas, nos Estudos Surdos.

A pesquisa apresenta riscos mínimos, como eventual constrangimento decorrente das gravações das entrevistas. Por isso, o(a) Sr.(a) estará livre para participar ou recusar-se a participar, tendo antes o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Até mesmo aceitando participar, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, o que não acarretará qualquer penalidade.

Além disso, os pesquisadores garantirão o anonimato e a confidencialidade dos participantes, utilizando os dados obtidos somente para fins acadêmicos e científicos, tais como: as monografias de disciplinas; a dissertação de mestrado; os artigos acadêmicos e os capítulos de livros; em apresentação em eventos acadêmicos. Salientamos, além disso, que sua identificação será marcada com um pseudônimo de identificação para que o seu nome não seja utilizado.

Para participar desta pesquisa, o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando a mesma for finalizada, possivelmente em abril de 2019. Os dados e instrumentos utilizados durante a pesquisa serão arquivados pelo pesquisador responsável, que os destruirá após 5 (cinco) anos.

Alertamos ao participante da pesquisa sobre o seu direito a assistência em decorrência de qualquer malefício eventual que decorra da pesquisa e havendo qualquer dúvida, você poderá entrar em contato com o pesquisador Glauber de Souza Lemos, por WhatsApp, em chamadas de vídeo ou comum através do telefone (21) 9-9100-2005 ou pelo e-mail glauberslemos@gmail.com, ou com as orientadoras Dr^a. Maria das Graças Dias Pereira (WhatsApp (21) 9-9769-0377, e-mail mgdpereira@terra.com.br) e a Dr^a. Wilma Favorito (WhatsApp (21) 9-9161-9410, e-mail: wilmafavorito@uol.com.br). Para eventuais dúvidas ou reclamações, você também poderá em contato com: o Comitê de Ética em Pesquisa/Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos da PUC-Rio (contato telefônico (21) 3527-1618; e-mail: vrac@puc-rio.br); Comitê de Ética em Pesquisa/UVA (contato telefônico (21) 2574-8800, ramal: 234; e-mail: cep@uva.br); o Comitê de Ética em Pesquisa/INES (contato telefônico (21) 2285-7546, ramal 126; e-mail cep.ines@gov.br).

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que, quando assinadas, uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao(à) Sr.(a).

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “Narrativas de conflito em entrevista de pesquisa com alunos surdos e intérpretes de Libras” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar e que recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do pesquisador responsável

Pesquisador Responsável

Glauber de Souza Lemos
Contato telefônico: (21) 9-9100-2005
E-mail: glauberslemos@gmail.com

Pesquisadoras orientadoras

Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Dias Pereira
Contato telefônico: (21) 9-9769-0377
E-mail: mgdpereira@terra.com.br

Prof^a. Dr^a. Wilma Favorito
Contato telefônico: (21) 9-9161-9410
E-mail: wilmafavorito@uol.com.br

ANEXO II – TABELA DE CONFIGURAÇÕES DE MÃOS DO INES 2015

