

CARLOS HENRIQUE RODRIGUES

**A INTERPRETAÇÃO PARA A LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA:
EFEITOS DE MODALIDADE E PROCESSOS INFERENCIAIS.**

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2013

CARLOS HENRIQUE RODRIGUES

**A INTERPRETAÇÃO PARA A LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA:
EFEITOS DE MODALIDADE E PROCESSOS INFERENCIAIS.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Estudos da Tradução

Orientador: Prof. Dr. Fábio Alves da Silva Júnior

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2013

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

R696i Rodrigues, Carlos Henrique.
A interpretação para a Língua de Sinais Brasileira [manuscrito] : efeitos de modalidade e processos inferenciais / Carlos Henrique Rodrigues. – 2013.
243,10 f., enc. : il., graf., color., tabs., p&b.

Orientador: Fábio Alves da Silva Júnior.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Estudos da Tradução.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: 229-243.

Inclui anexos.

1. Tradução e interpretação – Teses. 2. Língua brasileira de sinais – Teses. 3. Modalidade (Linguística) – Teses. I. Alves, Fábio. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 418.02

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Clélia, pelas muitas vezes que compreendeu a minha distância e ausência, apoiando-me de maneira incondicional.

Ao meu orientador, Fábio Alves, pela credibilidade e confiança depositadas em mim, assim como pelas valiosas contribuições e reflexões.

À Giselli Mara da Silva, Gi, que com todo carinho e atenção, disponibilizou sua voz, suas ideias e suas reflexões sobre a educação de surdos para serem usadas como o texto fonte desta pesquisa.

Aos amigos e intérpretes que diretamente contribuíram com o estudo exploratório, com a pesquisa piloto e com o desenvolvimento desta tese, cedendo seu tempo, suas ideias, seus ouvidos, suas mãos e sua voz: Josiane, Héldea, Antônio, Dayse, Tatiana, Wild, Sônia Leal, Fabiano, Ana Paula, Carla, Sônia Marta, Samuel, William, Juliano, Fernando e Regiane.

Aos amigos que leram as versões do trabalho, contribuíram com as transcrições, com as correções e com as contabilizações, dentre os quais, é importante citar: Luciana, Camila e, principalmente, o Davi pelas muitas horas compartilhadas na informatização, padronização e revisão dos dados no ELAN.

À Ronice Müller de Quadros e ao José Luiz Vila Real Gonçalves pela leitura cuidadosa da primeira versão da pesquisa e pelas valiosas contribuições dadas na qualificação.

Aos intérpretes e aos pesquisadores brasileiros que têm sido centrais na consolidação dos Estudos da Tradução e da Interpretação de Língua de Sinais em nosso país.

Aos surdos que, a cada dia, me ensinam o que é ser intérprete.

Aos colegas dos Poslin – professores, mestrandos e doutorandos – com os quais pude conhecer, aprender e discutir o campo dos Estudos da Tradução.

À Maria de Lourdes Vieira, Malu, secretária do PosLin, que sempre se dispôs e me ajudou durante os tramites burocráticos e as demandas apresentadas ao Programa.

À minha família e aos meus amigos que compreenderam minha ausência e foram suporte durante a produção desta tese.

Enfim, aos muitos que, direta e indiretamente, contribuíram com sugestões, críticas e observações.

RESUMO

Nesta tese, apresentamos um estudo empírico-experimental que tem como objetivo a reflexão sobre algumas características processuais relacionadas ao desempenho cognitivo de intérpretes de sinais. Para tanto, analisamos a interpretação de um texto oral do Português para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) realizada por dois grupos de intérpretes: Grupo A, composto por bilíngues nativos em Língua de Sinais, conhecidos como CODAs (Filhos de Surdos), e Grupo B, com bilíngues não nativos em Língua de Sinais. O referencial teórico baseia-se na Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 1986) e em sua aplicação aos estudos da tradução (GUTT, 1991) e à investigação do processo tradutório (ALVES, 1995). Gravações em vídeo, entrevistas e protocolos verbais retrospectivos (TAPs) foram usados como ferramentas para a coleta de dados. Para a transcrição dos dados e anotações usamos o ELAN (*EUDICO Linguistic Annotator*). Portanto, a partir da perspectiva da Teoria da Relevância, analisamos como intérpretes de sinais, orientados pela busca de semelhança interpretativa, processam informações codificadas conceitual e procedimentalmente. A análise destaca a importância do monitoramento metacognitivo consciente do processo de interpretação em língua de sinais. Como conclusão, a investigação sobre a interpretação de uma língua oral, Português, para uma língua gesto-visual, Libras, evidencia que o desempenho dos intérpretes no par linguístico Português-Libras é fortemente influenciado pela modalidade das línguas, e isso têm implicações na busca por semelhança interpretativa em um processo de interpretação intermodal.

Palavras chave: Libras, interpretação, modalidade, Estudos da Tradução, Teoria da Relevância, protocolos verbais.

ABSTRACT

This dissertation is an empirical-experimental study aims at reflecting on some processing features related to the cognitive performance of Sign Language Interpreters. To achieve this goal, we analyzed the performance of two groups of Brazilian Sign Language (Libras) interpreters who rendered an oral text from Portuguese into Libras. Interpreters in Group A were native sign language bilinguals, namely CODAs (Children of Deaf Adults), while interpreters in Group B were non-native sign language bilinguals. The theoretical framework builds on Relevance Theory (Sperber; Wilson, 1986) and on its application to translation studies (Gutt, 1991) and to translation process research (Alves, 1995). Video recordings, interviews and retrospective think-aloud protocols (TAPs) were used as methodological tools for data collection. The annotation tool ELAN (EUDICO Linguistic Annotator) was used for data transcription and annotations. From a relevance-theoretic perspective, the work examines how Sign Language Interpreters process conceptual and procedural encoded information guided by the search for interpretative resemblance. The analysis highlights the importance of the conscious metacognitive monitoring of the sign language interpretation process. As a way of conclusion, our research on interpretation from an oral language, Portuguese, into a visual-gestural language, Brazilian Sign Language, shows that interpreters' performance in the language pair Portuguese-Libras is heavily influenced by language modality and that has meaningful implications for the search for interpretative resemblance in an intermodal interpretation process.

Key words: Libras, interpretation, modality, Translation Studies, Relevance Theory, think-aloud protocols.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	-	Mapa de Holmes	19
Figura 2	-	Mapa de Williams & Chesterman	20
Figura 3	-	Categorização da <i>Saint Jerome Publishing</i>	22
Figura 4	-	Tipos de informação comunicadas pelo enunciado	65
Figura 5	-	Organização espacial da etapa A – registro da tarefa	91
Figura 6	-	Organização espacial da etapa B – TAPs livres	92
Figura 7	-	Organização espacial da etapa C – TAPs dirigidos	92
Figura 8	-	Interface do ELAN	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	-	Texto Fonte (317-319) e suas interpretações	157
Quadro 2	-	Texto Fonte (321-331) e suas interpretações	163
Quadro 3	-	Texto Fonte (333-335) e suas interpretações	168
Quadro 4	-	Texto Fonte (337-339) e suas interpretações	172
Quadro 5	-	Texto Fonte (341-347) e suas interpretações	176
Quadro 6	-	Texto Fonte (349-357) e suas interpretações	184
Quadro 7	-	Texto Fonte (359-365) e suas interpretações	189
Quadro 8	-	Texto Fonte (367-377) e suas interpretações	193
Quadro 9	-	Texto Fonte (379-393) e suas interpretações	199
Quadro 10	-	Texto Fonte (395-407) e suas interpretações	205
Quadro 11	-	Texto Fonte (409-317) e suas interpretações	212
Quadro 12	-	Texto Fonte (419-431) e suas interpretações	218

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Situando a pesquisa nos Estudos da Tradução	23
Tabela 2	- Perfil dos CODAs	85
Tabela 3	- Perfil dos não CODAs	85
Tabela 4	- O texto fonte segmentado com base em suas pausas	88
Tabela 5	- O texto fonte organizado em blocos	88
Tabela 6	- Convenções de transcrição para o TF	89
Tabela 7	- Transcrição do bloco seis do TF	90
Tabela 8	- Perguntas da entrevista semi-estruturada	94
Tabela 9	- Conhecimentos, habilidades e estratégias dos ILS	95
Tabela 10	- Dificuldade na direcionalidade da interpretação	96
Tabela 11	- Dificuldade na interpretação simultânea	97
Tabela 12	- Restrições em interpretar	98
Tabela 13	- Definição de interpretação simultânea	99
Tabela 14	- Duração dos Protocolos	100
Tabela 15	- As trilhas no ELAN	112
Tabela 16	- Transcrição geral do TA em relação ao TF	113
Tabela 17	- Interferência da velocidade do TF no TA	116
Tabela 18	- Velocidade média dos TA	118
Tabela 19	- Contabilização de pausas nos TA	123
Tabela 20	- Duração da efetiva sinalização nos TA	124
Tabela 21	- Taxas de produção dos TA por trechos	126
Tabela 22	- Categorização das pausas nos TA	128
Tabela 23	- Variação de [LINGUA-DE-SINAIS] nos TA	131
Tabela 24	- Variação do sinal mais extenso e mais breve nos TA	133
Tabela 25	- Motivações dos sinais mais extensos nos TA	134
Tabela 26	- Motivações dos sinais mais breves nos TA	136
Tabela 27	- Contabilização de prolongamentos, repetição, pausa e interrupção.	139
Tabela 28	- Características da interpretação do trecho A	140
Tabela 29	- Características da interpretação do trecho B	141
Tabela 30	- Contabilização de estratégias, interrupções e outros nos trechos ...	142
Tabela 31	- A interpretação do trecho A	144
Tabela 32	- A interpretação do trecho B	147
Tabela 33	- Estratégias, pausas, interrupções e omissões no bloco 6	149
Tabela 34	- Sexto bloco organizado em intervalos	151
Tabela 35	- Excerto do Texto Fonte (317-339)	153
Tabela 36	- TAPs: sobre a manutenção do discurso direto.....	154
Tabela 37	- Comentários sobre as interrupções no intervalo (317-319).....	156
Tabela 38	- Descrição da sinalização e Comentários (317-319)	159
Tabela 39	- Descrição da sinalização e Comentários (321-331)	166
Tabela 40	- Descrição da sinalização e Comentários (333-335)	170
Tabela 41	- Descrição da sinalização e Comentários (337-339)	174
Tabela 42	- Excerto do Texto Fonte (341-377)	174
Tabela 43	- Descrição da sinalização e Comentários (341-347)	179
Tabela 44	- Comentários sobre a frase: “eu tomei banho”	182
Tabela 45	- Descrição da sinalização e Comentários (349-357)	187
Tabela 46	- Descrição da sinalização e Comentários (359-365)	191
Tabela 47	- Descrição da sinalização e Comentários (367-377)	196
Tabela 48	- Excerto do Texto Fonte (379-431)	199
Tabela 49	- Descrição da sinalização e Comentários (379-393)	203
Tabela 50	- Descrição da sinalização e Comentários (395-407)	209
Tabela 51	- Descrição da sinalização e Comentários (409-417)	215
Tabela 52	- Descrição da sinalização e Comentários (419-431)	221

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	-	TAPs livres: fala e silêncio	101
Gráfico 2	-	TAPs dirigidos: perguntas, fala e silêncio	101
Gráfico 3	-	TAPs livres: uso de sinais	103
Gráfico 4	-	TAPs dirigidos: uso de sinais	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ASL – Língua de Sinais Americana (*American Sign Language*)
- CODAs – Filhos de Surdos (*Children of Deaf Adults*)
- EI – Estudos da Interpretação
- ELAN – EUDICO *Linguistic Annotator*
- ET – Estudos da Tradução
- ILS – Intérprete(s) de Língua de Sinais
- IS – Interpretação Simultânea
- LA – Língua Alvo
- LF – Língua Fonte
- Libras – Língua Brasileira de Sinais
- LO – Língua(s) Oral(is)
- LP – Língua Portuguesa
- LS – Língua(s) de Sinais
- TA – Texto(s) Alvo
- TAPs – Protocolos Verbais (*Think-aloud Protocols*)
- TF – Texto(s) Fonte
- SPM/ PPM – Sinais por Minuto/ Palavras por Minuto
- SPS/ PPS – Sinais por Segundo/ Palavras por Segundo
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
Caracterização da Pesquisa	11
Organização da Tese	15
2 SITUANDO A PESQUISA	17
2.1 Os Estudos da Tradução.....	17
2.2 Os Estudos da Interpretação.....	24
2.3 Os Estudos da Tradução e da Interpretação em Língua de Sinais.....	26
3 REFLEXÕES TEÓRICAS	34
3.1 Os Processos de Tradução e de Interpretação.....	34
3.2 A Interpretação entre uma Língua Oral e outra de Sinais.....	43
3.3 Os Estudos Processuais da Tradução.....	50
3.4 Teoria da Relevância e sua aplicação à tradução e à interpretação.....	55
3.4.1 Postulados da Teoria da Relevância	55
3.4.2 Uso Interpretativo da Linguagem e Semelhança Interpretativa.....	60
3.4.3 Codificação Conceitual e Procedimental	63
3.4.4 Explicaturas e Implicaturas	66
4 QUESTÕES METODOLÓGICAS	71
4.1 Os Protocolos Verbais: opção metodológica	71
4.2 A triangulação na pesquisa e sua validade ecológica	76
4.3 A construção da coleta de dados	78
4.3.1 O estudo exploratório	79
4.3.2 A pesquisa-piloto.....	81
4.3.3 Os sujeitos	83
4.3.4 O texto fonte	86
4.3.5 A tarefa	90
4.3.6 A coleta dos dados.....	91
4.3.7 A questão de pesquisa	93
4.3.8 A entrevista	94
4.3.9 Os Protocolos Verbais	99
4.4 Transcrição e Representação dos dados	105
4.4.1 Desafios da transcrição	105
4.4.2 O ELAN	108
5 A INTERPRETAÇÃO DO PORTUGUES PARA LIBRAS	114
5.1 A questão dos efeitos da modalidade	114
5.1.1 Pausas e taxa de produção	115
5.1.2 Efeitos de modalidade e monitoramento da interpretação	128
5.2 Processos inferenciais na interpretação	148
5.2.1 Primeira parte: a manutenção da leitura sem sentido	153
5.2.2 Segunda parte: o exemplo observado em sala de aula	174
5.2.3 Terceira parte: considerações sobre o processo de leitura.....	199
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
REFERÊNCIAS	229
ANEXO	

1 INTRODUÇÃO

Caracterização da pesquisa

Na atualidade, a tradução e a interpretação de língua de sinais têm se destacado consideravelmente, fomentando, inclusive, a consolidação de um campo específico de pesquisas, a saber, os Estudos da Tradução e da Interpretação de Língua de Sinais (GRBIC, 2007; VASCONCELLOS et al., 2012). Com a mobilização e afirmação política dos surdos brasileiros e, por sua vez, com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais pela Lei 10.436/02 e a sua regulamentação pelo Decreto 5.626/05, a demanda pela atuação de profissionais tradutores e intérpretes de Libras-Português aumentou consideravelmente.

Nos últimos dez anos, os tradutores e os intérpretes de Libras-Português têm conquistado, cada vez mais, espaço e visibilidade na mídia, no processo de escolarização de surdos e em grandes eventos sociais e acadêmicos. Nesse contexto, de afirmação social e política, a atuação profissional do tradutor e do intérprete de Libras-Português foi regulamentada pela Lei 12.319/10. O campo acadêmico também se preocupou com a formação desse profissional, promovendo cursos de graduação e de pós-graduação em tradução e em interpretação de Libras-Português, dentre os quais se destacou o bacharelado em Letras-Libras, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com diversas instituições de ensino do país.

Com a intensa demanda por tradutores e por intérpretes de Libras-Português bem preparados para atuar profissionalmente, diferentes pesquisadores brasileiros dedicaram-se à investigação de questões relacionadas à atuação dos tradutores e dos intérpretes, principalmente no que se refere à viabilização do acesso das pessoas surdas aos serviços e aos bens sociais, dentre os quais o processo de escolarização se destaca. Essas pesquisas começam a ganhar corpo e visibilidade nacional e, até mesmo, internacional, quando passam a ser reunidas nas três edições do *Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de*

Língua Brasileira de Sinais, realizado na UFSC em 2008, 2010 e 2012, respectivamente.

Esses Congressos viabilizaram a reunião de estudantes, profissionais e pesquisadores, tanto surdos quanto ouvintes, possibilitando o compartilhamento de diferentes pesquisas nacionais e internacionais relacionadas à formação de tradutores e de intérpretes de língua de sinais, aos aspectos cognitivos da interpretação, à inserção dos Estudos da Tradução e da Interpretação em Língua de Sinais no campo disciplinar dos Estudos da Tradução, à atuação de intérpretes surdos e à tradução e interpretação do Português para a Libras, dentre outros. Esses eventos evidenciaram a consolidação de pesquisas em tradução e em interpretação em Libras-Português, afirmando a afiliação destas ao campo disciplinar dos Estudos da Tradução e da Interpretação, assim como aos Estudos da Tradução e da Interpretação em Língua de Sinais no âmbito internacional.

Entre 1995 e 2012 verificamos uma significativa produção acadêmica, sobre questões relacionadas à tradução e à interpretação em língua de sinais, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. De um total de trinta e sete pesquisas, encontradas durante nosso levantamento, trinta e duas são dissertações, situadas nos seguintes campos: Educação (14), Estudos da Tradução (06), Linguística Aplicada (4), Linguística (3), Educação Especial (1), Ciências da Linguagem (1), Literatura (1), Letras (1) e Letras, Cultura e Regionalidade (1); e cinco são teses, situadas nos seguintes campos: Educação (2), Semiologia (1), Literatura (1) e Educação Escolar (1). Ao analisarmos essas produções cronologicamente, observamos que as pesquisas nos campos da Linguística, Linguística Aplicada e Estudos da Tradução, as quais têm como foco de estudo a tradução e a interpretação, são bem mais recentes, fato que atesta a importância e necessidade de novas pesquisas nesses campos.

Com o intuito de contribuir com o preenchimento dessa lacuna e assim contribuir com a consolidação, afirmação e ampliação do campo dos Estudos da Tradução e da Interpretação em Língua de Sinais no Brasil, esta pesquisa investigou o processo de interpretação simultânea do Português para a Libras. Embora tenhamos como foco, nesta pesquisa, o processo de interpretação, é importante esclarecer que,

atualmente, diversos tradutores de língua de sinais têm se destacado na tradução de materiais, na dublagem e na legendagem de vídeos, por exemplo. De qualquer maneira, a atuação mais comum ainda é a dos intérpretes de Libras-Português (ILS), na grande maioria dos casos, no contexto educacional e religioso e, também, na mídia televisiva (RODRIGUES, 2010). Nesses contextos, os ILS realizam a interpretação simultânea, tanto da Libras para o Português quanto do Português para a Libras. Um aspecto que se destaca, em relação à interpretação em Libras, é o fato de que o ILS transita entre diferentes modalidades (ISHAM, 1995; PADDEN, 2000; QUADROS; SOUZA, 2008) o que traz implicações, também, ao processo de interpretação.

Embora existam significativas pesquisas relacionadas à tradução e à interpretação em línguas de sinais, poucas são aquelas que se dedicam ao estudo do processo interpretativo em si ou à investigação das competências, habilidades, conhecimentos e estratégias necessários aos ILS. Considerando-se isso, realizamos esta pesquisa de caráter empírico-experimental sobre a interpretação simultânea do Português para a Libras feita por intérpretes experientes nativos (CODAs – *Children of Deaf Adults*/ Filhos de Surdos) e não nativos (não CODAs), com o intuito de melhor conhecer como os ILS – CODAs e não CODAs – lidam com a diferença de modalidade, monitoram o processo de interpretação e constroem a semelhança interpretativa entre diferentes modalidades: uma língua oral e outra de sinais.

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

Todos os participantes da pesquisa possuem mais de dez anos de atuação profissional como ILS, tendo condições similares no que se refere ao envolvimento e à intensidade de atuação profissional. Organizamos esses ILS em dois grupos, sendo que a diferença entre os grupos refere-se ao momento de

aquisição/aprendizado da Libras: Grupo A – cinco bilíngues nativos em Língua de Sinais – CODAs e Grupo B – cinco bilíngues não nativos em Língua de Sinais – não CODAs.

Consideramos que o fato de os CODAs serem falantes nativos de Libras e Português poderia contribuir significativamente, tanto com o processamento das informações linguísticas codificadas conceitual e procedimentalmente no texto fonte (TF) quanto com a construção e, portanto, veiculação destas no texto alvo (TA), o que seria um fator importante na atribuição de semelhança interpretativa e no efeito contextual. Assim, observamos se o fato de ser ou não CODAs traria algum impacto ao monitoramento do processo ou à construção da interpretação entre línguas de diferentes modalidades, no que tange a maximização da semelhança interpretativa.

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

Assim, a disponibilização em áudio do texto a ser interpretado, os registros em vídeo – da tarefa e das demais etapas da coleta de dados – a entrevista e a realização de protocolos verbais retrospectivos (TAPs) foram definidos a partir do estudo exploratório e da pesquisa-piloto. Para a transcrição dos dados e anotações usamos o ELAN (*EUDICO Linguistic Annotator*), uma ferramenta que permite a criação, edição, visualização e busca de transcrições/anotações através de dados de vídeo e áudio.

Enfim, pelo fato de as pesquisas do processo de tradução e de interpretação Libras-Português se constituírem como um tema de profundo interesse e como uma área carente em estudos empíricos, essa pesquisa visou à investigação de processos inferenciais intrínsecos à interpretação do Português para a Libras. A realização da mesma permitiu, além da melhor compreensão do processo de interpretação de uma

língua oral para outra de sinais, que se desenvolvesse uma proposta metodológica para a coleta e análise de dados processuais da interpretação em língua de sinais.

Organização da Tese

A tese está organizada em quatro partes, a saber, “Situando a Pesquisa”, “Reflexões Teóricas”, “Questões Metodológicas” e “A Interpretação do Português para Libras”, seguidas das considerações, das referências e do anexo. Essas partes dividem-se em subpartes com o propósito de melhor organizar a apresentação e a estruturação do texto. Cada subparte foi organizada de acordo com a particularidade da temática abordada.

A primeira parte, intitulada “Situando a Pesquisa”, tem o objetivo de contextualizar a tese no campo dos Estudos da Tradução e, mais especificamente, no dos Estudos da Interpretação e da Interpretação em Língua de Sinais, apresentando as características desses campos e suas singularidades. Com base em alguns mapeamentos propostos para o campo disciplinar dos Estudos da Tradução, demonstramos como as pesquisas em tradução e em interpretação em língua de sinais têm se afirmado como um distinto campo de pesquisas. Com isso, espera-se justificar a relevância da tese, evidenciando a carência de pesquisas que abordem o processo interpretativo em si, e demonstrar suas contribuições às pesquisas sobre a interpretação em língua de sinais no Brasil.

No capítulo seguinte, “Reflexões Teóricas”, conceituamos e apresentamos as diferenças entre os processos de tradução e de interpretação, com o intuito de caracterizar o processo de interpretação simultânea entre línguas de diferentes modalidades e, também, tecer reflexões sobre possibilidades de se pensar esse processo. Também, apresentamos as perspectivas teóricas e metodológicas dos Estudos Processuais da Tradução e a Teoria da Relevância com sua aplicação à tradução, bem como os principais conceitos e definições que servem de fundamento às reflexões aqui apresentadas. Nesse sentido, apresentamos as propostas e as perspectivas teóricas desses campos em relação às suas contribuições a esta pesquisa.

Em “Questões Metodológicas” tratamos da definição da metodologia empregada na pesquisa. Trazemos as contribuições advindas do estudo exploratório, realizado no primeiro semestre de 2009, e da pesquisa-piloto, realizada no segundo semestre de 2011, ambos de caráter empírico-experimental. E apresentamos o desenho da pesquisa: os sujeitos, o texto fonte, a tarefa, as questões de pesquisa e a entrevista, bem como os dados coletados e a forma de transcrição e representação escolhida. Discutimos também os Protocolos Verbais Retrospectivos como opção de coleta de dados processuais na interpretação e, além disso, tecemos considerações sobre a validade ecológica e a triangulação de dados como centrais à pesquisa.

A análise dos dados com base na Teoria da Relevância e as discussões referentes aos impactos da diferença de modalidade sobre a interpretação simultânea do Português para a Libras são realizadas em “A Interpretação do Português para Libras”. Nesse capítulo, analisamos aspectos gerais da interpretação e, com base nos conceitos postos pela Teoria da Relevância, focamos em um trecho específico do texto interpretado, analisando a atribuição de semelhança interpretativa e o processamento de codificadores conceituais e procedimentais por parte dos intérpretes, bem como de implicaturas e explicaturas.

Como finalização e fechamento da tese, apresentamos as considerações finais, seguidas das referências e do anexo.

2 SITUANDO A PESQUISA

2.1 Os Estudos da Tradução

Primeiramente, é importante definir o campo disciplinar geral em que esta pesquisa insere-se, a saber, os Estudos da Tradução (ET). Consideramos “Estudos da Tradução” um termo abrangente, seguindo a definição de Koller, citada por Holmes, “Estudos da Tradução devem ser entendidos como uma designação coletiva e abrangente para todas as atividades de pesquisa que tem o fenômeno da tradução e do traduzir como sua base ou foco¹” (KOLLER, W., 1971 apud HOLMES, 2000, p. 176²). Mona Baker, na *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, tem uma proposta semelhante, definindo os ET como um campo de conhecimento acadêmico que tem como objetivo investigar a tradução, sendo que o termo tradução refere-se à tradução literária e não literária, à interpretação, à dublagem e à legendagem (BAKER, 1998b, p.277).

A caracterização desse campo disciplinar tem sido proposta por diferentes teóricos da área, tais como Holmes (1972) e Williams e Chesterman (2002), os quais propuseram certa organização para a área com o intuito de fazer com que a disciplina possa abarcar a diversidade de abordagens de seu objeto, ao mesmo tempo em que afirma seus fundamentos teóricos e metodológicos próprios. Ambos os autores construíram um mapeamento dos Estudos da Tradução em áreas e, até mesmo, subáreas, de acordo com a diversidade de abordagens da tradução e do traduzir.

Holmes (1972), em *The Name and Nature of Translation Studies*, um texto fundacional do campo disciplinar, apresenta a denominação ET como mais adequada ao campo disciplinar que se organiza a partir de dois objetivos centrais: (1) o de descrever a atividade tradutória (*translating*) e as traduções (*translation*) de acordo com sua manifestação no mundo da experiência e (2) o de estabelecer

¹ No original: “*Translation studies is to be understood as a collective and inclusive designation for all research activities taking the phenomena of translating and translation as their basis or focus*”.

² Todas as traduções apresentadas durante o texto foram feitas pelo próprio autor da tese.

princípios gerais através dos quais tais fenômenos possam ser explicados e previstos. Holmes (1972) opta por ET em detrimento de várias outras denominações, tais como “ciência da tradução” (*Übersetzungswissenschaft, Science de la traduction, Translation Science*) e “teoria da tradução” (*Theorie des Übersetzens, Théorie de la traduction, Translation theory*), por considerá-la mais adequada ao incipiente campo disciplinar.

Objetivando o estabelecimento do campo dos ET como disciplina autônoma, Holmes (1972) propôs um mapeamento geral, indicando as características das pesquisas que têm a tradução e o traduzir em seu escopo. Nesse sentido, pode-se afirmar que ele buscou organizar as diversas investigações acerca da tradução com o intuito de fazer com que a disciplina nascente fosse capaz de abarcar a diversidade de abordagens de seu objeto, ao mesmo tempo em que definia seus fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos próprios.

Ele sugeriu uma divisão tripartite que pressupõe ramos específicos dentro da disciplina, os quais se inter-relacionam, visto que cada um fornece materiais e informações para os outros, ao mesmo tempo em que se nutre dos materiais e informações que deles recebe. A partir de duas grandes áreas: os estudos puros e os aplicados, ele aponta três ramos (puro – *descritivo* e *teórico* – e *aplicado*) que se dividem em subáreas definidas de acordo com o seu foco, proposta e objetivos.

Os estudos puros têm o duplo objetivo de descrever como o fenômeno tradutório ocorre (*estudos descritivos*) e de desenvolver princípios para descrever e explicar tais fenômenos (*estudos teóricos*). Já os *estudos aplicados* compreendem aqueles que se destinam especificamente às aplicações práticas voltadas, muitas vezes, à formação de tradutores/ intérpretes e às ferramentas de auxílio à tradução.

No âmbito dos *estudos descritivos*, ele aponta aqueles direcionados ao produto, à função e ao processo. No dos *estudos teóricos*, considera as teorias gerais e as parciais subdivididas em teorias restritas ao meio, à área, ao nível, ao tipo de texto, ao tempo e aos problemas. Já nos *estudos aplicados*, indica os estudos direcionados à formação do tradutor, aos recursos/ auxílios à tradução, à política de

tradução e à crítica da tradução. A seguir podemos observar um esquema do mapeamento proposto por Holmes.

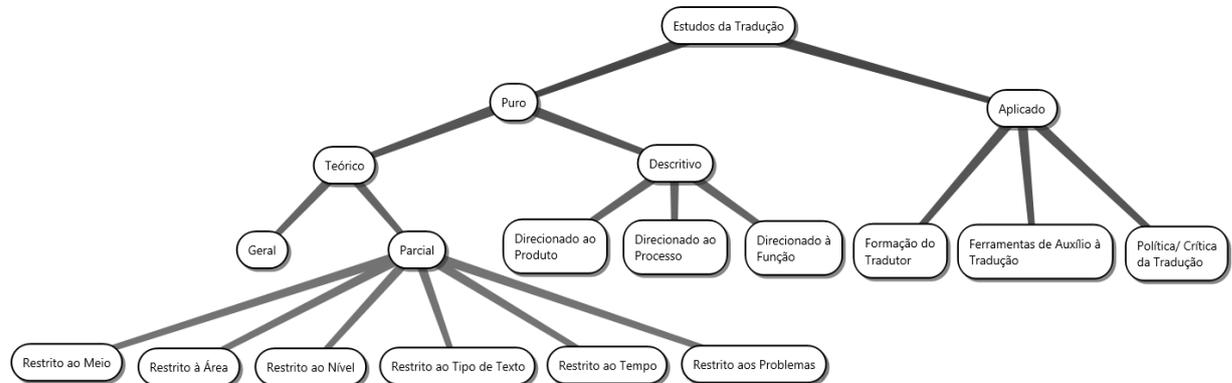


FIGURA 1 – Mapa de Holmes
 Fonte: Pym e Turk, 1998, p.278

Desde o mapa de Holmes, os ET têm se alterado consideravelmente. Tais alterações podem ser relacionadas a diversos fatores históricos, “teórico-metodológicos” e sociais. Pensando na afirmação da disciplina, na segunda metade do século XX, pode-se observar, usando Newmark (2009), por exemplo, que a própria construção de uma “Teoria da Tradução” vincula-se às transformações experimentadas pelo campo, as quais podem ser organizadas em estágios: Linguístico, Comunicativo, Funcionalista e Ético/Estético.

Cada um desses estágios teria focos específicos e se caracterizaria pela utilização de diferentes tipos de pesquisa, distintos modelos e diversos vieses metodológicos empregados de acordo com a visão e com os objetivos dos pesquisadores em cada período. Portanto, a apropriação de conceitos e metodologias de outras áreas (Linguística, Estudos Literários, Estudos Culturais, Filosofia, Psicologia, Ciências Sociais etc.), assim como de novas tecnologias, e sua, conseqüente, aplicação à investigação da tradução e do traduzir, também foram essenciais às mudanças vividas pelos ET nas últimas décadas. Segundo Baker (1998b, p.279),

no início da década de 1950 e ao longo da década de 1960, os estudos da tradução foram amplamente tratados como um ramo da linguística aplicada e, sem dúvidas, a linguística, em geral, era vista como a principal disciplina capaz de sustentar o estudo da tradução. Na década de 1970 e, particularmente, durante a década de 1980, estudiosos da tradução começaram a se aproximar mais enfaticamente dos arcabouços teóricos e metodologias advindos de outras disciplinas, incluindo a psicologia, a teoria da comunicação, a

teoria literária, a antropologia, a filosofia e, mais recentemente, os estudos culturais.³

Com o conhecimento das mudanças sofridas pelo campo, Williams e Chesterman (2002) construíram um mapa com a finalidade de orientar, principalmente, estudantes-pesquisadores em um campo que consideram relativamente novo e desconhecido. Levando em conta essas mudanças, sofridas após o mapeamento de Holmes, os autores abarcam em seu mapa diferentes áreas de pesquisa, as quais demonstram, por exemplo, a natureza interdisciplinar do campo e sua expansão. Além disso, ao apresentar o mapa, oferecem tanto um arcabouço conceitual como um conjunto de procedimentos essenciais à pesquisa em tradução, possibilitando ampla visão de aspectos teóricos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa sobre a tradução e o traduzir.

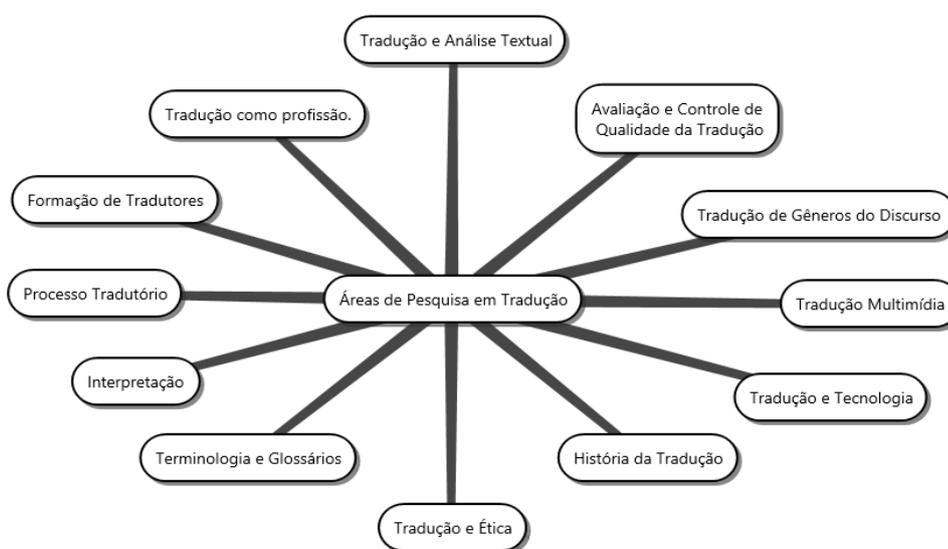


FIGURA 2 – Mapa de Williams & Chesterman
 Fonte: Williams e Chesterman, 2002

Willian e Chesterman indicam doze diferentes subáreas de pesquisa em tradução, a saber, (1) Tradução e análise textual; (2) Avaliação e controle de qualidade da tradução; (3) Tradução de gêneros do discurso; (4) Tradução multimídia; (5)

³ No original: “*In the early 1950s and throughout the 1960s, translation studies was largely treated as a branch of applied linguistics, and indeed linguistics in general was seen as the main discipline which is capable of informing the study of translation. In the 1970s, and particularly during the 1980s, translation scholars began to draw more heavily on theoretical frameworks and methodologies borrowed from other disciplines, including psychology, communication theory, literary theory, anthropology, philosophy and, more recently, cultural studies*”.

Tradução e tecnologia; (6) História da Tradução; (7) Tradução e Ética; (8) Terminologia e Glossários; (9) Interpretação; (10) Processo Tradutório; (11) Formação de Tradutores e (12) Tradução como profissão. Considerando-se essas subáreas em relação ao mapeamento feito por Holmes, podem-se observar algumas similaridades e diferenças. Vale destacar, principalmente, o fato de que as subáreas indicadas por Williams e Chesterman detalham campos de pesquisa que não são diretamente apontados por Holmes.

Entretanto, percebe-se que o mapeamento de Holmes tem certo caráter flexível, no sentido de que é possível incorporar a ele as transformações atuais, tal como o uso de corpora e de tecnologias em tradução. Por outro lado, não há no mapeamento de Holmes, como ocorre no de Williams e Chesterman, uma subárea específica voltada à interpretação, a qual, até mesmo, poderia ser vista como um campo paralelo denominado Estudos da Interpretação (PÖCHHACKER, 2009), que abordaremos a seguir.

Tomando como base as subáreas apontadas para os ET por Holmes (1972) e por Williams e Chesterman (2002), pode-se afirmar que, embora tais subdivisões tornem visíveis diferentes modelos, caminhos e perspectivas dentro da disciplina, elas são interdependentes e se complementam. Sendo assim, ainda que se possa dizer que Williams e Chesterman apresentam de forma mais ampla do que Holmes o que consideram como subáreas dos ET, é importante destacar o fato de que uma pesquisa em tradução pode não estar restrita a uma única subárea no mapeamento de Holmes, o que pode ocorrer mais facilmente se considerarmos o mapeamento de Williams e Chesterman.

É interessante notar que, atualmente, a *Saint Jerome Publishing*, uma editora especializada em ET e Estudos Interculturais, classifica suas publicações com base em vinte e sete categorias, ou subáreas⁴, vinculadas aos ET. A *Saint Jerome* possui as seguintes categorias: (1) Tradução Audiovisual e Multimídia; (2) Tradução Bíblica e de textos religiosos; (3) Bibliografias; (4) Interpretação em contextos comunitários e de prestação de serviços; (5) Interpretação Simultânea e de Conferências; (6)

⁴ Disponível em: <<https://www.stjerome.co.uk/tsa/category/?p=1>>. Acesso em 20 de abr. de 2010.

Estudos Contrastivos e Comparados; (7) Estudos baseados em Corpus; (8) Interpretação Legal e Jurídica; (9) Avaliação e controle de qualidade; (10) História da Tradução e Interpretação; (11) Estudos Interculturais; (12) Estudos da Interpretação; (13) Tradução Literária; (14) Tradução Automática e auxiliada pelo computador; (15) Trabalhos em categorias múltiplas; (16) Estudos do processo tradutório; (17) Metodologia de Pesquisa; (18) Interpretação em Língua de Sinais⁵; (19) Tradução técnica e especializada; (20) Terminologia e Lexicografia; (21) Tradução e gênero; (22) Tradução e ensino de língua; (23) Tradução e Política; (24) Tradução e indústria de prestação de serviços linguísticos; (25) Políticas de Tradução; (26) Teoria da Tradução e (27) Formação de Tradutores e Intérpretes.

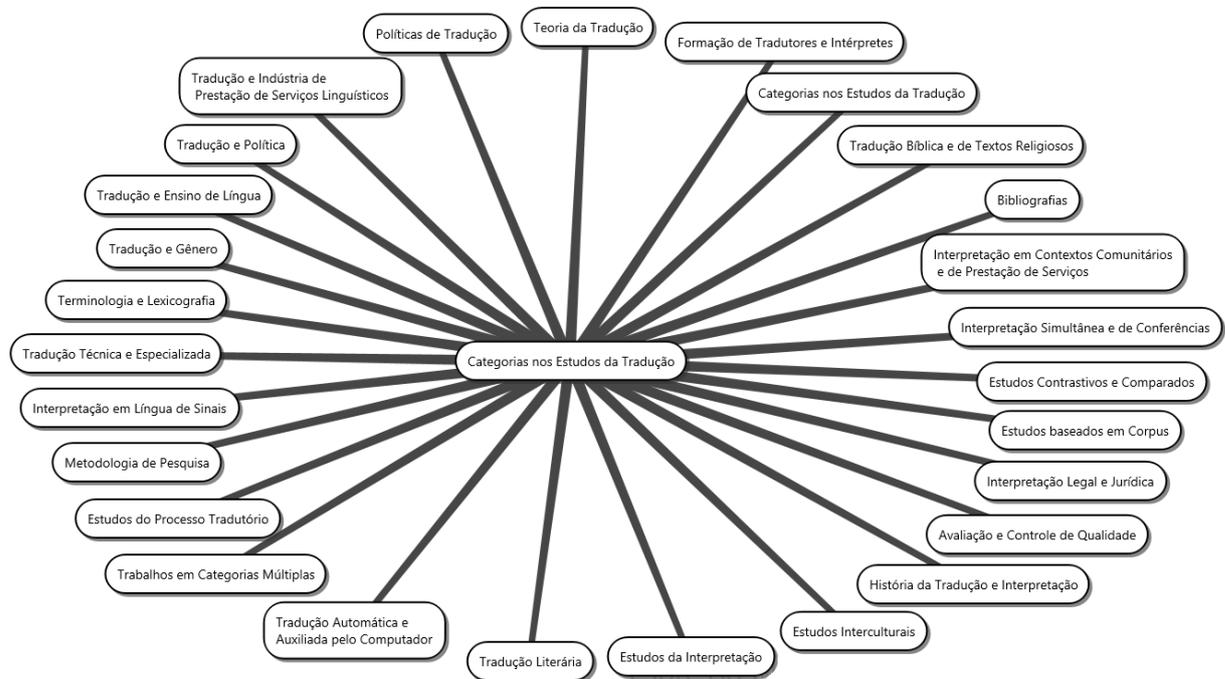


FIGURA 3 – Categorização da *Saint Jerome Publishing*
Fonte: o próprio autor

Essas categorias permitem que se observe a abrangência do campo disciplinar, bem como sua consolidação, afirmação e desenvolvimento nos últimos anos. Além disso, podem-se perceber categorias específicas destinadas aos Estudos da Interpretação, e, também, à interpretação em contextos comunitários e de prestação de serviços; à interpretação simultânea e de conferências; à interpretação em Tribunais e à

⁵ Vale destacar que essa tradução foi proposta para o termo *Signed Language Interpreting*, o qual se refere à Interpretação em Língua Sinalizada e não à Interpretação em Língua de Sinais. Tal opção se justifica pelo fato de a categoria proposta agrupar trabalhos de interpretação em língua de sinais e não, estritamente, em língua sinalizada. Para uma melhor discussão sobre a questão ver Vasconcellos (2010).

interpretação em Língua de Sinais (LS). Entretanto, percebe-se a necessidade de critérios mais sistemáticos para a categorização das áreas, visto que essas quatro áreas da interpretação mencionadas acima podem ser agrupadas como subáreas dos Estudos da Interpretação.

Observando as categorias propostas pela *Saint Jerome Publishing*, Vasconcellos (2010, p.130) ressalta que

é possível verificar que os desdobramentos atuais dos ramos dos Estudos da Tradução cobrem um repertório mais amplo de interesses disciplinares e refletem desenvolvimentos recentes, para além das áreas mais tradicionais de pesquisa mencionadas por Holmes (1972/ 1988/ 2000). A ‘interpretação’ - enquanto ramo consolidado dos Estudos da Tradução – surge em 07 (sete) das 27 (vinte e sete) áreas [...]

A proposta de mapeamento, apresentada por Holmes (1972) e por Williams e Chesterman (2002), bem como a categorização usada pela *Saint Jerome Publishing*, “permite verificar a trajetória da interpretação em direção a um espaço institucionalizado dentro dos Estudos da Tradução” (VASCONCELLOS, 2010, p.130). Com base nesses mapeamentos, é possível situar esta pesquisa nos ET como se segue.

HOLMES (1972)	WILLIAN, CHESTERMAN (2002)	SAINT JEROME PUBLISHING (2011)
- Puro	- Processo tradutório	- Estudos do processo tradutório
- Descritivo	- Interpretação	- Estudos da Interpretação
- Orientado ao Processo		- Interpretação Simultânea
		- Interpretação em Língua de Sinais

TABELA 1 – Situando a pesquisa nos Estudos da Tradução.

Refletindo-se acerca dos ET, na atualidade, percebemos que as discussões travadas no âmbito desse campo (multi)interdisciplinar desenvolveram-se muito além da abordagem da tradução e do traduzir a partir de simples noções de equivalência (relação direta entre textos fonte e alvo). Com a afirmação do campo disciplinar, novas abordagens passaram a incorporar elementos contextuais e aspectos culturais, assim como a considerar questões relacionadas à audiência (participantes, clientes, destinatários), à função do texto etc. As perspectivas mais prescritivas

cederam lugar às mais descritivas e, conseqüentemente, ressignificaram e ampliaram diversas áreas dentro dos ET.

2.2 Os Estudos da Interpretação

Holmes (1972), no texto fundacional dos ET, como vimos acima, propõe um mapeamento que organiza ramos e subcategorias para o campo disciplinar dos ET. Nessa organização, a interpretação aparece, no ramo dos *estudos puros*, categoria dos *estudos teóricos*, subcategoria das *teorias parciais restritas ao meio (medium restricted)*, como uma forma de *tradução oral humana*. Para Pöchhacker e Shlesinger (2002, p.3), “Holmes compreende a interpretação como simplesmente um dos muitos objetos dos Estudos da Tradução e não vê necessidade de designá-la como uma existência (sub)disciplinar distinta”.⁶

Segundo Pöchhacker (2009), os Estudos da Interpretação (EI) surgiram concomitantemente aos ET, na segunda metade do século XX, embora seu reconhecimento só tenha ocorrido nos fins desse século, na década de 1990. Na segunda metade do século XX, os profissionais da área de interpretação passaram a refletir acerca de sua própria prática interpretativa, descrevendo-a com o objetivo de contribuir com as futuras gerações de intérpretes. Além disso, apropriaram-se de contribuições da psicologia, a partir da década de 1960, possibilitando a investigação de aspectos cognitivos do processo de interpretação e, conseqüentemente, impulsionando a consolidação e o avanço de pesquisas em interpretação.

Vale dizer que uma importante sistematização acadêmica e científica das produções dos ET, a qual de certa maneira aponta para sua afirmação como campo disciplinar, é o *The Translation Studies Reader*, organizado por Lawrence Venuti e publicado em 2000. Nesse *Reader* podemos observar algumas das vertentes teóricas, metodológicas e epistemológicas mais proeminentes e, portanto, consolidadas no campo dos ET. Seguindo o exemplo dos ET, em 2002, publicou-se o *The*

⁶ No original: “Holmes views interpreting as simply one of many objects of Translation Studies, and sees no need to designate it as separate (sub)disciplinary entity”.

Interpreting Studies Reader, organizado por Franz Pöchhacker e Miriam Shlesinger. Essa publicação, assim como o *Reader* dos ET, evidencia certa maturidade do campo disciplinar que se consolida como uma área distinta de estudos e pesquisas. Nas palavras de Pöchhacker e Shlesinger (2002, p.1),

embora a interpretação, como uma forma de mediação através de fronteiras linguísticas e culturais, tenha sido fundamental na comunicação humana desde os primórdios, seu reconhecimento, como algo a ser observado e estudado, é relativamente recente. Em sua Introdução ao *Translation Studies Reader*, Lawrence Venuti (2000) registra a interpretação como uma área de pesquisa em tradução em que o “volume e grau de especialização demandam uma cobertura própria⁷”.

Pöchhacker (2009) considera que no campo dos EI, assim como no dos ET, existem diferentes pontos de vista e modelos teóricos que o caracterizam e o singularizam. Portanto, podem-se citar: (1) interpretação como tradução, (2) texto e discurso, (3) processamento cognitivo e (4) mediação intercultural, como alguns dos principais aspectos teóricos que embasam os EI.

Tais aspectos possibilitam que o campo trate seu objeto de estudo, *a tradução humana em tempo real*, considerando suas especificidades a partir de diferentes perspectivas. Sendo assim, a interpretação distingue-se por alguns aspectos, tais como (1) as condições de produção do texto traduzido sob pressão de tempo, (2) os aspectos textuais e discursivos da interpretação, (3) os aspectos cognitivos de processamento da interpretação – memória e outras habilidades cognitivas – e (4) as questões interculturais e de mediação linguístico-cultural da interpretação. Nas palavras de Pöchhacker (2009, p.128),

ainda que o assunto se refira às compreensões e aos princípios fundamentais no que refere à tradução de forma geral, os Estudos da Interpretação distinguem-se claramente por seu único objeto de estudo, a saber, a tradução humana em “tempo-real” em um contexto comunicativo essencialmente compartilhado.⁸

⁷ No original: “While interpreting as a form of mediating across boundaries of language and culture has been instrumental in human communication since earliest times, its recognition as something to be studied and observed is relatively recent. In his Introduction to the *Translation Studies Reader*, Lawrence Venuti (2000) lists interpreting as an area of translation research whose “volume and degree of specialization demand separate coverage”.

⁸ No original: “Though subject to fundamental principles and insights concerning translation in general, interpreting studies is clearly distinguished by its unique object of study, that is, ‘real-time’ human translation in an essentially shared communicative context”.

Para Pöchhacker (2009), os principais tópicos de interesse dos EI seriam: (1) o processamento cognitivo, (2) a qualidade, (3) o treinamento, (4) a ética e (5) a tecnologia. Esses tópicos de interesse permitiriam que esse campo disciplinar se aprofundasse em questões mais técnicas e práticas em relação à própria atividade interpretativa. Tais tópicos possibilitam que fatores extralinguísticos sejam mais bem considerados, contribuindo com a compreensão dos aspectos contextuais e culturais que envolvem o processo de interpretação. Esses são tópicos que se inter-relacionam no sentido de que pesquisas em um deles causam impactos nos outros.

2.3 Os Estudos da Tradução e da Interpretação em Língua de Sinais

Historicamente, pode-se afirmar que no Brasil a atuação dos ILS destacou-se nos fins da década de 1980. Com o reconhecimento do *status* linguístico das LS e a afirmação política dos surdos brasileiros, a demanda por ILS cresceu significativamente, principalmente no processo educacional. Devido a isso, muitos ouvintes bilíngues – fluentes em Libras – assumiram, sem uma formação específica, a função de intérpretes educacionais (RODRIGUES; SILVÉRIO, 2011). Atualmente, os ILS têm ganhado espaço na mídia e em eventos públicos, além de terem a presença garantida no contexto da sala de aula com surdos, a qual é assegurada legalmente pelo Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Vale dizer que a profissão de tradutor e do intérprete de Libras-Português somente foi regulamentada no Brasil pela Lei 12.319 em 1º de setembro de 2010.

A aproximação e, por sua vez, reconhecimento das pesquisas brasileiras, em tradução e em interpretação de LS, dentro do campo dos ET e dos EI são bem mais tardios, se comparados ao desenvolvimento e reconhecimento das pesquisas americanas e europeias no campo dos Estudos da Tradução e da Interpretação. No Brasil, é possível afirmar que a pesquisa em tradução e em interpretação em LS ganha maior visibilidade e reconhecimento nacional a partir *I Congresso Nacional de*

*Pesquisas em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais*⁹, realizado na UFSC, em outubro de 2008, e do estabelecimento do bacharelado em Letras-Libras a distância, oferecido pela mesma Universidade, em parceria com várias outras instituições de ensino do país, como já mencionamos anteriormente.

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

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

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

⁹ O evento foi promovido pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL), pelo Programa de Pós-Graduação em Tradução (PGET), pelo Grupo de Estudos Linguísticos Surdos, do Centro de Comunicação e Expressão, juntamente, com o Grupo de Estudos Surdos (GES) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

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

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

Esse segundo Congresso atestou a afirmação e o crescimento das pesquisas em tradução e interpretação de LS no Brasil e sinalizou o reconhecimento e a inserção das pesquisas brasileiras no campo dos Estudos da Tradução e da Interpretação em Língua de Sinais no âmbito internacional. Verificou-se uma significativa ampliação do evento e do número de pesquisadores e de profissionais envolvidos com o mesmo. Além disso, nesse mesmo ano, contamos com a publicação de um volume especial do *Cadernos de Tradução*¹⁰ sobre *Tradução e Interpretação de Língua de*

¹⁰ Criada em 1996 por professores da UFSC, a revista é uma publicação de periodicidade semestral da PGET e publica artigos, entrevistas e resenhas relativos à tradução (análise, teoria, história). Atualmente, o Cadernos de Tradução representa um reconhecido fórum nacional e internacional da discussão de pesquisas na área. Em 2009, a revista foi avaliada no Qualis com conceito A2 e desde 2010 tem financiamento do Programa Editorial / Edital MCT/ CNPq-MEC/ CAPES (<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/index>).

Sinais. Este volume congrega diferentes pesquisas relacionadas ao incipiente campo disciplinar. Segundo a organizadora,

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

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

O considerável crescimento do número de trabalhos apresentados, mais que o dobro de trabalhos do segundo Congresso, evidencia a ampliação das pesquisas brasileiras em tradução e interpretação de Libras-Português e uma possível consolidação do campo dos Estudos da Tradução e da Interpretação em Língua de Sinais no contexto brasileiro, visto que muitos dos trabalhos compartilhadas no evento resultam de pesquisas de mestrado e de doutorado, realizadas inclusive em Programas de Pós-graduação em Estudos da Tradução.

Para além do contexto brasileiro, diversos pesquisadores, interessados em analisar e compreender a atuação do ILS, produziram importantes estudos abordando a tradução e a interpretação em LS. Um importante trabalho, que traz um levantamento geral de parte dessas pesquisas, é o de Nadja Grbic, *Where do we come from? What are we? Where are we doing?*¹¹, publicado no periódico *The Sign Language Translator and Interpreter* da *Saint Jerome Publishing* em 2007. O artigo propõe investigar como a interpretação em LS foi sendo abordada de 1970 a 2005 focando: os tópicos investigados; as questões centrais de pesquisa e os métodos empregados. Além de considerar o arcabouço teórico no qual as pesquisas se desenvolveram, o estudo também trata da relação das pesquisas em interpretação em LS com os campos dos EI e dos ET.

A autora localizou em bancos de dados um total de 908 textos abordando a interpretação em LS, publicados entre 1970 e 2005. Com base nesse levantamento, demonstrou que os estudos sobre a interpretação em LS cresceram gradativamente e cada vez de forma mais intensa, principalmente na segunda metade da década de 1980. Ela não cita as pesquisas brasileiras, pois elas não fazem parte dos bancos de dados pesquisados. Portanto, nesta pesquisa, apresentamos um levantamento das pesquisas de mestrado e doutorado, realizadas no Brasil, sobre a tradução e/ ou a interpretação em LS, defendidas até dezembro de 2012.

Ao organizar seus dados, Grbic (2007) divide os trabalhos em algumas categorias gerais e depois as subdivide de acordo com o tema de cada uma. Essas categorias gerais, responsáveis pela classificação dos trabalhos encontrados, são: (1) contexto e modalidade; (2) aspecto profissional; (3) avaliação; (4) ética, função do intérprete na sociedade e aspectos socioculturais; (5) aspectos linguísticos; (6) aspectos cognitivos e (7) aspectos teórico-metodológicos da pesquisa. Ao tratar essas

¹¹ A autora utilizou como dados para seu levantamento a *Annotated Bibliography on Interpretation* de Patrie e Mertz (1997), a versão disponível na internet da *International Bibliography of Sign Language*, organizada por Guido H. G. Joachim, Siegmund Prillwitz e Thomas Hanke do Instituto de Língua de Sinais Alemã e Comunicação dos Surdos de Hamburgo e a base de dados do *LiDoc* do Departamento de Estudos da Tradução da Universidade de Graz. Ela reconhece que seu estudo está longe de ser completo, mesmo porque as bases de dados não são completas, muitas pesquisas sobre a interpretação em Língua de Sinais são publicadas em periódicos de outros campos disciplinares e outras são inacessíveis, até mesmo pela língua em que foram escritas.

categorias e suas subcategorias, a autora chama atenção para o fato de que as pesquisas sobre a interpretação em LS abordam um grande número de temas, os quais foram se alterando ao longo dos anos. Sendo que, para tratar de tais temas, os pesquisadores lançam mão de métodos de outras Ciências Sociais, o que faz com que o campo tenha um enorme pluralismo metodológico, uma variedade de perspectivas e uma grande diversidade temática.

Considerando as pesquisas divulgadas nos últimos anos, é possível perceber, no contexto brasileiro, uma situação parecida com a descrita por Grbic (2007) no que tange a diversidade e a pluralidade de temas, metodologias e perspectivas teóricas. Todavia, as pesquisas no Brasil são bem mais tardias que aquelas presentes nos bancos de dados investigados por ela (PEREIRA, 2010; VASCONCELLOS, 2010; VASCONCELLOS *et al.*, 2012). Acredita-se que esse fato possa ser explicado pelo próprio contexto sócio-histórico de desenvolvimento das pesquisas sobre LS no Brasil, a partir de meados da década de 1970, assim como aos movimentos sociais e políticos em prol da Educação de Surdos e da presença de ILS, tanto na educação quanto em espaços religiosos, públicos e de lazer, os quais somente se firmam a partir da década de 1980. Assim como o atual reconhecimento do profissional ILS no Brasil e a recente criação de Associações de tradutores e de intérpretes de língua de sinais e da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS), em 2008.

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

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

Dentre os estudos brasileiros produzidos na pós-graduação, podemos citar: Ramos (1995), Pires (1999), Ramos (2000), Leite (2004), Hortêncio (2005), Rosa (2005), Rossi (2005), Santos (2006), Lima (2006), Filietaz (2006), Pedroso (2006), Marinho (2007), Vieira (2007), Masutti (2007), Pereira (2008), Costa (2008), Martins (2008), Martins (2009), Machado (2009), Russo (2009), Tuxi (2009), Cordova (2009), Miranda (2010), Souza (2010), Santana (2010), Nicoloso (2010), Passos (2010), Almeida (2010), Belém (2010), Gurgel (2010), Segalla (2010), Avelar (2010), Nascimento (2011), Araújo (2011), Barazzutti (2012), Castro (2012) e Machado (2012). Dessas trinta e sete pesquisas, trinta e duas são dissertações, situadas nos seguintes campos: Educação (14), Estudos da Tradução (06), Linguística Aplicada (4), Linguística (3), Educação Especial (1), Ciências da Linguagem (1), Literatura (1), Letras (1) e Letras, Cultura e Regionalidade (1); e cinco são teses, situadas nos seguintes campos: Educação (2), Semiologia (1), Literatura (1) e Educação Escolar (1).

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

a Libras tornou-se uma língua nacional, o número de especialistas em Libras tem aumentado, as pesquisas em língua de sinais se ampliado e as relações intrínsecas com os ET [Estudos da Tradução] sido reconhecidas. Em síntese, um efeito dominó que resultou na expansão de nossa base de conhecimento, na abertura das relações

entre campos disciplinares e num profissional mais bem preparado (VASCONCELLOS *et al.* 2012).¹²

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

¹² No original: “*Libras has become a national language, the number of Libras specialists has increased, sign language research has been expanding, and intrinsic relationships with TS have been recognized. Simply stated, a domino effect has resulted in an expansion of our knowledge base, an opening of relationships among disciplines, and a better prepared professional practitioner*”.

3 REFLEXÕES TEÓRICAS

3.1 Os Processos de tradução e de interpretação

Nesta pesquisa, tanto a tradução quanto a interpretação são vistos como exemplos de processos comunicativos interlinguísticos. Embora outros tipos de tradução e de interpretação sejam conhecidos, tais como a intersemiótica e a intralinguística, não trataremos deles aqui. De acordo com Jakobson (1975, p.64-5), a tradução intersemiótica, ou transmutação, refere-se à tradução de signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais; já a tradução intralinguística, ou reformulação, refere-se à tradução de signos verbais por meio de outros signos da mesma língua.

Segundo Pagura (2003, p.210), embora não haja dúvidas de que a interpretação envolva um processo de tradução, no sentido geral desse termo, a maioria dos teóricos e profissionais da área da tradução usa os termos tradução e interpretação para se referir a duas atividades diferentes. Considerando as diversas vertentes teóricas e perspectivas metodológicas presentes nos ET e nos EI, pode-se entender a tradução e a interpretação como sendo processos similares e ao mesmo tempo distintos (COKELY, 1992; ALVES; PAGURA, 2002; PAGURA, 2003; PÖCHHACKER, 2004; ALBIR; ALVES, 2009).

A compreensão dessa diferença, entre a tradução e a interpretação, pode ser traçada inicialmente a partir da ideia de que o tradutor trabalha com a palavra escrita (o enunciado) e o intérprete com a palavra falada (a enunciação). De acordo com Pagura (2003), o livreto da *Commission of the European Communities*, com informações para os candidatos aos cursos de formação de intérpretes, inicia-se com o seguinte trecho: “os intérpretes existem desde a Antigüidade, assim como os tradutores, com quem são freqüentemente confundidos; o tradutor trabalha com a palavra escrita, o intérprete com a palavra falada” (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, s/d apud PAGURA, 2003, p.210). Essa ideia de interpretação baseia-se na concepção de que o fato de o texto ser escrito ou falado define o processo por meio do qual ele será traduzido ou interpretado.

Seguindo essa mesma compreensão, Gile (1998, p.40), no texto *Conference and simultaneous interpreting*, distingue o discurso oral e a palavra escrita abordando a interpretação como sendo a “tradução oral do discurso oral”. O discurso oral seria aquele marcado por uma cadeia sonora. Ele é realizado oralmente e percebido auditivamente, ao contrário da palavra escrita que se apresenta graficamente numa sequência de palavras separadas por espaços em branco e é percebida visualmente. O discurso oral seria, também, marcado por diversas propriedades específicas: entonação, ritmo, dinâmica, intensidade, expressividade, postura, dentre outros. Já a palavra escrita marcaria essas propriedades com as letras, pontuações, sinais, descrições de caráter linguístico, etc.

Para Pöchhacker (2004, p.10), a interpretação não tem que necessariamente ser equiparada à “tradução oral” (*oferecimento oral de mensagens orais*), visto que tal definição poderia, inclusive, excluir a interpretação em LS¹³. Assim, ele afirma que se considerado o aspecto imediato (*immediacy*) da interpretação, é possível diferenciá-la de outras formas de tradução, sem se recorrer à dicotomia oral *versus* escrito. A interpretação não pode ser previamente planejada, visto que o intervalo entre o processamento cognitivo do texto recebido e o oferecimento do texto interpretado é ínfimo, mesmo porque a interpretação é planejada durante a sua própria produção.

Nessa perspectiva, Pöchhacker assume a conceituação elaborada por Kade na década de 1960, a qual define a interpretação como uma forma de *translação*, na qual “o texto¹⁴ fonte é apresentado apenas uma vez e, portanto, não pode ser revisto ou reproduzido, e o texto alvo é produzido sob pressão de tempo, com pouca

¹³ O conceito de oralidade tem sido revisto no sentido de demonstrar que a oralidade existe independente da modalidade da língua (oral-auditiva ou gesto-visual). Assim, entendemos que, atualmente, precisamos considerar que “oral” pode se referir a aspectos completamente distintos. Nesse sentido, podemos encontrar a palavra “oral” enquanto referência à emissão de sons na produção das línguas orais ou enquanto referência à produção de signos linguísticos pelos falantes de línguas orais ou de sinais. Para Quadros e Souza (2008, p.173) “entende-se ‘oral’ como a língua na sua forma de expressão oral, no caso específico das Línguas de Sinais, expressão em sinais”.

¹⁴ Pöchhacker (2004) considera que uma definição mais apropriada poderia empregar os termos “enunciados” (*utterances*), “atos do discurso” (*acts of discourse*), “mensagens” (*messages*), ao invés de “texto” (*text*).

possibilidade de correção e revisão”¹⁵ (KADE, 1968 apud PÖCHHACKER, 2004, p.10). E, então, com base em critérios de “oferecimento efêmero” e “produção imediata”, conceitua a interpretação como “uma forma de Tradução em que a *versão inicial e final em outra língua* é produzida com base no *tempo de oferecimento* de um enunciado na língua fonte”¹⁶ (PÖCHHACKER, 2004, p.11, *grifos do autor*). De acordo com Chernov (2004, p.15),

a investigação de parâmetros temporais da IS [interpretação simultânea] revela, claramente, duas condições extremas existentes na IS: *a natureza simultânea da percepção da fala da LF* [língua fonte] e *da produção da fala na LA* [língua alvo] e *a necessidade de iniciar o processo de tradução antes de o enunciado da LF estar completo*. Apenas esses dois parâmetros da IS a diferencia radicalmente de todos os outros tipos de tradução e interpretação, escritas ou orais (*grifos do autor*).¹⁷

Com base nos autores citados acima, pode-se afirmar que o que define os conceitos de tradução e de interpretação não se restringe à modalidade do texto que será *transladado*, visto que existem outras questões a serem consideradas para a conceituação desses processos. Pode-se afirmar, *a priori*, que os tradutores possuem o TF escrito ou registrado em vídeo e/ ou áudio e têm certo tempo para construir e refinar o TA sendo que eles mesmos definem o ritmo de seu trabalho; já os intérpretes não possuem muito tempo para trabalhar o TF, pois, como enunciação, ele está sendo proferido no momento da interpretação, e o TA deve ser oferecido imediatamente, sendo que quem dita o ritmo do trabalho é o orador e não o intérprete.

Buscando-se definir e diferenciar a tradução e a interpretação, investigamos o que alguns autores apontam como elementos de distinção entre ambos os processos (SELESKOVITCH, 1978; COKELY, 1992; ISHAM; LANE 1993; ISHAM 1994;

¹⁵ No original: “[...] *the source-language text is presented only once and thus cannot be reviewed or replayed, and the target-language text is produced under time pressure, with little chance for correction and revision*”.

¹⁶ No original: “*Interpreting is form of Translation in which a first and final rendition in another language is produced on the basis of one-time presentation of an utterance in a source language*”.

¹⁷ No original: “*Research into the temporal parameters of SI clearly reveals two of the extreme conditions obtaining in SI: the concurrent nature of SL speech perception and TL speech production and the need to start the translation process before the SL utterance is completed. On these two parameters alone SI differs radically from all other kinds of translation and interpretation, written or oral*”.

ALVES; PAGURA, 2002; PAGURA, 2003; PÖCHHACKER, 2004; PEREIRA, 2008a; ALBIR; ALVES, 2009). Considerando-se o discutido nessas pesquisas, pode-se afirmar que, grosso modo, os tradutores têm um tempo considerável para realizar e refinar seu trabalho, ou seja, possuem o TF à sua disposição, podendo retornar a ele, bem como à sua tradução, a qualquer tempo, e fazer correções e ajustes. Portanto, não sofrem a pressão do tempo, visto que não têm que oferecer imediatamente o TA.

Enquanto, na tradução, o tradutor pode definir o seu próprio ritmo de trabalho, na interpretação, o intérprete precisa seguir o ritmo do orador. Nesse sentido, o volume de tradução processado em um determinado intervalo de tempo será menor na tradução escrita do que na interpretação simultânea (IS). Bell (1998, p.186), baseando-se em Seleskovitch (1978), afirma que

seguindo as normas das Nações Unidas de seis a oito páginas de tradução por dia, o tradutor profissional normalmente produz cerca de cinco palavras por minuto ou 300 palavras por hora. O intérprete simultâneo, em comparação, precisa reagir imediatamente ao texto falado, normalmente numa velocidade cerca de 30 vezes maior do que o tradutor, ou seja, 150 palavras por minuto ou 9000 palavras por hora (Seleskovitch 1978).¹⁸

É importante salientar, também, que, diante de problemas de tradução, os tradutores podem recorrer, com mais tempo, a dicionários, a assistentes de tradução, a livros de referência, a outros tradutores e, até mesmo, adiantar-se no texto.

Diferentemente dos tradutores, os intérpretes, pressionados pelo tempo, tomam decisões mais rápidas sem, às vezes, conhecer antecipadamente a *intenção informativa* do autor do TF. Portanto, o intérprete não tem o texto todo, restando-lhe somente o acesso ao texto já proferido, o qual está na memória (VIANNA, 2006, p.186-7). A memória parece ter um papel fundamental na distinção das duas modalidades, pois na compreensão, análise e retenção do conteúdo da mensagem para sua re-expressão na língua alvo (LA), o intérprete precisa lançar mão de suas

¹⁸ No original: “*Following United Nations norms of six to eight pages of translation per day, the professional translator typically produces about five words per minute or 300 words per hour. The simultaneous interpreter, in contrast, has to respond instantly to the incoming spoken text, typically at a rate some 30 times faster than the translator, i.e. 150 words per minute or 9000 words per hour (Seleskovitch 1978)*”.

habilidades de concentração e processamento da mensagem, visto que enquanto interpreta não pode se descuidar das próximas sentenças ditas pelo orador.

O intérprete, diferentemente do tradutor, precisa dar conta de uma série de processos simultânea e ininterruptamente. Vale destacar, também, o fato que o domínio do *texto oral* e do *texto escrito* pressupõe diferentes habilidades, sendo que o intérprete precisa não somente conhecer a língua, mas dominar as sutilezas, nuances e especificidades da expressão oral das línguas em que atua, ainda que não domine bem a escrita dessas línguas. Em suma, devido à pressão de tempo, os intérpretes deixam em segundo plano a construção da forma do TA em favor da comunicação do sentido da mensagem, não podendo rever seu trabalho ou refiná-lo antes do conhecimento do público. Além disso, não tem tempo hábil para consultar dicionários ou outros recursos, visto que eles precisam oferecer imediatamente o texto interpretado. Assim, o emprego desses recursos torna-se extremamente limitado se comparado ao uso que os tradutores podem fazer deles durante a realização de seu trabalho.

Apoiando-se nessas orientações conceituais, entende-se, nesta pesquisa, a *interpretação como sendo a realização de uma translação da enunciação de um texto de uma língua para outra, sob a pressão de tempo, sendo que o TA deve ser oferecido obrigatória e imediatamente em sua versão final, ou seja, em sua primeira e única produção, segundo o tempo de oferecimento do TF*. Vianna (2006) afirma que o fato de o intérprete estar num mesmo ambiente que o orador e o público o beneficia, diferentemente do que acontece com os tradutores, os quais dificilmente têm contato com o autor do texto a ser traduzido ou com o público de sua tradução. Segundo ela, “o tradutor tem mais dificuldade do que o intérprete para inferir a relevância de sua tradução, uma vez que não sabe direito quem é o público. Para o intérprete, o público é sempre contemporâneo e está sempre presente, em plena vista” (VIANNA, 2006, p. 188).

Vale destacar que as pesquisas relacionadas à interpretação mencionam diferentes modos de operacionalização: o simultâneo e o consecutivo, citados pela maioria das pesquisas que abordam a interpretação, e o intermitente, proposto por Pagura (2003, p.210-1). Grosso modo, pode-se dizer que a IS é aquela em que o intérprete,

logo após ouvir um pequeno trecho do discurso o oferece quase que simultaneamente na língua-alvo, com o auxílio de equipamentos apropriados. Segundo Vianna (2006, p.185), no modo simultâneo

os intérpretes trabalham em uma cabine à prova de som, com fones de ouvido, microfones e uma janela permitindo ver os oradores. O público da conferência ouve a interpretação através de receptores com fones de ouvido. Isso permite que o discurso do orador seja interpretado em várias línguas ao mesmo tempo, bastando para isso haver o equipamento necessário.

É relevante destacar que a IS realizada por ILS não usa, na maioria dos casos, equipamentos especiais, salvo em casos de grandes eventos, nos quais a imagem do intérprete é veiculada em telões ou em casos vocalização/ verbalização (interpretação da LS para o Português), nos quais são usados os equipamentos de som, quando necessário.

O modo consecutivo é aquele em que o intérprete após, a conclusão de um trecho significativo do discurso, assume a palavra e oferece o discurso que acabou de ouvir na língua-alvo, com base nas notas que tomou. Já a interpretação intermitente (*setence-by-setence*) é definida por Pagura (2003, p.211) como sendo aquela interpretação em que o intérprete se coloca ao lado do orador e, após duas ou três frases ditas, oferece o trecho do discurso na língua-alvo sem o auxílio de cabinas ou outros equipamentos indispensáveis à IS, sendo necessário que se intercale o discurso do orador com o do intérprete. Ao considerar as diferenças entre a interpretação consecutiva e a simultânea, Gile (2001, p.8), afirma que

de fato, no modo consecutivo, intérpretes têm a possibilidade de ouvir e assimilar expressões linguísticas completas de idéias ou de seqüências de idéias antes de iniciar a produção de sua própria fala, enquanto na simultânea, eles não podem ficar para trás do orador e, portanto, devem iniciar sua interpretação para a língua alvo com base num curto lapso de tempo, sem assimilar completamente o segmento do discurso fonte. Isso os torna mais vulneráveis às falsas partidas e aos enunciados desajeitados e ambíguos do orador. Por outro lado, em conversas informais entre intérpretes, muitas vezes, se ouve que certos discursos são excessivamente rápidos para o modo consecutivo, sendo mais “viável” o modo simultâneo, o que sugere que pelo menos em alguns casos, o modo simultâneo pode ser mais preciso que a consecutivo.¹⁹

¹⁹ No original: “Indeed, in the consecutive mode, interpreters have the possibility of listening to and assimilating the linguistically completed expression of ideas or sequences of ideas

Com base na investigação do processo de interpretação, nesse caso a *consecutiva*, Seleskovitch (1978), seguida por Lederer (SELESKOVITCH, LEDERER, 1989), propõe uma *Teoria Interpretativa*, conhecida como *Teoria do Sentido (Théorie du Sens)*. Essa teoria parte do pressuposto de que o processo de tradução e de interpretação não se detém no nível linguístico, pois incorpora aspectos contextuais, culturais e situacionais. Para Seleskovitch (1978), o intérprete trabalha com a mensagem, com as ideias, com o sentido por trás da enunciação. “O propósito da interpretação é apreender o que foi expresso em uma língua e transportar essa mesma realidade, ou *sentido*, de modo fidedigno em outra língua” (SELESKOVITCH, LEDERER, 1989, p.21 apud FREIRE, 2009, p.154, *grifo das autoras*). Para tanto, o processo de interpretação se realizaria em três estágios:

1. Percepção auditiva de um enunciado lingüístico que é portador de significado. Apreensão da língua e compreensão da mensagem por meio de um processo de análise e exegese;
2. Abandono imediato e intencional das palavras e retenção da representação mental da mensagem (conceitos, idéias, etc.);
3. Produção de um novo enunciado na língua-alvo, que deve atender a dois requisitos: deve expressar a mensagem original completa e deve ser voltado para o destinatário (SELESKOVITCH, 1978, p.9 apud PAGURA, 2003, p.219).

Esses estágios expressariam as etapas por meio das quais um enunciado é processado e, por conseguinte, reconstruído em outra língua pelo intérprete. A etapa de (1) *percepção/ compreensão* é o momento em que ocorre a decodificação dos elementos linguísticos do enunciado e a atribuição do sentido, a partir da fusão do significado linguístico com o conhecimento extralinguístico, com os complementos cognitivos. Há também a etapa de (2) *desverbalização*, momento em que ocorre a desverbalização do sentido assim que ele emerge, pois “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” (SELESKOVITCH,

before starting to produce their own speech, whereas in simultaneous, they cannot afford to lag behind the speaker and therefore must often start their rendition into the target language on the basis of a shorter, not fully digested source-speech segment. This makes them more vulnerable to false starts, and to clumsy and ambiguous sentences by the speaker. On the other hand, in informal conversations between interpreters, one often hears that certain speeches are too fast for consecutive, but ‘feasible’ in simultaneous, which suggests that at least in some cases, simultaneous may be more accurate than consecutive”.

LEDERER, 1995, p.24 apud PAGURA, 2003, p.221). Nesse momento, o sentido do que foi dito é memorizado sem se supervalorizar a memorização das palavras. Por fim, temos a (3) *reverbalização/ reexpressão* que compreende a expressão do sentido – apreendido e memorizado durante a desverbalização – de modo linguístico, na forma de um enunciado na outra língua. Nessa perspectiva, “a interpretação demonstra que a tradução não é um processo analítico, mas sintético; interpretamos do mesmo modo como nos entendemos normalmente, combinando as percepções da língua com conhecimentos relevantes” (SELESKOVITCH, 1977, p.336 apud FREIRE, 2009, p.159).

Na década de oitenta, com base na investigação da IS, Daniel Gile, propôs um arcabouço conceitual importante à abordagem da interpretação, os chamados Modelos dos Esforços (*Effort Models*). A proposta de Gile, entendendo a interpretação como um conjunto de múltiplas operações cognitivas, estabelece que

esses “Modelos dos Esforços” (veja, por exemplo, GILE, 1995, 1997) associam componentes operacionais da interpretação em três “esforços”, denominados:

L – esforço de audição e análise

P – esforço de produção (produção simultânea de fala e de anotações durante o primeiro estágio da modalidade consecutiva, quando o intérprete está ouvindo, mas ainda não interpretando)

M – esforço da memória de curto prazo essencialmente como lidar com as operações da memória do momento em que um segmento do discurso é ouvido até o momento em que ele é reformulado no discurso alvo ou desaparece da memória²⁰ (1999, p.154).

Esse modelo baseia-se nos seguintes pressupostos: (i) “a interpretação requer certa ‘energia’ mental, disponível em quantidade limitada” e (ii) “a interpretação consome quase toda essa energia mental e, às vezes, requer mais do que o disponível, nesses momentos o desempenho perde qualidade”²¹ (GILE, 1995, 161). Com base

²⁰ No original: “These ‘Effort Models’ (see for example Gile 1995, 1997) pool together operational components of interpreting into three ‘Efforts’, namely:

L - the Listening and analysis Effort

P - the Production Effort (speech production in simultaneous, and note production during the first stage of consecutive - while the interpreter is listening, but not interpreting yet)

M - the short-term Memory Effort essentially dealing with memory operations from the time a speech segment is heard to the time it is reformulated in the target speech or disappears from memory”.

²¹ No original: “Interpretation requires some sort of mental “energy” that is only available in limited supply. Interpretation takes up almost all of this mental energy, and sometimes requires more than is available, at which times performance deteriorates”.

em concepções advindas da Psicologia Cognitiva, Gile (1995) aborda o conceito de *atenção*, relacionado-o, por um lado, às operações mentais automáticas e, por outro, às não automáticas. Nesse sentido, a capacidade de processamento envolvida nas operações automáticas requereria menos atenção que a capacidade envolvida nas operações não automáticas.

Dessa forma, Gile (1995, 1999) argumenta que a IS realiza-se por meio de uma série de operações mentais concorrentes, os *esforços*, formadas por operações conscientes, de natureza não automática, que requerem *atenção* por parte do intérprete, visto que o mesmo deve *compreender* o discurso oral na língua fonte (LF) (*esforço de audição e análise*), *produzir* esse discurso na LA (*esforço de produção*) e *armazenar* na memória o que foi dito anteriormente para posterior utilização (*esforço da memória de curto prazo*).

Na perspectiva proposta pelos Modelos dos Esforços, para um bom desempenho durante a atividade interpretativa os esforços exigidos precisam estar aquém da capacidade de processamento total disponível para os mesmos. Entretanto, como os intérpretes simultâneos trabalham pressionados, próximos ao nível de saturação e sobrecarga de sua atividade cognitiva (*Tightrope Hypothesis*), Gile (1995) considera que, até mesmo, um simples aumento no requerimento de *atenção*, por parte do intérprete pode resultar em perda de qualidade na interpretação e, por sua vez, em erros ou omissões.

Nessa direção, Gile (1999, p.157) formulou a hipótese dos *desencadeadores de problema* (*problem triggers*), os quais dizem respeito a segmentos de fala específicos, a tarefas que requerem elevados níveis de atenção ou, até mesmo, seguimentos de fala com baixa redundância (nomes próprios, enumerações, valores, expressões idiomáticas, siglas). Assim, para que o intérprete consiga realizar a interpretação com qualidade ele precisa articular seus esforços por meio de um *esforço de coordenação*, não permitindo que se foque em um ou mais esforços em detrimento de outros.

Tanto a Teoria do Sentido quanto os Modelos dos Esforços, são propostas consistentes de abordagem do processo de interpretação. Podemos afirmar que

ambos tratam a interpretação como um processo reflexivo e de tomadas de decisão que envolve esforço cognitivo. Nas duas propostas fica clara a visão de que o processo de interpretação não se detém no nível linguístico, pois ao lidar com o sentido, incorpora aspectos contextuais, culturais e situacionais.

3.2 A Interpretação entre uma Língua Oral e outra de Sinais

Ao realizar um levantamento dos estudos clássicos sobre as línguas de sinais americana e brasileira, Quadros (2006) explica que muitos desses estudos têm se ocupado da identificação e da análise do efeito de modalidade sobre a estrutura linguística da língua de sinais. Segundo ela,

as evidências [do efeito de modalidade] têm sido identificadas como conseqüências das diferenças nos níveis de interface articulatório-perceptual. Algumas investigações têm ainda levantado algumas hipóteses quanto à possíveis diferenças no nível da interface conceptual implicando em uma semântica enriquecida em função de propriedades visuais-espaciais (2006, p.171-2).

Não há dúvidas de que a diferença de modalidade causa efeitos na língua de sinais. Entretanto, são muitas as similaridades entre as línguas orais e as de sinais, as quais demonstram que as propriedades do sistema linguístico não estão reduzidas à modalidade da língua, mas a transcendem. Entendemos modalidade da mesma forma como propõe McBurney (2004, p.351),

a “modalidade”²² de uma língua pode ser definida como sendo os sistemas físicos ou biológicos de transmissão por meio dos quais a fonética de uma língua se realiza. Existem sistemas diferentes de produção e percepção. Para as línguas orais a produção conta com o sistema vocal e a percepção depende do sistema auditivo. Línguas orais podem ser categorizadas, portanto, como sendo expressas na modalidade vocal-auditiva. Línguas de sinais, por outro lado, dependem do sistema gestual para a produção e do sistema visual

²² McBurney diferencia “modalidade” e “meio”. Para ela, diferentemente da modalidade, o meio de uma língua refere-se ao(s) canal(is) por meio do(s) qual(is) a língua é transmitida, sendo que esse canal diz respeito às dimensões do espaço e do tempo que estão disponíveis à língua. Assim sendo, o meio das línguas orais seria o “tempo” (“um *continuum* não espacial, medido em termos de eventos que se sucedem”), sendo que as línguas de sinais teriam o suporte adicional do “espaço” (“sem limites, uma extensão tridimensional em que os objetos se realizam e possuem posição relativa e direção”) (2004, p.351).

para a percepção. Portanto, línguas de sinais são expressas na modalidade gesto-visual.²³

A despeito do efeito de modalidade, temos visto que, no que se refere ao processo cognitivo envolvido na interpretação entre uma língua oral (LO) e outra de sinais, há poucas evidências de que o intérprete realize uma atividade diferente daqueles que interpretam entre duas línguas orais (ISHAM; LANE 1993; ISHAM, 1994). Portanto, a única diferença, talvez, resida no fato de que o tradutor e o intérprete de língua de sinais transitam entre diferentes modalidades, o que traz algumas implicações, também, à atuação tradutória ou interpretativa (ISHAM, 1995; PADDEN, 2000; QUADROS, SOUZA, 2008; SILVÉRIO *et al.*, 2012).

No que se refere à IS, entre línguas orais e entre uma LO e outra de sinais, Isham (1994) demonstrou, ao comparar intérpretes de LO e de LS, que os ILS tendem a cometer menos erros de compreensão e tradução do que os intérpretes orais. Para ele, isso se deve à diferença da modalidade, visto que tal diferença possibilita que a memória auditiva dos ILS opere sem interferência. Considerando isso, é possível inferir que, nesse aspecto, os intérpretes de LO precisam despender um esforço cognitivo maior. Em uma de suas pesquisas, Isham (1994, p.204) faz as seguintes considerações,

esses sujeitos [intérpretes de Francês-Inglês] ouvem o insumo da língua fonte na presença do som que eles mesmos criam por meio de sua produção na LA [língua alvo]. Sabemos que os intérpretes monitoram sua própria voz, assim como a do falante da LF [língua fonte], pois eles, frequentemente, corrigem seus próprios erros de fala (BARIK, 1975; GERVER, 1974). Na verdade, muitos intérpretes retiram um dos fones de ouvido, a fim de facilitar esse processo (FABBRO, GRAN, GRAN, 1991). Neste caso, duas produções fonológicas estão entrando pelo sistema de percepção da fala ao mesmo tempo.²⁴

²³ No original: “*The “modality” of a language can be defined as the physical or biological systems of transmission on which the phonetics of a language relies. There are separate systems for production and perception. For spoken languages, production relies upon the vocal system, while perception relies on the auditory system. Spoken languages can be categorized, then, as being expressed in the vocal-auditory modality. Signed languages, on the other hand, rely on the gestural system for production and the visual system for perception. As such, signed languages are expressed in the visual-gestural modality*”.

²⁴ No original: “*These subjects listened to the source-language input in the presence of the noise that they themselves were creating by producing their TL output. We know that interpreters monitor their own voice as well as to that of the SL speaker, for they frequently correct their own speech errors (Barik 1975; Gerver 1974). In fact, many interpreters displace*

Já com os ILS isso não ocorre, pois quando eles estão ouvindo uma LO, eles não precisam ouvir a si mesmos, visto que o produto de sua interpretação é oferecido na modalidade gesto-visual, e quando estão interpretando da LS para a LO, por exemplo, eles não têm que ouvir outra fala competindo com a sua. Padden (2000, p.176) considera que “a tradução numa mesma modalidade parece ser mais difícil; traduzir entre línguas de sinais e entre línguas orais requer mais filtragem, e é mais árduo”.²⁵

Ao falar da diferença entre as LO e as LS, especificamente, no que se refere aos efeitos de modalidade e às suas, consequentes, implicações no processo de IS, Padden (2000, p.174) afirma que

em síntese, intérpretes de língua de sinais precisam administrar o ritmo durante a tradução: um sinal pode exigir muitas palavras para ser traduzido e, da mesma maneira, uma palavra pode não exigir muitos sinais para ser traduzida. Intérpretes de língua de sinais, frequentemente, encontram-se acelerando-se ou se retardando, tentando regular enquanto interpretam²⁶.

Essa afirmação de Padden não decorre do fato de que na IS entre LO isso não ocorra, visto que também ocorre, mas do fato de as LS possuírem algumas características que se destacam, tais como a simultaneidade na organização interna dos sinais e na estruturação dos enunciados, o emprego de verbos de movimento e locação, a intensa ocorrência de expressões faciais gramaticais e emocionais, o uso comum de classificadores²⁷, características essas que se vinculam diretamente à

one headset, in order to facilitate this process (Fabbro, Gran, & Gran 1991). Thus, two phonological streams are entering the speech perception system simultaneously”.

²⁵ No original: “*But translation within modalities appears to be harder; translating between sign languages and between spoken languages requires more filtering, and is more arduous*”.

²⁶ No original: “*Briefly, sign language interpreters need to manage timing during translation: A sign might require many words to translate it, and conversely, a word might not need very many signs to translate it. Sign language interpreters often find themselves speeding up or slowing down, trying to pace themselves as they interpret*”.

²⁷ “Os classificadores têm distintas propriedades morfológicas, são formas complexas em que a configuração de mão, o movimento e a locação da mão podem especificar qualidades de um referente. Classificadores são geralmente usados para especificar o movimento e a posição de objetos e pessoas ou para descrever o tamanho e a forma de objetos” (QUADROS, KARNOPP, 2004, p.93).

modalidade gesto-visual da língua. Hohenberger, Happ e Leuninger (2004, p.138) explicam que

a possibilidade de codificação simultânea de informação linguística aumenta a densidade de informação dos sinais. Eles podem ser compostos por diversos morfemas realizados ao mesmo tempo. Como essa é uma característica das línguas de sinais em geral, e não apenas de uma determinada classe tipológica (como as línguas semíticas nas línguas orais), reconhecemos que esta discrepância está enraizada em uma real diferença de modalidade. Deste modo, a codificação simultânea de informação morfológica é – à primeira vista – uma diferença tipológica que é, entretanto, superposta em camadas sobre um real efeito modalidade.²⁸

Nessa mesma direção, Padden fala que as unidades gramaticais nas LS incorporam mais informações (*are more “packed”*) que as das LO e que as LS se caracterizam pelas restrições estruturais impostas por sua modalidade. Segundo ela,

um intérprete hábil incorpora dimensões espaciais ao conteúdo da língua oral por ser isto mais significativo para os sinalizadores e porque há a oportunidade de usar sinais mais densamente enriquecidos durante a tradução [...] Intérpretes de língua de sinais podem incorporar mais detalhes sob um risco menor de ficarem para trás na interpretação²⁹ (2000, p.180).

As línguas de modalidade oral-auditiva são bem mais lineares que as línguas de sinais de modalidade gesto-visual, nas quais a simultaneidade se destaca. Segundo Brito (1995, p.29),

[...] a modalidade de língua (gestual-visual ou oral-auditiva) pode impor restrições à estruturação da língua [...] Entre as diferenças existentes entre as línguas orais (Francês, Português, Inglês...) e as línguas de sinais, salientamos a ordem seqüencial linear da fala e a simultaneidade dos parâmetros na constituição dos sinais, assim como a simultaneidade de sinais na formação de várias orações em língua de sinais. Obviamente, apesar de se passar em espaço

²⁸ No original: “*The possibility of simultaneous encoding of linguistic information enhances the information density of signs. They may be composed of many morphemes which are realized at the same time. As this is characteristic of sign languages in general and not just of a particular typological class (as the Semitic languages in spoken languages) we acknowledge that this discrepancy is rooted in a true modality difference. Thus, the simultaneous encoding of morphological information is – at first sight – a typological difference, but one which is layered upon a true modality effect*”.

²⁹ No original: “*A skilled interpreter adds spatial dimensions to spoken language content because it is more meaningful to signers, and because there is opportunity to use more densely packed signs during the translation [...] Sign language interpreters can add more detail at little risk of falling behind in the translation*”.

multidimensional, as línguas gestuais-visuais também fazem uso da linearidade temporal. Por outro lado, as línguas orais nem sempre são exclusivamente unidimensionais. Por exemplo, no caso da seqüência de palavras acompanhadas de entonação e no caso dos traços distintivos dos fonemas, há simultaneidade.

Nas línguas orais as relações temporais e espaciais são bem mais lineares. Já nas línguas de sinais essas relações possuem características quadridimensionais, “pois utilizam o espaço e o tempo ‘encarnado’ no corpo do tradutor/ator e expressam, por meio do espaço e dos movimentos, relações temporais e espaciais quase como uma encenação, mas em forma de uma língua” (QUADROS; SOUZA, 2008, p.176). Segundo Meier (2004, p.11),

o meio para a fala é fundamentalmente unidimensional; a fala realiza-se ao longo do tempo. Todavia as línguas de sinais são transmitidas através de um meio multidimensional: as características articulatórias e perceptuais da modalidade gestual-visual dão acesso às línguas de sinais por quatro dimensões de espaço e de tempo.³⁰

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

Ao abordar o processo de tradução da língua portuguesa escrita para a Libras, em sua versão oral (isto é, que não está em sua versão escrita, mas em sinais). Quadros e Souza (2008) e Quadros, Souza e Segala (2012) apresentam algumas técnicas de tradução que vêm sendo empregadas nesse processo e refletem sobre os efeitos de modalidade relacionados ao fato de se traduzir entre uma língua oral e outra de sinais, visto que a tradução é registrada em vídeo envolvendo a imagem do tradutor/ator. Assim, diferentemente da tradução ou da interpretação entre línguas

³⁰ No original: “[...] *the medium for speech to be fundamentally one-dimensional; speech plays out over time. But sign languages are conveyed through a multidimensional medium: the articulatory and perceptual characteristics of the visual-gestural modality give signed languages access to four dimensions of space and time*”.

orais, o processo tradutório e interpretativo entre uma língua oral e outra de sinais depende, respectivamente, da presença material do corpo do tradutor ou do intérprete. No processo tradutório, a presença do corpo do tradutor/ator deve-se ao fato de que ainda não temos uma versão escrita da Libras³¹, devidamente reconhecida e difundida no país. Segundo Quadros e Souza, a língua de sinais

é uma língua que se constitui por uma gramática que se utiliza dos canais articulatório-perceptuais, visuais e espaciais (olhos e corpo). Os tradutores são atores que, depois de pensar sobre o texto na LF (escrita) e elaborar o texto na LA (Língua de Sinais na versão oral) com seus pares, posicionam-se diante de uma câmera de vídeo e gravam sua própria tradução. Os seus leitores o vêem como parte do texto assim, tradutor e texto em Língua de Sinais formam uma simbiose estranha aos tradutores de línguas escritas, embora, talvez desejada, quando se discute sobre a autoria do tradutor (Munday, 2001). Por outro lado, existe o risco da perda da autoria do texto na LF, visto que, como a Língua de Sinais é uma língua que acontece a partir do estabelecimento do olhar, o tradutor/ator apresenta o texto e o leitor estabelece o olhar com o ator e pode acreditar ser ele o autor. Essa questão da autoria causa alguns “ruídos” na comunicação, já que, o tradutor/ator pode estar traduzindo algo que não representa suas visões de mundo, exigindo esclarecimentos quanto à autoria do texto, principalmente, quando a primeira pessoa do discurso é usada. (2008, p.173-4).

Quadros e Souza (2008), Quadros, Souza e Segala (2012) e Silvério *et al.* (2012) problematizam a questão do registro da tradução em língua de sinais, destacando a especificidade da revisão do TA em Libras, devido ao fato de o mesmo ser filmado e não escrito (estar numa versão oral). Esse fato evidencia um dos impactos da modalidade sobre a tradução para LS, já que a possibilidade de correção e revisão

³¹ Além do sistema gráfico de escrita das línguas de sinais, *Sign Writing*, desenvolvido pela americana Valerie Sutton na década de 1970, temos outros sistemas sendo propostos para o registro gráfico de línguas de sinais. No Brasil, foi proposto, pela lingüista Mariângela Estelita, um sistema de escrita de sinais denominado de ELiS. Baseado no sistema de notação de Stokoe (1965), o ELiS foi divulgado em 1997 e, desde então, recebeu vários nomes e passou por diversas transformações. Ele é um sistema de escrita linear, da esquerda para direita, que registra as unidades mínimas das palavras, os quirografemas (letras), os quais formam os quirogramas (palavras). ESTELITA, M. *EliS: Escrita das Línguas de Sinais*. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.) *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p.213-237. Também, encontramos o SEL, um sistema de natureza trácica para a escrita de línguas de sinais que visa ser funcional, o qual está sendo desenvolvido por um grupo de pesquisadores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. *A Escrita SEL: um sistema de escrita trácica para a Libras*. Disponível em: <http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/artigos/Adriana_Lessa_de_Oliveira.pdf>.

do texto final em língua de sinais é significativamente reduzida se comparada à revisão na tradução entre línguas orais. Segundo Silvério *et al.* (2012, p.5-6),

esse processo [denominado pelos autores de “tradução- interpretação” do Português para Libras] evidenciou que a tradução de uma língua oral para uma LS [língua de sinais], quando o registro é realizado em vídeo, para ser veiculado numa janela de interpretação, não permite que após o registro final sejam realizados pequenos ajustes, como ocorreria num texto escrito, ou num áudio orientado pela escrita. Uma língua de modalidade espaço-visual exige que o TA [texto alvo] ao ser registrado, mesmo com a possibilidade de se realizarem edições, esteja em sua versão final. Isso pelo fato de que pequenas alterações, em um sinal, por exemplo, ou em uma expressão, demandam que os enunciados sejam inteiramente refeitos. Ainda que se queira apenas alterar uma expressão afirmativa para interrogativa, faz-se necessária a regravação de todo o enunciado onde essa expressão está.

A diferença de modalidade entre as línguas envolvidas no processo de tradução e de interpretação cria, também, a possibilidade de sobrepor modalidades, visto que é possível que tradutores e intérpretes de língua de sinais usem, concomitantemente, sinais, produzidos pelas mãos, e palavras, visíveis na produção dos movimentos labiais (QUADROS; SOUZA, 2008). Essa possibilidade diferencia os intérpretes de línguas orais, que atuam numa única modalidade, dos intérpretes de línguas de sinais, que atuam entre duas modalidades distintas. É importante dizer que ILS que interpretam entre duas línguas de sinais, ou seja, numa única modalidade, sofrem restrições bem parecidas àquelas vivenciadas pelos intérpretes que atuam entre duas línguas orais.

O que vemos é que interpretar entre línguas de uma mesma modalidade (de uma língua oral para outra língua oral ou de uma língua de sinais para outra língua de sinais) impõe a restrição de não se poder articular palavras ou sinais simultaneamente nas duas línguas, visto que os articuladores dessas línguas seriam os mesmos. Assim, para usar as duas línguas ou palavras/ sinais das duas línguas numa mesma fala, os intérpretes monomodais precisam fazer uma alternância de códigos (*code-switch*). De acordo com Metzger e Quadros,

bilíngues monomodais podem selecionar palavras de qualquer uma das línguas (isto é, *code-switching*). No entanto, devido ao fato de só poderem articular as palavras de uma das línguas de cada vez, suas decisões cognitivas manifestam-se em apenas uma das línguas de

cada vez. Bilíngues bimodais não sofrem essa restrição. Grupos distintos de articuladores possibilitam que os bilíngues bimodais façam *code-blend* por meio da coprodução de sinalização e vocalização e, deste modo, produzam as palavras de duas línguas simultaneamente (2012, p.43).³²

Portanto, com os intérpretes que atuam entre duas modalidades, bimodais, é diferente, pois a língua oral e a língua de sinais são articuladas de maneiras distintas. Os ILS não precisam interromper sua sinalização para falar oralmente e nem parar sua fala oral para sinalizar. Portanto, esses intérpretes, que são intermodais, têm a possibilidade de produzir as duas línguas ao mesmo tempo, de pronunciar palavras e sinalizar simultaneamente (*code-blend*). Entretanto, esses intérpretes precisam administrar isso, sabendo como usar ou não essa possibilidade, ao contrário do que ocorre com os intérpretes que atuam entre línguas de uma mesma modalidade (METZGER; QUADROS, 2012).

Com esses apontamentos, é possível perceber que interpretar entre línguas de diferentes modalidades traz implicações à operacionalização da tradução e da interpretação, visto que os efeitos de modalidade impactam não somente o TA, mas a forma por meio da qual ele é oferecido ao público da tradução e da interpretação e, por sua vez, percebido por eles.

3.3 Os Estudos Processuais da Tradução

Rodrigues (2002, p.24), ao realizar uma meta-análise qualitativa da abordagem processual nos ET, atribui o surgimento das pesquisas processuais na Alemanha, na metade dos anos oitenta, a “certa insatisfação com modelos teóricos da tradução desenvolvidos até o momento”, os quais expressavam uma “idealização teórica que raramente encontrava embasamento empírico”, e a “uma preocupação considerável de pesquisadores com o fato de que os tradutores eram, na maioria das vezes,

³² No original: “*Unimodal bilinguals may select words from either language (i.e., code switching). Nevertheless, because they can articulate the words of only one language at a time, their cognitive decisions can manifest themselves in only one language at a time. Bimodal bilinguals do not have this restriction. Distinct sets of articulators allow bimodal bilinguals to code-blend via coproduced signing and speaking and thereby produce the words of two languages simultaneously*”.

‘esquecidos’ em qualquer tipo de fundamentação teórica tanto sobre o produto quanto sobre o processo da tradução”. Nesse sentido, é possível compreender que a carência de investigações fundamentadas na busca de modelos empíricos do processo de tradução e, por conseguinte, no estudo do papel dos tradutores durante o processo tradutório foi responsável pelo surgimento de um campo específico de pesquisas nos ET, a saber, os estudos processuais da tradução.

Até a década de 1980, as pesquisas em tradução concentravam-se, basicamente, na investigação dos produtos finais da tradução (os textos traduzidos), desconsiderando-se, muitas vezes, o processo por meio do qual esses textos eram produzidos pelos tradutores. Tais pesquisas, em grande parte, comparavam aspectos específicos do TF com o TA e se baseavam em determinados modelos prescritivos da tradução. Após isso, podemos perceber o crescimento da preocupação em se investigar o processo de tradução e não somente o seu produto. Nesse sentido, os estudos processuais da tradução, concebendo-a como um processo cognitivo, começaram a lançar mão de perspectivas e ferramentas de outros campos de pesquisa, tais como de abordagens cognitivas e psicolinguísticas. Para Bell (1998, p.185),

a tradução envolve, basicamente, a transferência de significado de um texto numa língua para um texto em outra. Essa transferência integra um processo mental que se baseia em sofisticadas habilidades de processamento de informação. Uma vez que toda a comunicação humana baseia-se na habilidade de processar informações, os estudos psicolinguísticos da tradução pretendem essencialmente estabelecer como tradutores e intérpretes processam a informação, tanto de maneira distinta de outros falantes e escritores, quanto de forma distinta uns dos outros³³.

As pesquisas processuais em tradução começaram a ganhar visibilidade em meados da década de 1980, principalmente, com o trabalho seminal de Hans

³³ No original: “*At its simplest, translation involves the transfer of meaning from a text in one language into a text in another. This transfer constitutes a mental process which relies on sophisticated information processing skills. Since all human communication relies on the ability to process information, psycholinguistic studies of translation essentially set out to establish how translators and interpreters process information, both as distinct from other speakers and writers and as distinct from each other*”.

Krings³⁴ (1986) abordando especificamente a dimensão estratégica no processo de tradução (ALVES, 2004, p.9; RODRIGUES, 2002, p. 40; ALBIR; ALVES, 2009, p.69). Além de Krings (1986), outros pesquisadores, tais como Gerloff (1987; 1988), Færch, Kasper (1987), Jääskeläinen (1989a; 1989b), Königs (1987; 1989), Lörscher (1991; 1992), Séguinot (1989, 1991) e Tirkkonen-Condit (1989, 1991), destacaram-se no estabelecimento da abordagem processual na investigação de diversos aspectos relacionados à recepção e à produção da linguagem durante o processo tradutório.

Esse período específico, conhecido como “virada processual” (KÖNIGS, 1987; FRASER, 1996; ALVES, 2004), demarca a constituição da investigação de processos mentais subjacentes à tradução, dito de outro modo, do estudo do processo tradutório e da análise do desempenho de tradutores, como um profícuo ramo nos ET. A abordagem processual nos ET visa pesquisar, com o apoio de métodos e técnicas advindos do campo da psicologia cognitiva e da psicolinguística experimental, o processo de tradução em sua complexidade, observando-se os aspectos que influenciam o processamento da tradução (RODRIGUES, 2002, p.24-5).

Portanto, tal abordagem visa conhecer o que se passa na cabeça do tradutor e do intérprete enquanto realiza a tradução ou a interpretação. Nesse sentido, objetiva-se investigar o processamento da informação durante a tradução ou interpretação e as variáveis que interferem em tal processamento, dito de outro modo, pesquisam-se o processo de solução de problemas, o de tomadas de decisão e o uso de estratégias durante o processamento cognitivo da tradução ou da interpretação, o qual não pode ser observado diretamente (ALBIR; ALVES, 2009).

Ao refletir acerca dos estudos processuais da tradução, Alves (2004) diferencia fases específicas das abordagens processuais: a primeira delas (1986-1996) seria caracterizada apenas pelo uso comum da técnica de Protocolos Verbais (*Think-aloud Protocols* – TAPs), visto que os pesquisadores desse período (KRINGS, 1986;

³⁴ Refiro-me a tese de doutorado de Hans Krings, intitulada *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht* [O que se passa na cabeça de tradutores], defendida no *Seminar für Sprachlehrforschung da Ruhr-Universität Bochum*, Alemanha, em 1986 (ALVES, 2004, p.9).

GERLOFF, 1987, 1988; FÆRCH; KASPER, 1987; JÄÄSKELÄINEN, 1989a, 1989b; KÖNIGS, 1987, 1989; LÖRSCHER, 1991, 1992; SÉGUINOT, 1989, 1991; TIRKKONEN-CONDIT, 1989, 1991) teriam seguido propostas metodológicas distintas e apresentado diferentes visões do processo tradutório (FRASER, 1996, p.74). Num momento posterior (1996-2002), com a ampliação das investigações processuais, o debate acerca de questões metodológicas, no que se refere à validação de instrumentos de coleta e análise de dados, teria sido reforçado e as pesquisas ganhado o suporte de programas de computador (JAKOBSEN; SCHOU, 1999; ROTHE-NEVES, 2001) e, conseqüentemente, da possibilidade da triangulação de dados (JAKOBSEN, 1999; ALVES, 2001c).

Nos últimos anos, posteriores às considerações apresentadas por Alves (2004), pode-se afirmar que há a consolidação, por parte dos pesquisadores da vertente processual dos ET, do uso conjunto de protocolos verbais com outras técnicas de coleta e análise de dados, as quais são viabilizadas, principalmente, por ferramentas de informática e programas de computador (ALBIR; ALVES, 2009). Pesquisas empírico-experimentais recentes têm optado pela triangulação de dados como uma metodologia válida para se pesquisar o processo de tradução e de interpretação e, também, se esforçado em refinar os desenhos experimentais (ALVES, 2004).

Considerando as pesquisas processuais nos ET, Fraser (1996) apontou alguns questionamentos em relação à coleta e à análise de dados. Segundo ela, essas pesquisas diferem-se na metodologia que empregam, fato que pode, muitas vezes, inviabilizar a replicação do experimento utilizado, ainda que não impeça que as metodologias desses experimentos sejam confrontadas na construção de novas possibilidades de aplicação. A autora fala da necessidade de as pesquisas processuais assumirem maior rigor metodológico e sugere que o desenho experimental dessas pesquisas considere (1) o perfil do tradutor, (2) o tipo de ferramenta utilizada na coleta e análise dos dados e (3) a validade ecológica do experimento³⁵. Fraser (1996), também, demonstrou a importância de que nos experimentos haja uma homogeneidade do perfil dos tradutores.

³⁵ A validade ecológica relaciona-se à concepção de que o experimento deve procurar garantir, no caso da pesquisa proposta, que a interpretação seja em ambiente natural, sem a interferência de fatores que possam coibir a naturalidade da tarefa que está sob

Fraser (1996) e Alves (2003) apontam a necessidade de as pesquisas processuais nos ET serem construídas por meio de uma metodologia capaz de suprir as lacunas conceituais e metodológicas encontradas nessas pesquisas. Nesse sentido, os avanços decorrentes de pesquisas processuais anteriores, no que se refere ao desenho experimental empregado, somados às novas ferramentas tecnológicas (ALVES, 2005) e à perspectiva da triangulação de dados (JAKOBSEN, 1999; ALVES, 2001c, 2003; DÖRNYEI, 2007), tanto na coleta quanto na análise, possibilitará maior rigor metodológico, controle das variáveis, validade e confiabilidade à pesquisa. Para Alves, as pesquisas processuais nos ET precisam

[...] fornecer explicações consistentes e empiricamente fundamentadas sobre o processo constitutivo do ato de traduzir, valendo-se para tal do cruzamento de análises quantitativas e qualitativas de um determinado corpo de dados, e sendo respaldadas por parâmetros de intersubjetividade (ALVES, 2001c, p. 72).

Como apontado acima, a ferramenta metodológica primordial nas pesquisas processuais dos ET são os Protocolos Verbais, também conhecidos como TAPs. Parte-se, então, do pressuposto de que os TAPs possibilitam a recuperação de informações de natureza inferencial e processual. Assim, eles permitem uma melhor compreensão do processo tradutório ou interpretativo, na medida em que contribuem para a análise, ampliando as possibilidades de leitura dos dados, fundamentando e enriquecendo a análise quantitativa e qualitativa.

É importante compreender que as pesquisas processuais, mais atuais, baseadas numa proposta de triangulação de dados, têm aliado aos TAPs diversas ferramentas tecnológicas, as quais têm sido responsáveis por viabilizar a observação em tempo real do processo tradutório ou interpretativo, assim como o seu tratamento informático. Tendo como exemplo essas pesquisas, a análise de dados, nesta investigação, empregou recursos tecnológicos para coleta, transcrição e análise do processo de interpretação do Português para a Libras, assim como TAPs, em nosso caso os protocolos retrospectivos imediatos, como explicaremos posteriormente.

investigação ou, no mínimo, permitir que as condições de produção da interpretação aproximem-se, ao máximo, à situação real de interpretação (FRASER, 1996; ALVES, 2001c, 2003, 2005a).

3.4 Teoria da Relevância e sua aplicação à tradução e à interpretação

3.4.1 Postulados da Teoria da Relevância³⁶

A comunicação humana tem sido investigada a partir de diferentes perspectivas e vieses teóricos. Algumas dessas investigações resultaram em modelos que expressam diferentes concepções acerca de como compartilhamos nossos pensamentos, ideias, sentimentos e intenções uns com os outros, de como a comunicação humana se efetiva. Dois modelos de comunicação destacam-se: o modelo de código de Shannon e Weaver (1949) e o modelo inferencial de Grice (1975). O modelo de código entende que a comunicação se dá por meio da codificação de pensamentos em palavras e da decodificação de palavras em pensamentos, dito de outro modo, a comunicação humana seria a realização de processos de codificação e decodificação de mensagens, os quais de certa maneira demandam o conhecimento mútuo para que de fato ocorra a comunicação.

Percebendo a impossibilidade de o modelo de código dar conta de questões de ordem semântica, intrínsecas à comunicação humana, Grice propõe um modelo inferencial para explicar a comunicação humana. Tal modelo incorpora noções de contexto na compreensão de como as informações são processadas durante a comunicação humana. Nesse modelo a comunicação realiza-se por meio da produção e interpretação de evidências, dito de outro modo, pela evidência das intenções por parte do falante e pela inferência dessas intenções, a partir de sua evidência, por parte do ouvinte. Numa perspectiva pragmática, Grice, baseado no pressuposto de que para que a comunicação ocorra é necessário que os interlocutores compartilhem o mesmo objetivo, por meio de um comportamento cooperativo, propõe o princípio cooperativo e as máximas de conversação. Segundo Sperber e Wilson (1995, p.3),

³⁶ Nesta tese, utilizamos um recorte da Teoria da Relevância de acordo com os nossos objetivos de investigação. Nesse sentido, não há uma aplicação formal, no que se refere aos detalhes da Teoria, em relação, por exemplo, à construção de explicaturas (pelo modelo usual da Teoria da Relevância) e ao processo inferencial dedutivo não demonstrativo (com a construção sistemática dos contextos e suas suposições), que resulta em implicaturas pragmáticas.

o modelo de código e o modelo inferencial são, cada um deles, adequados a diferentes modos de comunicação; por isso, elevar qualquer um deles ao *status* de uma teoria geral da comunicação é um equívoco. Tanto a comunicação codificada quanto a comunicação inferencial estão sujeitas a restrições gerais que se aplicam a todas as formas de processamento de informação, mas são, também, demasiadamente gerais para constituir uma teoria da comunicação.³⁷

Alves (2001a, p.17) explica que Sperber e Wilson consideram que o modelo de código limita a compreensão do processo de comunicação humana ao considerar que o mesmo pode ser explicado através de um processamento linear que envolve a codificação e a decodificação de mensagens e que o modelo inferencial, ao propor o princípio cooperativo, restringe a comunicação humana a uma condição cooperativa, a qual é considerada como necessária e suficiente para que a comunicação ocorra. Sperber e Wilson (1995, p.12-3) destacam a diferença entre o processo de codificação e processo inferencial que integram a comunicação humana, visto que

um *processo inferencial* parte de um conjunto de premissas e resulta em um conjunto de conclusões que se segue logicamente ou, pelo menos, é legitimado pelas premissas. Um *processo de decodificação* parte de um sinal e resulta na recuperação de uma mensagem que está associada ao sinal por meio de um código subjacente. Em geral, as conclusões não estão associadas às suas premissas por um código e os sinais não legitimam as mensagens que transmitem.³⁸

Considerando que a comunicação humana envolve tanto mecanismos de codificação quanto mecanismos inferenciais e, portanto, com base no modelo de código de Shannon e Weaver (1949) e no modelo inferencial de Grice (1975), os quais, não são tidos, por eles, como incompatíveis, Sperber e Wilson (1995) propõem que a comunicação humana seja vista a partir do amálgama desses dois modelos: o modelo de natureza ostensivo-inferencial. Para eles a comunicação ostensivo-inferencial pode ser definida da seguinte maneira “o falante produz um

³⁷ No original: “*The code model and the inferential model are each adequate to a different mode of communication; hence upgrading either to the status of a general theory of communication is a mistake. Both coded communication and inferential communication are subject to general constraints which apply to all forms of information processing, but these are too general to constitute a theory of communication either*”.

³⁸ No original: “*An inferential process starts from a set of premises and results in a set of conclusions which follow logically from, or are at least warranted by, the premises. A **decoding process** starts from a signal and results in the recovery of a message which is associated to the signal by an underlying code. In general, conclusions are not associated to their premises by a code, and signals do not warrant the messages they convey*”.

estímulo que torna mutuamente manifesto, a si mesmo e aos seus interlocutores, que ele pretende, por meio desse estímulo, tornar manifesto ou mais manifesto aos seus interlocutores um conjunto de suposições I³⁹ (SPERBER, WILSON, 1995, p. 63).

O pressuposto do modelo ostensivo-inferencial é que quem deseja comunicar/informar algo assume um comportamento ostensivo, tornando sua intenção manifesta ao seu interlocutor, o qual, por sua vez, assume um comportamento inferencial ao perceber a intenção comunicativa e, por sua vez, informativa de seu interlocutor, processando-a. Esse processo comunicativo, apoiado pela manifestação mútua e situado num ambiente cognitivo, é guiado pela busca do maior efeito cognitivo/ contextual por meio do menor esforço processual possível. No modelo ostensivo-inferencial, considera-se que

o falante tem um comportamento basicamente ostensivo, enquanto que o ouvinte apresenta um comportamento, sobretudo, inferencial. Assim, o falante tem uma intenção comunicativa de manifestar explicitamente para o ouvinte aquilo que deseja comunicar-lhe. Tem também uma intenção informativa que se torna o fator determinante para configurar seu comportamento ostensivo. O ouvinte, por sua vez, pauta-se por um comportamento inferencial que lhe permitirá o processamento da intenção informativa do falante (ALVES, 2001a, p.17-8).

Nessa perspectiva, linguístico-pragmático-cognitiva, podemos afirmar que para comunicarmos aquilo que pretendemos é necessário que o tornemos perceptível por meio de um estímulo ostensivo, tal estímulo (intenção comunicativa e informativa) visa atrair a atenção do interlocutor, levando-o a presumir que o que se comunicará é relevante o bastante para merecer atenção (SPERBER; WILSON, 1995, p.156). O que pretendemos comunicar pode tornar-se perceptível, por exemplo, através de expressões verbais, enunciados, as quais fornecem evidências da intenção comunicativa e informativa do falante, tornando possível que um interlocutor seja capaz de inferir os pensamentos do outro.

Na proposta da Teoria da Relevância (TR), “enunciados geram expectativas de

³⁹ No original: “[...] *the communicator produces a stimulus which makes it mutually manifest to communicator and audience that the communicator intends, by means of this stimulus, to make manifest or more manifest to the audience a set of assumptions I*”.

relevância não porque falantes obedecem a um princípio de cooperação ou a alguma outra convenção comunicativa, mas porque a busca pela relevância é uma característica básica da cognição humana” (SPERBER; WILSON, 2005, p.223). Assim, a compreensão do pensamento que está expresso em um enunciado – por meio de processos cognitivo-pragmáticos e dedutivos não demonstrativos, no caso das implicaturas – é uma tarefa que se orienta em termos de relevância, visto que a interpretação de um enunciado é, basicamente, um processo cognitivo-pragmático.

Assim, a TR, proposta por Sperber e Wilson (1995), parte do pressuposto de que a cognição humana orienta-se para a relevância. Nesse sentido, a cognição visa à seleção de informações potencialmente relevantes, as quais, postas em um dado contexto, gerariam efeitos cognitivos positivos⁴⁰, satisfatórios, os quais “representam uma diferença vantajosa na representação de mundo do indivíduo” (SPERBER; WILSON, 2005, p.223). Nesse sentido, qualquer estímulo externo ou representação interna que oferece insumos favoráveis aos processos cognitivos pode, em alguma circunstância, ser relevante para um determinado indivíduo. Todavia um insumo é “relevante para um indivíduo quando, e somente quando, seu processamento produz tais efeitos cognitivos positivos” (SPERBER; WILSON, 2005, p.224).

Sperber e Wilson (1995) postulam que a definição de relevância – propriedade dos insumos (estímulos externos, suposições internas) para os processos cognitivos – baseia-se em dois princípios gerais: o primeiro princípio, princípio cognitivo, que estabelece que a cognição humana tende a ser dirigida à maximização da relevância e o segundo princípio, princípio comunicativo (definido como o Princípio de Relevância), que define que os enunciados criam expectativas de relevância, dito de outro modo, “todo ato de comunicação ostensiva comunica a presunção de sua própria relevância ótima”⁴¹ (SPERBER; WILSON, 1995, p. 158). Numa reformulação

⁴⁰ “A noção de um efeito cognitivo positivo é necessária para distinguir entre informação que meramente parece relevante e informação que realmente é relevante ao indivíduo. Nós estamos todos conscientes de que algumas de nossas crenças podem ser falsas (mesmo que não possamos dizer que elas sejam), e preferiríamos não desperdiçar nosso esforço projetando falsas conclusões. Um sistema cognitivo eficiente é aquele que tende a destacar inputs genuinamente relevantes, gerando conclusões genuinamente verdadeiras” (SPERBER; WILSON, 2005, p.223).

⁴¹ No original: “*Every act of ostensive communication communicates a presumption of its own optimal relevance*”.

do Princípio de Relevância, Sperber e Wilson, assim como Gutt (1998), falam de relevância adequada, visto que o estímulo ostensivo é relevante o suficiente para merecer o esforço de processamento do destinatário e é o mais relevante compatível com as habilidades e preferências do comunicador (SPERBER; WILSON, 2005, p.193).

Portanto, na perspectiva da TR, durante o processamento de informações, dadas as mesmas condições, em contextos idênticos, (1) quanto maiores são os efeitos cognitivos/contextuais positivos alcançados, maior é a relevância e (2) quanto menor é o esforço de processamento despendido, maior é a relevância. Entretanto, Sperber e Wilson, destacam que em determinadas situações, esforços de processamentos extras são compensados por maiores efeitos cognitivos. De acordo com a TR, “de modo geral, quando quantidades semelhantes de esforço são requeridas, o fator efeito é decisivo na determinação de graus de relevância, e quando quantidades semelhantes de efeito são alcançadas, o fator esforço é decisivo” (SPERBER; WILSON, 2005, p.226).

A TR baseia-se em princípios que definem que nos processos inferenciais busca-se obter o maior efeito cognitivo a partir do menor esforço possível e que nos processos comunicativos – ostensivo-inferenciais – busca-se, através do menor esforço processual possível, obter o maior efeito cognitivo (CARSTON, 2002). O efeito cognitivo/contextual dá-se quando uma determinada informação, ao ser comunicada e processada, em um contexto de suposições tornadas disponíveis, resulta numa reorganização dessas suposições: fortalecendo-as, contradizendo-as, combinando-as etc. (SPERBER; WILSON, 1995; CARSTON, 2002; RAUEN, 2008). Assim, para que uma informação nova possa ser relevante, ela deve, de alguma maneira, relacionar-se às suposições que o sujeito já possui através de processos inferenciais que demandam esforços de processamento e que resultarão em efeitos cognitivos/contextuais, ao gerar novas suposições.

Pode-se afirmar que de acordo com a TR, os processos comunicativos e inferenciais realizam-se em um dado contexto, sendo que o contexto não é algo fixo e alheio aos interlocutores nem dado *a priori*, ao contrário, ele seria construído através da manifestação mútua dos ambientes cognitivos dos interlocutores, visto que o

enunciado, se ostensivo, “dispara” a construção do contexto relevante. Dito de outro modo, “o contexto configura-se a partir das características do ambiente cognitivo de um determinado indivíduo e, portanto, encontra-se em constante modificação” (ALVES, 2001a, p.19). Nesse sentido, a comunicação humana não tem um fundamento meramente linguístico, mas, sobretudo, cognitivo. Na proposta da TR, “quanto maior a manifestação mútua entre os ambientes cognitivos dos interlocutores, tanto mais efeitos contextuais adequados se realizarão e mais sucesso terá a interação comunicativa” e “a produção de efeitos contextuais abundantes, ou minimamente suficientes, com o mínimo necessário de esforço cognitivo” (GONÇALVES, 2008, p.131, *grifos do autor*).

3.4.2 *Uso Interpretativo da Linguagem e Semelhança Interpretativa*

Na proposta de Sperber e Wilson (1995) encontramos, também, referência às dimensões interpretativas do uso da linguagem. Para eles a mente humana poderia atribuir dois usos para as representações mentais: o descritivo e o interpretativo, visto que uma representação mental, como qualquer representação que tenha uma forma proposicional, pode ser utilizada descritiva ou interpretativamente. O uso descritivo relacionaria representações mentais a um estado de coisas visto como real no mundo, ou a um estado de coisas desejável. E o uso interpretativo, por sua vez, relacionaria duas representações mentais com propriedades lógicas em comum. Portanto,

um enunciado é descritivamente usado quando o pensamento interpretado é, ele mesmo, considerado uma descrição verdadeira de um estado de coisas; ele é usado interpretativamente quando o pensamento interpretado é considerado uma interpretação de um pensamento posterior, quer dizer, um pensamento atribuído ou relevante (SPERBER; WILSON, 2005, p.178).

É importante considerar que as perspectivas do uso interpretativo da linguagem têm sido empregadas nos ET por Gutt (1991). Com base na concepção de que o texto traduzido/interpretado deve ser interpretativamente semelhante ao original, Gutt aplicou a TR à tradução e, numa perspectiva de uso interpretativo interlingual, cunhou o conceito de semelhança interpretativa.

Segundo Gonçalves (2005b, p.141), Gutt teria sugerido que a TR contribui significativamente com os avanços e cientificidade dos ET, visto que possibilita a superação das “limitações de várias teorias que se fundamentavam sobre os conceitos de fidelidade, equivalência ou funcionalidade”. Para Gutt (1991, 2000a), a abordagem pragmático-cognitiva da tradução pode contribuir com a melhor compreensão do fenômeno tradutório e com a explicitação de importantes aspectos do processo de tradução. Segundo ele,

se o uso interpretativo não pode servir como base de uma teoria da tradução que se propõe a transportar a mesma “mensagem”, isto é, tanto implicaturas quanto explicaturas do original, não poderia servir como um arcabouço para uma teoria geral da tradução de um tipo menos ambicioso? [...] Dito de outro modo, a tradução seria um texto na língua alvo que se assemelhasse interpretativamente ao original (GUTT, 2000b, p.376).⁴²

Nesse sentido, considerando o uso interpretativo interlingual, Gutt (1991, 2000a) afirma que o texto traduzido deve ser interpretativamente semelhante ao original. O uso interpretativo interlingual está ligado à ideia de que existe uma relação de semelhança que pode ser estabelecida entre TF e TA, a qual se orienta pelo Princípio de Relevância. Para estabelecer tal relação, ele cunhou o conceito de semelhança interpretativa, o qual aplicamos nesta pesquisa, a exemplo das pesquisas de Alves (1995, 1996a, 1996b) e Gonçalves (1998, 2003). O princípio de semelhança interpretativa define que

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

⁴² No original: “*If interpretive use cannot serve as the basis of translation theory designed to convey the same “message”, that is, both the explicatures and implicatures of the original, could it not serve as framework for a general theory of translation of a less ambitious kind? [...] In other words, a translation would be a receptor language text that interpretively resembles the original*”.

O conceito de semelhança interpretativa é desenvolvido por Gutt com base na relação entre as explicaturas e as implicaturas de um dado enunciado, sendo “que dois enunciados ou, ainda mais genericamente, que dois estímulos ostensivos assemelham-se interpretativamente à medida que compartilhem suas explicaturas e/ou implicaturas” (GUTT, 1991, p.44 apud GONÇALVES, 2005b, p.142).

A atribuição de semelhança interpretativa ocorre não somente durante o processo de tradução/interpretação, mas nos processos comunicativos como um todo. No processo de tradução/interpretação, é possível que se analise, com base no Princípio de Relevância, a busca e atribuição de semelhança interpretativa entre duas formas proposicionais, uma na LF e outra na LA, como uma maneira de se investigar as tomadas de decisão e escolhas do ILS durante a IS, visto que o intérprete se guiará em direção a tal semelhança. Para Alves (1995, p.85 apud ALVES, 2001b, p.74),

a decisão tradutória explica-se, então, não pela busca de equivalentes funcionais ou pela definição de objetivos hierárquicos, mas sim pela noção de semelhança interpretativa. Partindo do princípio de que as diferentes unidades de um dado texto de partida são representações mentais que se dividem em representações semânticas e formas proposicionais, o processo tradutório é caracterizado como a busca mental de uma semelhança interpretativa para uma dada representação semântica através de duas formas proposicionais - uma na língua de chegada e outra na língua de partida. Essas duas formas proposicionais dividem entre si uma semelhança interpretativa. A decisão tradutória ocorre quando o tradutor, dentro de suas características individuais de proficiência lingüística e experiência profissional, 'toma a decisão' de ter encontrado, não no nível da funcionalidade ou de objetivos hierárquicos, mas em um nível mais profundo, a semelhança interpretativa entre duas formas proposicionais oriundas de uma mesma representação semântica.

À luz do exposto acima, pode-se afirmar que a TR mostra-se como uma produtiva teoria para a explicação dos fenômenos cognitivos envolvidos na linguagem e, conseqüentemente, na tradução/interpretação. É, portanto, fundamental à investigação de processos inferenciais envolvidos na IS. Para a investigação desses processos, consideramos fundamentais os conceitos de codificação conceitual e procedimental e o de explicatura e implicatura.

3.4.3 Codificação Conceitual e Procedimental

Considerando o nível linguístico, pode-se afirmar que as informações de um enunciado são veiculadas por meio de dois tipos de codificação, a saber, a conceitual e a procedimental (SPERBER; WILSON, 1993) e, também, enriquecidas por informações contextuais, “que não são propriamente um tipo de codificação” (GONÇALVES, 2001c, p.44). Nesse sentido, entende-se que, enquanto a codificação conceitual relaciona-se aos processos de acesso lexical e a codificação procedimental aos processos morfossintáticos, as informações contextuais dizem respeito aos processos pragmáticos (GONÇALVES, 2003, p.77). Para Moeschler (1998, p.1),

1. As informações conceituais são codificadas, principalmente, como categorias lexicais (substantivo, verbo, adjetivo), isto é, em categoriais que definem classes lexicais abertas. As informações procedimentais são codificadas como categoriais não lexicais (negação, tempos verbais, determinantes, conectivos, alguns advérbios), isto é, categorias que definem classes morfológicas não abertas. Deste modo, a distinção conceitual/ procedimental abarca, principalmente, a distinção entre categorias lexicais e não lexicais.
2. A motivação cognitiva para a distinção procedimental/ conceitual é a seguinte: as informações conceituais são informações por meio das quais as representações mentais são acessadas, ao passo que as informações procedimentais codificam instruções referentes à maneira pela qual essas representações devem ser processadas.⁴³

Portanto, as informações codificadas conceitualmente são aquelas usadas para apresentar e descrever o mundo, já as codificadas procedimentalmente instruem e/ ou restringem a forma de se compreender tal apresentação/descrição, contribuindo com o sucesso da comunicação ao direcionar e restringir a interpretação dos enunciados. Segundo Alves (2001a, p.20-1), informações codificadas conceitualmente “são passíveis de extensão proposicional e veiculam significado

⁴³ No original: “1. *Conceptual information is mainly encoded within lexical categories (Noun, Verb, Adjective), that is, categories which define open lexical classes. Procedural information is encoded within non-lexical categories (negation, tenses, determiners, connectives, certain adverbials), that is, categories which define non-open morphological classes. Thus the conceptual/procedural distinction covers mainly the distinction between lexical and non-lexical categories. 2. The cognitive motivation for the procedural/conceptual distinction is the following: conceptual information is information through which mental representations are accessible, whereas procedural information encodes instructions relative to how mental representations must be processed*’.

conceitual; podem ser enriquecidas e contribuem para o processamento inferencial dos enunciados” e, por outro lado, as informações codificadas procedimentalmente “não podem ser desdobradas em termos inferenciais, mas contribuem decisivamente no processamento dos enunciados ao impor-lhes restrições inferenciais”.

Nesse sentido, as informações codificadas conceitualmente podem ser vistas como *extensoras*, contribuindo “para o valor de verdade dos enunciados e para a confirmação de hipóteses no processamento inferencial”, e as codificadas procedimentalmente como *limitadoras*, restringindo “o número de explicaturas e implicaturas a serem consideradas no processamento de um enunciado enquanto guiam o ouvinte na direção dos efeitos cognitivos pretendidos pelo falante” (ALVES, 2008, p.104).

Ao lado das codificações, conceitual e procedimental, estão as informações contextuais que, embora não sejam propriamente uma codificação, atuam na “ativação de esquemas de conhecimentos e de enquadramentos que implica na ativação de unidades de informação (ou de redes cognitivas) mais extensas que aquelas ativadas pelos codificadores conceituais e procedimentais” (GONÇALVES, 2001c, p.48). Para Moeschler (1998, p.4), “as informações contextuais são mais fortes que as linguísticas e as informações procedimentais mais fortes que as conceituais”.⁴⁴

De acordo com Wilson e Sperber (1993, p.101), o processo de decodificação linguística sustenta o processo inferencial, sendo que este envolve a construção e o processamento de representações conceituais. Portanto,

o processo de decodificação linguística fornece insumos para o estágio inferencial da compreensão; a compreensão inferencial envolve a construção e o processamento de representações mentais. Pode-se presumir que um enunciado codifica dois tipos básicos de informação: representacional e computacional, ou descritiva e procedimental – isto é, informação sobre as representações a serem processadas e sobre como processá-las (WILSON, SPERBER, 1993, p.96).⁴⁵

⁴⁴ No original: “Contextual information is stronger than linguistic information; procedural information is stronger than conceptual information”.

⁴⁵ No original: “Linguistic decoding provides input to the inferential phase of comprehension; inferential comprehension involves the construction and manipulation of mental

Nesse sentido, pode-se supor que em um enunciado estão codificados dois tipos de informações: as representações conceituais, informações codificadas conceitualmente, e o como processá-las, informações codificadas procedimentalmente.

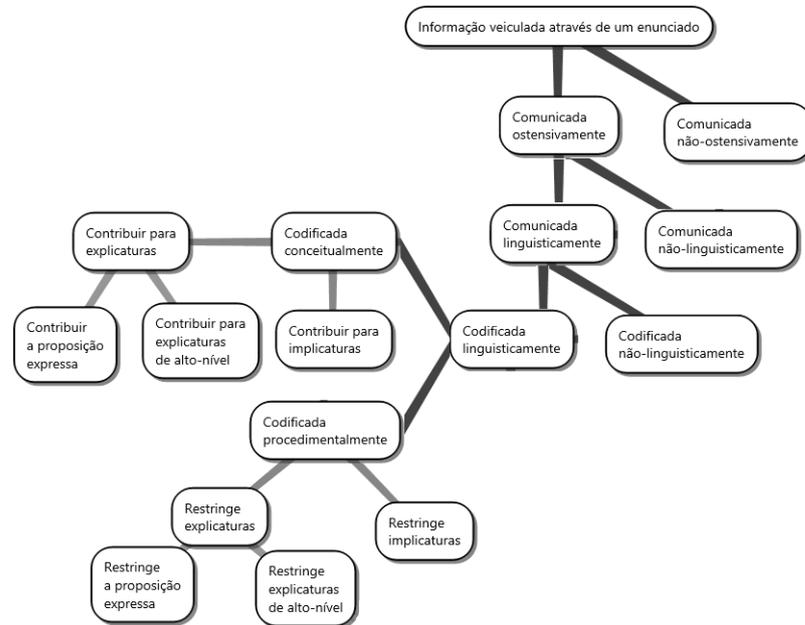


FIGURA 4 – Tipos de informação comunicadas pelo enunciado (SPERBER; WILSON 1993, p.3)
 Fonte: Alves, 2001a, p.22.

No processo de decodificação conceitual trabalha-se com as representações, as formas lógicas do enunciado, e se decodificam conteúdos, significados, por meio de um comportamento inferencial. E na decodificação procedimental, por sua vez, consideram-se os elementos do enunciado com força suficiente para restringir o processamento inferencial e conduzir às formas proposicionais e à compreensão dos enunciados (GONÇALVES, R., 2001, p. 134). Esse processo de compreensão dos enunciados, de recuperação das intenções do falante, dá-se por meio do processamento inferencial das explicaturas e implicaturas que constituem os enunciados.

representations. An utterance can thus be expected to encode two basic types of information: representational and computational, or descriptive and procedural – that is, information about the representations to be manipulated, and information about how to manipulate them”.

3.4.4 Explicaturas e Implicaturas

Explicaturas e implicaturas expressam as intenções dos falantes, sendo recuperadas durante o processo comunicativo, ostensivo-inferencial. Para Sperber e Wilson os enunciados expressam um conjunto de suposições que consistem em implicaturas e explicaturas, sendo que

uma suposição comunicada por um enunciado E é *explícita* se, e somente se, ela for um desenvolvimento da forma lógica codificada por E [...] Qualquer suposição comunicada, mas não explicitamente, é comunicada implicitamente: é uma *implicatura*” (1995, p.182, *grifos do autor*).⁴⁶

Nesse sentido, enquanto as explicaturas seriam desenvolvidas a partir da decodificação linguística, e as implicaturas seriam inferidas pragmaticamente, sendo que ambas seriam recuperadas por meio do processamento inferencial, envolvendo o enriquecimento pragmático e contextual (SPERBER; WILSON, 1995, p.182; ALVES, 2008, p.101).

Como se observa acima, a explicatura seria o desenvolvimento/enriquecimento de uma forma lógica de um enunciado, até ao ponto em que, tal enunciado carregue/expressa uma determinada proposição (WILSON; SPERBER, 1993, p.98). Seguindo essa perspectiva, é possível situar as explicaturas em meio à decodificação linguística e à implicação contextual, visto que a compreensão linguística das mesmas realiza-se num nível pragmático em que ocorrem várias operações de desambiguação de enunciados, atribuição de referências, enriquecimento dos elementos do enunciado, interpretação de linguagem metafórica, dentre outros (SILVEIRA; FELTES, 1999, p.54; ALVES, 2008, p.102). Considerando isso, Silveira e Feltes (1999, p.56), com base na proposta da TR, sugerem três níveis representacionais hipotetizados, a saber,

(i) nível da *forma lógica*, na dependência da decodificação linguística; (ii) nível da *explicatura*, em que a forma lógica é desenvolvida através de processos inferenciais de natureza pragmática; e (iii) o nível da *implicatura*, que parte da explicatura para a construção de inferências pragmáticas.

⁴⁶ No original: “An assumption communicated by an utterance U is **explicit** if and only if it is a development of a logical form encoded by U [...] Any assumption communicated, but not explicitly so, is implicitly communicated: it is an **implicature**”.

Portanto, a explicatura seria “uma suposição ostensivamente comunicada que é inferencialmente desenvolvida a partir de uma das representações conceituais incompletas (formas lógicas) codificadas pelo enunciado⁴⁷” (CARSTON, 2002, p.377), sendo que “o conteúdo da explicatura incorpora tanto material decodificado lingüisticamente quanto material inferido pragmaticamente” (ALVES, 2008, p.102).

Por outro lado, a implicatura seria “uma suposição ostensivamente comunicada que não é uma explicatura, isto é, uma suposição comunicada que é derivada, exclusivamente, por meio de processos de inferência pragmática⁴⁸” (CARSTON, 2002, p.377). Alves ressalta o fato de que a noção de implicatura para Sperber e Wilson diz respeito “àquelas inferências realizadas sobre comportamentos ostensivos que não podem resultar apenas de traços conceituais ‘lingüisticamente decodificados’ ou contextualmente inferidos” (2001b, p.63). Gonçalves (1998, p.38) conceitua explicaturas e implicaturas da seguinte maneira:

a explicatura de um enunciado corresponde à forma proposicional derivada daquele enunciado, isto é, após a análise lingüística (lexical, sintática e semântica) de um enunciado, este transforma-se em uma representação mental que se aloca na memória de curto prazo do dispositivo dedutivo; dá-se o nome de forma proposicional a este tipo de representação. No nível pragmático, portanto, a forma proposicional é denominada de explicatura, ou seja, é o componente semanticamente explícito de um enunciado. Por sua vez, as implicaturas de um enunciado correspondem às suposições derivadas da interação entre a forma proposicional daquele enunciado (de sua explicatura) com as suposições alocadas na memória de curto prazo do dispositivo dedutivo (o contexto inferencial).

Gonçalves (2003) explica que qualquer estímulo ostensivo deve gerar, conforme seu caráter mais ou menos proposicional, explicaturas e/ ou implicaturas no ambiente cognitivo do interlocutor. Segundo ele,

tais explicaturas e implicaturas desencadearão alterações na configuração do ambiente cognitivo do indivíduo receptor, ou seja,

⁴⁷ No original: “[...] *an ostensively communicated assumption which is inferentially developed from one of the incomplete conceptual representations (logical forms) encoded by the utterance*”.

⁴⁸ No original: “[...] *an ostensively communicated assumption which is not an explicature; that is, a communicated assumption which is derived solely via processes of pragmatic inference*”.

causarão modificações no contexto ativado durante o processamento inferencial em questão, resultando em alterações nas relações entre as diversas *suposições* – tecnicamente explicaturas e implicaturas são configurações que emergem no decorrer dos processos inferenciais, enquanto os *efeitos contextuais* seriam alterações de longo prazo, pela concepção representacional da TR (2003, p.41, *grifos do autor*).

É importante ressaltar que, na perspectiva da TR, existe também a explicatura de alto nível. Esse tipo específico de explicatura “envolve a incorporação da forma proposicional do enunciado ou de um de seus constituintes sob uma descrição de alto nível, tal como a descrição de um ato de fala, uma descrição de atitude proposicional ou algum outro comentário sobre a proposição incorporada” (WILSON; SPERBER, 1993, p.104-5).⁴⁹

As explicaturas de alto nível são exemplos de representações conceituais recuperadas pela combinação de decodificação e inferência, as quais são capazes de implicar e contradizer umas as outras e representar determinados estados de coisas. Nessa perspectiva, Wilson e Sperber afirmam que “a proposição expressa por um enunciado tem certo conteúdo de verdade condicional; a explicatura de alto nível determina como esta proposição será tomada⁵⁰” (1993, p.109).

Como observamos acima, para Sperber e Wilson (1995), a realização da comunicação verbal envolve processos cognitivos, tanto de decodificação linguística (construindo formas lógicas/ representações metalinguísticas ou semânticas) quanto de inferência pragmática (resultando em formas proposicionais/ proposições) (CARSTON, 2002, p.57). De acordo com a proposta da TR, a compreensão na comunicação verbal orienta-se pelo seguinte: “siga o caminho de menor esforço no cômputo de efeitos cognitivos: teste hipóteses interpretativas em ordem de acessibilidade e pare quando suas expectativas de relevância são satisfeitas” (SPERBER; WILSON, 2005, p.235).

⁴⁹ No original: “[...] a particular kind of explicature which involves embedding the propositional form of the utterance or one of its constituent propositional forms under a higher-level description such as a speech-act description, a propositional attitude description or some other comment on the embedded proposition”.

⁵⁰ No original: “The proposition expressed by an utterance has a certain truth-conditional content; the higher-level explicatures determine how this proposition is to be taken”.

De acordo com Sperber e Wilson (2005, p.240), o procedimento de compreensão guiado pela relevância desenvolve-se da seguinte maneira:

o ouvinte trata o conceito lingüisticamente codificado como não mais do que uma pista para o significado do falante. Guiado por expectativas de relevância e usando suposições contextuais feitas acessíveis pelas entradas enciclopédicas do conceito lingüisticamente codificado ele começa a derivar efeitos cognitivos. Quando ele tem efeitos suficientes para satisfazer suas expectativas de relevância, ele pára.

Segundo Carston (2002), esse processo de compreensão dos enunciados realiza-se por meio de etapas que envolvem a decodificação linguística que resulta em formas lógicas (geralmente não proposicionais) prontas a serem processadas pragmaticamente. Assim, a forma lógica é enriquecida inferencialmente até resultar em uma proposição completa, seguida de uma série de deduções com base em insumos contextuais e na proposição resultante do enunciado, culminando em sua interpretação/compreensão. Defende-se, com base nessas perspectivas que o processo tradutório, fundamentado no uso interpretativo da linguagem, orienta-se pela busca de semelhança interpretativa. Nas palavras de Gutt,

considerando-se ainda que o principal objetivo dos enunciados é veicular um conjunto de suposições que o comunicador intenciona veicular, parece razoável definir semelhança interpretativa entre enunciados em termos das suposições compartilhadas pelas interpretações pretendidas por esses enunciados. Uma vez que o conjunto de suposições que um enunciado intenciona veicular consiste de explicaturas e/ou implicaturas, podemos dizer que dois enunciados, ou ainda mais generalizadamente, dois estímulos ostensivos, assemelham-se interpretativamente na extensão das explicaturas e/ou implicaturas que compartilham (GUTT, 1991, p.44).⁵¹

Enfim, considerando-se a comunicação verbal como um processo ostensivo-inferencial que envolve o processamento de enunciados, gerando explicaturas e implicaturas, e, portanto, realizando a decodificação de informações conceituais,

⁵¹ No original: “*Considering further that the main purpose of utterances is to convey the set of assumptions which the communicator intends to convey, it seems reasonable to define interpretive resemblance between utterances in terms of assumptions shared between the intended interpretations of these utterances. Since the set of assumptions an utterance is intended to convey consists of explicatures and/or implicatures, we can say that two utterances, or even more generally, two ostensive stimuli, interpretively resemble one another to the extent that they share their explicatures and/or implicatures*”.

procedimentais e contextuais, por meio de um processo cognitivo-pragmático guiado pelo Princípio de Relevância, parte-se do pressuposto de que o processo de tradução/interpretação é direcionado pela busca de semelhança interpretativa entre duas formas proposicionais de sistemas linguísticos distintos, conforme o exposto acima.

Com base no arcabouço teórico fornecido pela abordagem processual da tradução e pela TR, buscamos planejar a coleta e a análise de dados de forma a garantir qualidade aos dados coletados, assim como segurança ao processo de transcrição, padronização e informatização dos dados. Nesse sentido, optamos por um processo de coleta e análise que possibilitasse que as possíveis discrepâncias existentes entre aquilo que os sujeitos fizeram, durante a interpretação, e aquilo que eles acreditam ter feito fossem minimizadas. E que também fossem potencializadas as possibilidades de interpretação dos dados durante o processo de análise.

A definição da metodologia a ser empregada na coleta e na análise dos dados processuais da interpretação simultânea do Português para a Libras será descrita no próximo capítulo com o propósito de evidenciar a trajetória de construção e de definição do desenho da pesquisa. Portanto, apresentamos a seguir as contribuições de um estudo exploratório e de uma pesquisa-piloto, que direcionaram e sustentaram a construção do desenho da pesquisa no que se refere à escolha dos sujeitos, do TF, da tarefa, da entrevista, bem como as formas de transcrição, análise e representação de dados.

4 QUESTÕES METODOLÓGICAS

4.1 Os Protocolos Verbais: opção metodológica

Os *Think-aloud Protocols* (TAPs), protocolos verbais, fazem parte do conjunto de métodos introspectivos empregados pelas pesquisas em psicologia, os quais têm o objetivo de obter informações sobre os processos mentais não observados diretamente, tais como os pensamentos, os sentimentos e as intenções (DÖRNYEI, 2007, p.147; JÄÄSKELÄINEN, 1998, p.266). Os TAPs, conhecidos em português como Protocolos Verbais, Protocolos Introspectivos, Relatos Introspectivos, Protocolos de Pensamento em Voz Alta ou, simplesmente, Protocolos em Voz Alta, são uma técnica/ferramenta de coleta de dados que consiste no relato dos sujeitos acerca da tarefa que estão realizando ou que já realizaram. Nesse sentido, o sujeito relata verbal e descritivamente seus pensamentos, impressões, intenções, decisões, sentimentos e procedimentos, por exemplo, durante a realização de uma determinada atividade (protocolos simultâneos/ concomitantes) ou após concluí-la (protocolos retrospectivos).

Ericsson e Simon (1984, 1993), também, afirmam que os TAPs⁵² possibilitam o acesso, ainda que indireto, aos processos cognitivos humanos mostrando-se como uma eficaz ferramenta de abordagem dos processos mentais. A maneira de se coletarem os TAPs pode variar, mas, independentemente da maneira pela qual são coletados, eles pressupõem o relato em voz alta de todos os pensamentos que ocorrem durante a execução de determinada tarefa. Tais relatos fornecem pistas para as inferências do pesquisador sobre os processos cognitivos e inferenciais que subjazem, no nosso caso, a tarefa tradutória. Embora não tenham pesquisado o uso dos TAPs na investigação da tradução, os estudos de Ericsson e Simon (1984,

⁵² Vale destacar que desde a publicação dos estudos de Ericsson e Simon (1980), o termo '*talk-aloud*' parece ter-se perdido e os autores da área passaram a se referir ao processo de verbalização, seja de 'pensar' ou 'falar em voz alta', como '*think-aloud*', mesmo que esses autores concordem que o mais desejável seja a verbalização do conteúdo da memória de trabalho da maneira que lá se apresenta, sem que haja necessidade de uma interpretação desse conteúdo.

1993) contribuíram significativamente para a validação dos TAPs como importante ferramenta de coleta de dados cognitivos. Segundo Gonçalves (1998, p.46),

os protocolos verbais utilizam-se de manifestações metacognitivas para abordarem processos cognitivos. Essas manifestações metacognitivas, por sua vez, possibilitam a apreensão de algumas importantes características dos processos investigados, as quais, certamente, não seriam percebidas através, apenas, da interação da subjetividade do pesquisador com os produtos finais daqueles processos [cognitivos].

Jääskeläinen (1998) afirma que o TAP é o método mais popular empregado na investigação do que se passa na mente do tradutor/intérprete enquanto realiza sua tarefa, ou seja, na investigação da “caixa preta” do processo de tradução. Segundo ela,

embora os protocolos verbais não possam nos ajudar a desvendar todos os mistérios da tradução, eles fornecem acesso à informação valiosa sobre a natureza do traduzir. Outros métodos de aquisição de tal informação incluem entrevistas, questionários e equipe de tradução (tradutores trabalhando em pares ou pequenos grupos; House 1988, Matrat 1995). Evidência complementar coletada de diferentes fontes é suscetível de prover um quadro mais completo e confiável dos conteúdos da ‘caixa preta’ (JÄÄSKELÄINEN, 1998, p.267).⁵³

Jakobsen trouxe importantes contribuições à abordagem processual nos ET com sua pesquisa sobre o efeito do uso dos protocolos verbais, nesse caso os simultâneos/concomitantes, sobre a tradução (JAKOBSEN, 1999, 2003). Em suas pesquisas, Jakobsen (2003) percebeu que os tradutores produziam segmentações mais curtas e trabalhavam em média 25 % mais lentamente quando os TAPs usados eram os concomitantes. Segundo ele, o estudo realizado indicou que

[...] a influência dos protocolos verbais nos processos de tradução é bastante considerável. Ainda que nos force a rever as suposições sobre o seu uso para os propósitos das pesquisas em tradução, o

⁵³ No original: “[...] *although think-aloud protocols cannot help us unravel all the mysteries of translation, they do provide access to valuable information about the nature of translating. Other methods of acquiring such information include interviews, questionnaires and team translation (translators working in pairs or in small groups; House 1988, Matrat 1995). Complementary evidence collected from different sources is likely to provide the most complete and reliable picture of the contents of the 'black box'.*”

estudo de forma alguma o invalida como método de pesquisa (JAKOBSEN, 2003, p.93).⁵⁴

Além de Jakobsen (1999, 2003), outros pesquisadores da tradução, tais como Krings (1986), Færch, Kasper (1987), Gerloff (1987), Jääskeläinen (1998), Lörscher (1991; 1992), bem como pesquisadores brasileiros, Alves (1995; 1996a; 1997), Alves e Gonçalves (2003), Alves, Magalhães e Pagano (2002), Gonçalves (1998; 2003) e Carvalho Neto (2010), empregaram os TAPs em sua coleta de dados. Lörscher (2002, p.98) considerou que o “protocolo verbal é uma ferramenta útil à coleta de dados sobre processos mentais em geral e sobre processos de tradução em particular, se levarmos em conta as condições sob as quais os dados são externalizados e suas inerentes limitações.”⁵⁵

É importante considerar, portanto, que há uma discussão acerca da sobrecarga cognitiva provocada pela coleta de TAPs concomitantes e sua interferência na tarefa de tradução. Alves (2003, p.76), considerando os dados de suas pesquisas, argumenta que os TAPs retrospectivos são de fato produtivos na investigação do processo tradutório no sentido de que eles “são capazes de destacar de forma mais detalhada relatos processuais que refletem aspectos inferenciais e contextuais relevantes para a solução de problemas e tomadas de decisão em tradução”. Alves (2003) corrobora as argumentações de Fraser (1996) acerca do fato de os TAPs retrospectivos possibilitarem a obtenção de dados mais consistentes sobre as dificuldades dos tradutores durante o processo de tradutório.

Vale destacar, também, que uma das maiores críticas à coleta dos protocolos verbais está no fato de que, segundo seus críticos, através deles não é possível o acesso imediato aos processos cognitivos automáticos (TIRKKONEN-CONDIT, 1991, SÉGUINOT, 1996 apud ALVES, 2003, p.74; COHEN, 1998 apud DÖRNYEI, 2007, p.151). Na verdade, tem-se, através dos protocolos verbais retrospectivos,

⁵⁴ No original: “*The present study indicates that the influence of think aloud on processing in translation is quite considerable. Though this forces us to review assumptions about the think aloud procedure for translation research purposes, it in no way invalidates the think aloud method*”.

⁵⁵ No original: “[...] thinking-aloud is a useful tool for collecting data about mental processes in general, and translation processes in particular, if we take into account the conditions under which the data are externalized and their inherent limitations”.

acesso àquilo que os sujeitos pensam ter feito durante a execução de sua atividade tradutória. Dito de outro modo, com os TAPs acessam-se reflexões subjetivas acerca da atividade de tradução, possibilitando que se façam inferências acerca das escolhas, tomadas de decisão e solução de problemas pelos sujeitos.

Com base no exposto acima, é possível verificar que os TAPs já possuem um uso consagrado na investigação do processo de tradução. Entretanto, no que se refere à investigação do processo de interpretação é mais recorrente e tradicional o uso de outros métodos de introspecção. Isso se deve, em parte, a impossibilidade de o intérprete verbalizar durante a realização da tarefa interpretativa, fato que inviabiliza o uso dos TAPs concomitantes. Nesse sentido, são empregados diferentes métodos na investigação da tradução e da interpretação. Segundo Shlesinger (2000, p.3) “embora o interesse em observar os processos cognitivos e espiar o interior da ‘caixa preta’ seja um grande anseio tanto no caso da interpretação quanto no da tradução, os métodos não podem ser sempre os mesmos”.⁵⁶

Com base nesse entendimento, Shlesinger (2000, p.3) defende o uso de relatos retrospectivos imediatos (*immediate retrospective accounts*) os quais são coletados durante a atividade interpretativa, por meio da interrupção momentânea do intérprete com questões acerca de seu raciocínio imediatamente anterior à interrupção. Contudo, a autora reconhece que a técnica só pode ser empregada em situações experimentais e que “existem boas razões para suspeitar, entretanto, que o simples ato de interromper o processo o alterará” (SHLESINGER, 2000, p.3).⁵⁷

Já Vik-Tuovinen (2000), inspirando-se nos TAPs usados na investigação do processo tradutório, emprega comentários retrospectivos (*retrospective comments*) realizados durante os intervalos da atividade interpretativa, momentos em que os microfones estavam desligados e que ocorriam diálogos entre os intérpretes ou, até mesmo, monólogos. Assim, investiga o que os intérpretes dizem, nesses momentos

⁵⁶ No original: “*While the interest in observing cognitive processes and peeking inside the “black box” is a keen in the case of interpreting as it is in the case of translation, the methods cannot always be the same*”.

⁵⁷ No original: “*There is good reason to suspect, however, that the very act of interrupting the process will alter it*”.

de pausa da IS, sobre o TF, a interpretação, o(s) orador(es), o evento ou ao ato de interpretar.

Tanto a proposta de Shlesinger (2000) quanto a de Vik-Tuovinen (2000) são muito próximas aos TAPs retrospectivos. Ambos propõem a coleta de relatos em momentos de pausa da atividade interpretativa. Shlesinger, interrompendo a tarefa e coletando o relato de forma imediata, num curto intervalo de tempo entre a atividade e o relato sobre ela. E Vik-Tuovinen, realizando a coleta de comentários no momento em que a mesma é interrompida naturalmente. É importante destacar que os TAPs retrospectivos, tal como empregados nesta pesquisa, permitem que, por um lado, se evite a sobrecarga cognitiva e, por outro, não se interrompa o processo de interpretação.

Segundo Ianova (2000), as pesquisas em IS foram mais reticentes em colocar os protocolos como ferramenta central de coleta de dados devido à combinação de dois fatores principais: (a) o fato de a simultaneidade do processo não permitir o uso imediato da introspecção e (b) de o produto da IS fornecer relativamente mais informações sobre os processos cognitivos subjacentes do que a tradução, visto que

variáveis temporais, tais como o *ear-voice-span* [lapso de tempo entre a fala do orador e sua interpretação na língua alvo], têm sido interpretadas como uma medida da quantidade de processamento envolvido (Barik 1973; Gerver 1971; Anderson 1994). Gravações na LA [língua alvo] contêm outra evidência dos processos de tomada de decisão do intérprete na forma de falsas partidas e correções. Dados de desempenho têm, também, sido obtidos comparando-se a precisão do TA [texto alvo] em contraste com o TF [texto fonte] (Dilinger 1989), os quais têm sido complementados por lembrança e reconhecimento de dados (Gerver 1974; Lambert 1985; Dilinger 1989) (IANOVA, 2000, p.30).⁵⁸

Com a difusão e intensificação do uso de métodos introspectivos na investigação do processo tradutório e do interpretativo, pesquisadores da IS, tais como Ianova (2000), decidiram explorar mais intensamente o potencial de esses métodos

⁵⁸ No original: “*Temporal variables, such as ear-voice-span, have been interpreted as a measure of the amount of processing involved (Barik 1973; Gerver 1971; Anderson 1994). TL recordings contain other evidence of the interpreter's decision making processes in the form of false starts and repairs. Performance data has also been gathered by comparing the accuracy of TT against ST (Dilinger 1989), which has been complemented by recall and recognition data (Gerver 1974; Lambert 1985; Dilinger 1989)*”.

introspectivos, nesse caso os métodos retrospectivos, fornecerem dados adicionais sobre o processamento cognitivo. O emprego desses diferentes métodos tem, também, dado maior visibilidade aos TAPs em meio aos métodos retrospectivos, ampliando as reflexões em torno de seu potencial e viabilidade na investigação da IS. Segundo Alves (2003, p. 76),

verbalizações retrospectivas são capazes de destacar de forma mais detalhada relatos processuais que refletem aspectos inferenciais e contextuais relevantes para a solução de problemas e tomadas de decisão em tradução [...] o uso de protocolos retrospectivos é mais produtivo para fins da investigação de relatos inferências e mais estruturado por parte dos tradutores sujeitos.

Com o propósito de melhorar a recuperação do processamento cognitivo ocorrido durante o processo de IS, optou-se por oferecer, como insumos de apoio a tal recuperação, o TF por escrito e a interpretação em LS, em vídeo, junto ao seu áudio, em Português. O oferecimento do TF por escrito, segmentado em partes devidamente enumeradas e com indicação de tempo, teve como propósito facilitar a manipulação e a localização de trechos da interpretação. Diante de dúvidas, os intérpretes poderiam, como base no tempo indicado em cada parte, localizar o momento da interpretação, além de poderem visualizar o TF por escrito.

Portanto, nesta pesquisa, utilizamos os TAPs retrospectivos, visto que é inviável a coleta de TAPs concomitantes à tarefa de IS do Português para a Libras. Além disso, os protocolos retrospectivos não interferem no ritmo cognitivo dos tradutores, não gerando nenhuma sobrecarga cognitiva, visto que são coletados imediatamente após a realização de toda tarefa, não a interrompendo.

4.2 A triangulação na pesquisa e sua validade ecológica

Nesta pesquisa, empregamos a triangulação dos dados, pois ela permite que se solucionem as possíveis discrepâncias existentes entre aquilo que os sujeitos fizeram durante a tarefa e aquilo que eles acreditam ter feito. Assim sendo, os TAPs, no caso os retrospectivos imediatos, fornecem relevantes pistas a respeito do que acontece cognitivamente durante o processo tradutório (ERICSSON; SIMON, 1984;

JAKOBSEN, 2002, 2003), as quais podem ser potencializadas pela análise de aspectos conceituais e procedimentais do TA em relação ao TF.

A triangulação de dados foi empregada, primeiramente, nas Ciências Sociais como uma proposta de uso de múltiplos métodos pesquisa, os quais possibilitam diferentes perspectivas de coleta e de análise de dados, unindo métodos qualitativos e quantitativos em uma mesma pesquisa. Segundo Denzin (1989), existem diversas maneiras de se realizar a triangulação em uma pesquisa: a triangulação de dados (envolve a coleta de dados em diferentes tempos, espaços e populações), a triangulação do pesquisador (envolve múltiplos pesquisadores investigando um mesmo fenômeno), a triangulação teórica (envolve o uso de mais de uma teoria na interpretação de um fenômeno) e a triangulação metodológica (envolve o uso de mais de um método para se investigar o fenômeno).

No campo dos ET, a triangulação foi inicialmente utilizada por Jakobsen (1999) que empregou métodos qualitativos e quantitativos de análise e de coleta de dados em suas pesquisas sobre o processo tradutório. O uso da triangulação visa suprir as fraquezas de cada um dos métodos de pesquisa e, assim, corroborar a validade e confiabilidade da pesquisa (JOHNSON, 1992). Acredita-se que investigar um mesmo objeto através de dados coletados e interpretados a partir de métodos e perspectivas diferentes aumenta, por analogia, as chances de sucesso da pesquisa no que se refere à observação, compreensão e explicitação do fenômeno interpretativo (ALVES, 2001c, 2003).

Outro aspecto importante é a validade ecológica. Acreditamos que para assegurar confiabilidade à investigação de processos tradutórios, a mesma deve ser pautada em critérios de validade ecológica (ALVES, 2005a, p.115). Considerando-se isso, buscamos, nesta pesquisa, garantir sua validade ecológica, através da reconstrução de condições similares àquelas encontradas numa situação real de IS. Nesse sentido, a realização desta pesquisa ancorou-se em uma perspectiva de triangulação de dados e, também, em princípios de validade ecológica.

4.3 A construção da coleta de dados

Para a definição da metodologia a ser empregada, nesta pesquisa, realizou-se, no primeiro semestre de 2009, um *estudo exploratório* e, no segundo semestre de 2011, uma *pesquisa-piloto*, ambos de caráter empírico-experimental⁵⁹. O *estudo exploratório* e a *pesquisa-piloto*⁶⁰ pretenderam apontar parâmetros metodológicos para a construção de um desenho experimental adequado à coleta e à análise de dados processuais com um maior número de sujeitos, definindo-se o tipo de texto e se considerando a modalidade gesto-visual da LS. Nesse sentido, numa perspectiva processual, à luz da TR (SPERBER; WILSON, 1995; ALVES, 2001a, 2001b, 2005a, 2005b; GUTT, 2000a), investigaram-se características da IS do português para a Libras.

Alves (2005a, p.110) ressalta que as investigações empíricas do processo de tradução demandam desenhos experimentais capazes de controlar variáveis específicas, tais como

- (i) o tipo de texto utilizado; (ii) o perfil dos tradutores – experientes, novatos, bilíngües; (iii) aspectos estratégicos, tais como o uso de fontes de consulta, a solução de problemas e processos de tomada de decisão; (iv) condições de produção, quais sejam, informações sobre especificidades da tarefa de tradução (*brief*), o público-alvo e restrições mercadológicas; e (v) aspectos cognitivos, como pressão de tempo, e o papel da memória e de outros mecanismos de apoio interno, por exemplo, processos inferenciais.

Considerando-se as pesquisas realizadas numa perspectiva processual e as variáveis citadas acima, pode-se perceber que não há uniformidade metodológica nessas pesquisas, visto que cada uma se vale de variáveis específicas. Assim, elaboramos, numa perspectiva empírica, uma coleta de dados que, embora se

⁵⁹ Pagano (2001, p.9) ao discutir a natureza das pesquisas processuais no âmbito dos ET e sua necessidade de se encontrar formas novas e mais apropriadas de se coletar e analisar dados, afirma que as pesquisas empírico-experimentais em tradução tomam a noção de experimento como “uma situação controlada, em que as coisas não acontecem como na vida real do tradutor”, portanto, “a observação do fenômeno tradutório sob essa percepção do experimental aponta para uma crescente maturidade nas reflexões metodológicas nos Estudos da Tradução”.

⁶⁰ Vale destacar que todos os participantes do estudo exploratório e da pesquisa-piloto assinaram um Termo de Consentimento aceitando participar da pesquisa sendo devidamente informados do uso dos dados e da manutenção do sigilo, conforme orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG.

baseie em pesquisas anteriores, visou refletir sobre a complexidade e especificidade do processo de IS entre línguas de modalidades distintas: oral-auditiva e gestovisual.

4.3.1 O estudo exploratório

Para a realização do estudo exploratório, selecionaram-se seis ILS – três novatos e três experientes – para realizarem a seguinte tarefa: IS para a Libras de um texto em português veiculado na mídia em uma campanha promovida pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, do Governo Federal, em 2006. Analisou-se o produto da interpretação com o apoio de TAPs retrospectivos, coletados com o intuito de se perceberem os aspectos processuais relacionados à realização da tarefa e, também, contou-se com informações coletadas por meio de entrevista.

A tarefa foi realizada individualmente e em espaço reservado. Seguiu-se o seguinte roteiro: (1) disponibilização do texto escrito para leitura prévia do ILS (durante no máximo 5 minutos); (2) apresentação TF em vídeo ao intérprete (no máximo duas vezes); (3) IS do vídeo (registro em vídeo); (4) contato com a interpretação realizada (como fonte de insumo dirigido) e coleta dos TAPs retrospectivos (registro em vídeo). É importante esclarecer que a validade ecológica da tarefa foi assegurada devido ao fato de que a interpretação de vídeos de campanhas, por exemplo, para sua veiculação em uma janela de interpretação é, na maioria das vezes, realizada em estúdio sem a presença do público e em condições de interpretação simultânea.

Assim, a situação de interpretação do texto, o qual foi construído para ser veiculado na mídia televisiva, visou simular uma situação comum de IS, já vivenciada e conhecida pelos ILS. Embora na situação real de *translação* desse tipo de texto para a mídia, o ILS tenha, muitas vezes, o texto e o vídeo disponibilizados antes da realização da interpretação, podendo buscar apoio externo e refazer seu TA, na maioria dos casos o que ocorre é uma IS do vídeo e não uma tradução (SILVÉRIO, et al., 2012). Nessa coleta de dados, optamos pela interpretação, no sentido de que o TA seria registrado em sua primeira e única versão, portanto, embora tivesse

acesso ao texto e ao vídeo previamente como insumos, o ILS não poderia alterar seu TA, visto que faria uma IS orientada pelo áudio do vídeo.

O estudo exploratório evidenciou que para a coleta de dados era necessário se reconsiderar o tipo de insumo a ser disponibilizado ao intérprete, visto que ele não teria acesso ao texto anteriormente. Além disso, decidiu-se não trabalhar com um texto publicitário ou televisivo, pois não é foco da pesquisa discutir elementos visuais que compõem esse tipo de texto e que interferem na interpretação. Para esse primeiro estudo escolhemos um texto de apenas 30 segundos, sendo que para a pesquisa piloto viu-se a necessidade de um texto mais extenso.

O uso de um texto de 30 segundos, no estudo exploratório, deveu-se justamente ao fato de que um texto com maior duração exigiria métodos de coleta e análise de dados mais bem definidos. Considerando-se isso, oferecemos ao intérprete mais insumos prévios, inclusive o próprio texto, visto que 30 segundos não são suficientes para que o ILS entre no fluxo da interpretação. Dito de outro modo, para que o ILS (1) conheça o ritmo em que o texto está sendo produzido; (2) adapte-se ao ritmo; (3) conheça a “maneira de falar” do autor do discurso; (4) acompanhe essa “maneira de falar” e (4) se contextualize o bastante para garantir qualidade à sua atuação. Acreditamos que um TF mais extenso contribuirá com a tarefa de IS, visto que alguns minutos de interpretação já seriam suficientes para que o intérprete entrasse no fluxo da interpretação.

A análise dos dados no estudo exploratório, embora limitada, permitiu que se percebesse que a atribuição de semelhança interpretativa por parte dos ILS novatos e experientes foi diferente. Observou-se que os intérpretes experientes buscaram maximizar a relevância das informações comunicadas no TA, visto que resolverem com muita facilidade os problemas de natureza linguística, enquanto os novatos tiveram a relação de esforço-efeito guiada, sobretudo, pela recuperação lexical (RODRIGUES, 2009), corroborando, assim, as conclusões apresentadas por Alves (2005b).

Diferentemente desse primeiro estudo, na pesquisa-piloto, privilegiou-se, com base na TR, a análise da interpretação do Português para a Libras, observando-se os

aspectos metodológicos com o intuito de se verificarem os pontos positivos e as falhas presentes na coleta de dados. Percebeu-se, portanto, a necessidade de se propor algumas alterações para a construção do desenho da pesquisa. Essas alterações referem-se: (1) ao tipo de texto utilizado; (2) à duração do texto; (3) aos insumos externos fornecidos; (4) ao perfil dos intérpretes; (5) à representação dos dados e (6) à contabilização e análises das pausas como indicativo de problemas de interpretação e, conseqüentemente, de esforço.

4.3.2 A pesquisa-piloto

Com base nesses apontamentos, a coleta de dados inicialmente proposta foi aperfeiçoada para a realização da pesquisa-piloto. Portanto, num primeiro momento, escolheu-se um tema específico relacionado às discussões atuais sobre o processo educacional de surdos e se produziu uma exposição oral, de acordo com a estrutura de uma palestra acadêmica. Consideramos que seria importante que o texto tivesse mais de 05 e menos de 15 minutos, tempo que, a nosso ver, seria suficiente para apresentar bem a temática escolhida e, ao mesmo, tempo desafiar o intérprete. Essa duração permite ao ILS familiarizar-se com a temática, com o ritmo do texto, com a “maneira de falar” do autor, contextualizando-se o bastante.

Considerando isso, o texto para a pesquisa-piloto ficou com 9 minutos e 48 segundos. Também se privilegiou a velocidade natural da fala e a manutenção da estrutura de uma palestra, semelhante àquelas dos eventos científicos atuais do campo da surdez. Com o texto definido, dois intérpretes experientes realizaram a interpretação simultânea do mesmo, conforme o seguinte: (i) apresentação do tema ao intérprete e filmagem de sua sinalização; (ii) contato com a interpretação realizada (fonte de insumo dirigido) e coleta (registro em vídeo) de TAPs (FÆRCH, KASPER, 1987; GERLOFF, 1987; ERICSSON; SIMON, 1993; JÄÄSKELÄINEN, 1998), nesse caso os retrospectivos, como exposto anteriormente.

Ampliando os apontamentos decorrentes do estudo exploratório, a pesquisa-piloto indicou aspectos importantes em relação à coleta dos dados e à sua análise: (a) equipamentos e tecnologias necessários; (b) características do local da coleta.

Notamos a não necessidade de um estúdio, visto que a coleta de dados fora do estúdio, desde que feita com os devidos cuidados, pode deixar o intérprete mais a vontade e seguro durante o processo. Além de permitir, flexibilidade no agendamento com os intérpretes, fator essencial para que se conseguisse realizar a coleta de dados para a pesquisa; (c) informação acerca do público da interpretação; (d) identificação de problemas de interpretação. Verificou-se que a identificação dos problemas de interpretação não se relaciona diretamente ao protocolo de pausas, visto que o ILS se utiliza, também, de outros mecanismos para lidar com os problemas, além de manter, em diversos momentos, as hesitações e pausas presentes no TF. Além disso, existem algumas outras evidências desses problemas (verificou-se ser comum, diante de problemas, o prolongamento da duração de um sinal ou sua repetição, enquanto se reflete sobre um problema, dentre outras marcações corporais); (e) definição dos problemas a serem focados durante a análise e (f) a duração total da coleta.

Na pesquisa-piloto, diferentemente do estudo exploratório, os ILS não tiveram conhecimento do TF, anteriormente à tarefa, mesmo porque se esperava a realização de uma IS. Entretanto, destacamos que a duração do texto foi suficiente para que o ILS entrasse no fluxo da interpretação: (i) conhecesse o ritmo em que o texto foi produzido; (ii) se adaptasse ao ritmo de produção na interpretação; (iii) conhecesse a “maneira de falar” e a estruturação de ideias de quem falava; (iv) acompanhasse essa estruturação e (v) se contextualizasse o bastante para garantir qualidade à sua atuação. Com as novas orientações, procedeu-se à definição de um novo texto e à construção do desenho específico à coleta de dados para esta pesquisa.

Além disso, tanto o estudo exploratório quanto a pesquisa-piloto evidenciaram que um dos fatores que pode contribuir com a investigação do processo de IS para a LS é a questão do efeito da modalidade sobre a interpretação, visto que ambos permitiram que se observasse que os ILS experientes exploram a simultaneidade e a espacialidade, incorporando informações gramaticais nos itens lexicais, as quais são essenciais à construção do significado, à maximização da semelhança interpretativa e das informações que se deseja comunicar e aos efeitos contextuais, sendo que, o estudo exploratório, demonstrou que os ILS novatos tendem a se

concentrar na busca de itens lexicais equivalentes para cada palavra do Português (RODRIGUES, 2009). Além disso, o uso de prolongamentos e repetições de sinais como estratégias para lidar com os problemas de interpretação evidenciam certo efeito de modalidade.

Nessas pesquisas iniciais⁶¹, ficou claro que para se abordarem os aspectos processuais da interpretação, os TAPs retrospectivos são muito produtivos, pois, como dito acima, eles “são capazes de destacar de forma mais detalhada relatos processuais que refletem aspectos inferenciais e contextuais relevantes para a solução de problemas e tomadas de decisão em tradução” (ALVES, 2003, p.76).

Esclarece-se que, tanto no estudo exploratório quanto na pesquisa-piloto, o vídeo da interpretação foi apresentado ao intérprete como fonte de insumo dirigido, com o objetivo de garantir a qualidade dos TAPs retrospectivos. Eles contribuíram com a identificação de problemas de interpretação no texto, muitos destacados pelos intérpretes, e, também, com a verificação da média de duração desses protocolos e do tipo de perguntas que poderiam ser realizadas durante a coleta dos mesmos.

4.3.3 Os sujeitos

Os critérios gerais para a seleção dos ILS foram os seguintes: (1) ser graduado; (2) possuir mais de dez anos de atuação profissional em Minas Gerais; (3) ter a interpretação Libras-Português como uma das principais atividades profissionais e (4) possuir certificado de Proficiência em Tradução e Interpretação Libras-

⁶¹ Parte dos dados do estudo exploratório foram devidamente analisados dando origem ao artigo RODRIGUES, C. H. Em busca da compreensão do processo de interpretação em Língua de Sinais: um estudo exploratório experimental à luz da Teoria da Relevância. In: X Encontro Nacional de Tradutores e IV Encontro Internacional da Abrapt. **Nas Trilhas da Tradução: para onde vamos?**. Ouro Preto: DELET-UFOP, 2009. v.1. p.849-863. Já a pesquisa piloto teve como foco o balizamento metodológico da pesquisa dando origem, junto aos apontamentos decorrentes do estudo exploratório, à comunicação RODRIGUES, C. H., ALVES, F. A interpretação em Língua de Sinais Brasileira: uma investigação de processos cognitivos e inferenciais à luz da Teoria da relevância. *VII International GSCP Conference: Speech and Corpora. Gruppo di Studi sulla Comunicazione Parlata*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

Português-Libras (ProLibras⁶²). Além disso, buscamos selecionar profissionais experientes de reconhecida atuação profissional em meio à Comunidade Surda e aos profissionais tradutores e intérpretes de língua de sinais.

Definiram-se dois grupos de ILS. A diferença entre esses grupos refere-se ao momento de aquisição ou aprendizado da Libras. Os sujeitos do grupo A, constituído por filhos de surdos sinalizadores, desenvolveram-se em contato com a Libras e o Português desde o nascimento. Dessa maneira, os sujeitos desse grupo adquiriram a Libras e o Português concomitantemente, num processo natural, constituindo-se como bilíngues, nativos em Libras e em Português⁶³. Reiteramos que os filhos de surdos são comumente denominados de CODAs (*Children of Deaf Adults*). O grupo B, por sua vez, foi composto por sujeitos não filhos de surdos sinalizadores, os quais adquiriram ou aprenderam a Libras como segunda língua fora do círculo familiar.

Abaixo, encontramos duas tabelas, construídas com base nos dados da entrevista realizada com os ILS (melhor apresentada a seguir). Esses dados nos permitiram a construção do perfil desses sujeitos, evidenciando alguns aspectos de sua formação e de sua atuação. Os sujeitos são aleatoriamente apresentados nas tabelas. Portanto, a ordem em que aparecem não corresponde à nomeação que daremos aos mesmos durante a pesquisa. Para nomear os sujeitos escolhemos a letra “C” para os CODAs e a letra “N” para os não CODAs. E como forma de diferenciá-los, enumeramos os ILS de 1 a 10, sendo que os números ímpares referem-se aos CODAs e os números pares aos não CODAs.

⁶² “O exame ProLibras é uma combinação de um exame de proficiência propriamente dito e uma certificação profissional proposto pelo Ministério da Educação como uma ação concreta prevista no Decreto n. 5.626/2005, decreto que regulamenta a Lei n. 10.436/2002, chamada “Lei de Libras”. Basicamente, esse exame objetiva avaliar a compreensão e produção na língua brasileira de sinais – Libras. [...] No caso específico do exame ProLibras, o exame de proficiência identifica a proficiência na Libras e o mesmo exame certifica o candidato para o exercício de duas profissões: (1) o ensino da Libras e (2) a tradução e interpretação da Libras e Português” (QUADROS et al., 2009, p.23, 25).

⁶³ Esclarecemos que o fato de ser CODA não garante o acesso à Libras e, por sua vez, sua aquisição. Certamente, vários são os fatores que influenciam o processo de aquisição da língua de sinais por parte dos filhos de surdos. Os CODAs, sujeitos desta pesquisa, são todos filhos de surdos sinalizadores e tiveram contato com a Libras desde o nascimento, convivendo com a Comunidade Surda e usando a língua de sinais desde a mais tenra idade.

ILS CODAs					
Gênero	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino
Uso da Libras	Nativo	Nativo	Nativo	Nativo	Nativo
Familiares surdos	Pais	Pais, irmão e tios	Pais, primos e tios	Pais	Pais e tios
Formação acadêmica	Humanas	Social Aplicada	Humanas	Humanas	Letras
Formação em Libras	-	-	-	Fesem Feneis Comunicação Assistiva ProLibras	Feneis Inês Letras-Libras ProLibras
Formação como TILS	Pró-Libras Outros	Feneis ProLibras	Pró-Libras Outros	Comunicação Assistiva Fesem Pró-Libras	Letras-Libras CasBH Feneis Ines Pró-Libras
Tradução e/ou interpretação publicadas	Veiculadas na mídia televisiva	Veiculadas na mídia televisiva Publicadas em outros meios	Veiculadas na mídia televisiva Publicadas em outros meios	Veiculadas na mídia televisiva Publicadas em outros meios	Publicadas em outros meios

TABELA 2 – Perfil dos CODAs.

ILS não CODAs					
Gênero	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino	Masculino
Uso da Libras	±15 anos	± 25 anos	±15 anos	± 20 anos	±15 anos
Familiares surdos	-	-	Primo (oralizado)	Irmão (sinalizador)	-
Formação acadêmica	Humanas	Humanas	Humanas	Letras	Humanas
Formação em Libras	Cecel ProLibras	Feneis Fesem Âmbito religioso Letras-Libras ProLibras Outros	Comunicação Assistiva Âmbito religioso	Ceduz Fesem Âmbito religioso Letras-Libras Outros ProLibras	Âmbito religioso Comunicação Assistiva ProLibras
Formação como TILS	CasBH Pró-Libras Outros	Fesem CasBH Feneis Letras-Libras ProLibras	Feneis Comunicação Assistiva Pró-Libras	CasBH Letras-Libras Pró-Libras Outros	Fesem CasBH Comunicação Assistiva Pró-Libras
Tradução e/ou interpretação publicadas	Veiculadas na mídia televisiva	Veiculadas na mídia televisiva	Veiculadas na mídia televisiva Publicadas em outros meios	Veiculadas na mídia televisiva Publicadas em outros meios	Publicadas em outros meios

TABELA 3 – Perfil dos não CODAs.

LEGENDA:

Cecel – Centro de Educação e Cultura para o Ensino de Libras

ProLibras – Exame de Proficiência no uso e ensino de Libras ou em Tradução e Interpretação Libras-Português-Libras

CasBH – Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

Feneis – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

Fesem – Federação das Entidades de Surdos do Estado de Minas Gerais

Ines – Instituto Nacional de Educação de Surdos

Ceduz – Centro de Educação de Surdos

Em síntese, contamos com cinco CODAs (três mulheres e dois homens) e com cinco não CODAs (duas mulheres e três homens). Os não CODAs possuem mais de

quinze anos de contato e uso da Libras, sendo que um deles possui um irmão surdo sinalizador. É interessante notar que dentre os não CODAs, quatro tiveram sua formação em Libras no âmbito religioso, fato comum, principalmente aos primeiros intérpretes de Libras-Português (QUADROS, 2004; ROSA, 2005; PEREIRA, 2008a).

Todos os ILS participantes da pesquisa são experientes com reconhecida atuação profissional. Sendo que a grande maioria (oito intérpretes) possui trabalhos de tradução e de interpretação veiculados na mídia televisiva, alguns em nível nacional. Todos os ILS possuem formação superior⁶⁴: sete na área de Ciências Humanas (Psicologia, Pedagogia, Geografia, Comunicação Assistiva); dois na área de Letras (Letras-Libras e Letras-Português) e um na área de Ciências Sociais Aplicadas (Comunicação Social).

É interessante notar que somente dois CODAs declararam ter formação em Libras, os quais, também, possuem formação superior para a tradução e para a interpretação Libras-Português. Um deles cursou o Tecnólogo em Comunicação Assistiva: Libras e Braille, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PucMinas), e o outro o Bacharelado em Letras-Libras, na UFSC. Dentre os não CODAs, quatro declararam ter formação superior para a tradução e para a interpretação Libras-Português. Dois se formaram no Tecnólogo em Comunicação Assistiva e dois no Bacharelado em Letras-Libras.

4.3.4 O texto fonte

O TF é uma exposição acadêmica sobre “Educação de Surdos” feita pela professora, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Giselli Mara da Silva. Como qualquer outro discurso oral, o texto vai sendo planejado ao mesmo tempo em que é produzido. Embora o texto seja bem articulado e estruturado temática, textual e contextualmente, ele possui, também, uma série de marcas da oralidade: hesitações, falsos começos, pausas imprevistas e irregulares, marcadores conversacionais, estruturas de enunciados muito recorrentes, enunciados

⁶⁴ Alguns ILS possuem mais de um curso superior, entretanto consideramos aqui somente o que eles apontaram como a principal formação.

fragmentados, descontinuidades, adendos inesperados, dentre outras. A velocidade média do texto é de cerca de 143,1 palavras por minuto (PPM) e 2,38 palavras por segundo (PPS). Essa velocidade de fala foi definida pelo cálculo do número de palavras do texto (1886 palavras) dividido pela sua duração total (13,5), incluindo as pausas entre um e dois segundos, ou maiores (46 pausas no total).

É importante esclarecer que as pausas exercem, conforme sua natureza, diferentes funções na organização do discurso oral. Vale ressaltar que as pausas podem (i) demarcar as frases, bem como seus constituintes; (ii) destacar palavras ou trechos de acordo com os propósitos do falante; (iii) planejar a continuidade do discurso e (iv) organizar suas partes. Segundo Cotes (2007), essas funções podem nomear as pausas, respectivamente, delimitativas, expressivas, de planejamento discursivo e de estruturação discursiva. Além disso, vale destacar que essas pausas, segundo Mattoso Câmara (1966), podem ter função fisiológica (regulando a respiração), mental (organizando o pensamento), comunicativa (apoiando a ordenação das ideias) e rítmica ou fonética (estabelecendo um balanço rítmico nos enunciados).

Em relação à prosódia do TF, consideramos as hesitações e as pausas, propriamente ditas, como importantes marcadores. Portanto, para efeito de segmentação primária do TF, consideraram-se os espaços de silêncio superiores a 100 milésimos de segundo. É necessário esclarecer que o áudio do TF foi inserido no ELAN e devidamente transcrito, inclusive utilizando o *Silence Recognizer MPI-PL*, disponível no reconhecedor de áudio do ELAN, o qual possibilitou que o fragmentássemos com base em seus espaços de silêncio, superiores a 100 milésimos de segundo.

Nessa transcrição preliminar não utilizamos convenções de transcrição, salvo nos momentos de interrupção abrupta da fala, marcados com hífen (-) e aspas (“ ”) para a citação de fala de outras pessoas. O texto devidamente transcrito foi exportado e organizado como se observa a seguir.

Bloco	N.	Texto	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
BLOCO 01 – Apresentação	1	boa noite gente	00:00:00.000	00:00:01.040	00:00:01.040
	2	157	00:00:01.040	00:00:01.197	00:00:00.157
	3	eh meu nome é giselli silva	00:00:01.197	00:00:03.091	00:00:01.894
	4	597	00:00:03.091	00:00:03.688	00:00:00.597
	5	e eu vim aqui hoje	00:00:03.688	00:00:04.775	00:00:01.087
	6	124	00:00:04.775	00:00:04.899	00:00:00.124
	7	pra	00:00:04.899	00:00:05.530	00:00:00.631
	8	110	00:00:05.530	00:00:05.640	00:00:00.110
	9	trazer algumas reflexões pra vocês sobre	00:00:05.640	00:00:07.989	00:00:02.349
	10	357	00:00:07.989	00:00:08.346	00:00:00.357
	11	a	00:00:08.346	00:00:08.562	00:00:00.216
	12	169	00:00:08.562	00:00:08.731	00:00:00.169
	13	educação de surdos na atualidade	00:00:08.731	00:00:10.783	00:00:02.052
	14	489	00:00:10.783	00:00:11.272	00:00:00.489
	15	e principalmente a respeito do ensino de língua portuguesa pra surdos	00:00:11.272	00:00:15.293	00:00:04.021
	16	1350	00:00:15.293	00:00:16.643	00:00:01.350
	17	eh minha apresentação vai ser sucinta mas espero que a gente possa	00:00:16.643	00:00:20.333	00:00:03.690
	18	320	00:00:20.333	00:00:20.653	00:00:00.320
	19	desenvolver um novo olhar	00:00:20.653	00:00:22.143	00:00:01.490
	20	430	00:00:22.143	00:00:22.573	00:00:00.430
	21	sobre o ensino de português pra esse grupo	00:00:22.573	00:00:25.137	00:00:02.564
	22	1139	00:00:25.137	00:00:26.276	00:00:01.139

TABELA 4 – O texto fonte segmentado com base em suas pausas

Assim, com o intuito de melhor organizar o TF, ele foi segmentado em 484 fragmentos.⁶⁵ Como podemos observar (tabela 4), o conteúdo do TF fragmentado foi devidamente enumerado, sendo que os fragmentos pares correspondem aos espaços de silêncio e os ímpares ao texto propriamente dito. Como base nos temas que foram sendo evocados durante a fala da professora e para facilitar a análise, também, organizamos o TF em oito blocos (tabela 5).

BLOCOS	TRECHO	INTERVALO
01	Apresentação	01 – 21
02	Introdução	23 – 121
03	Educação Bilíngue (parte A)	123 – 173
04	Educação Bilíngue (parte B)	175 – 237
05	Relação com a Escrita (parte A)	239 – 315
06	Relação com a Escrita (parte B)	317 – 431
07	Conclusão	433 – 469
08	Fechamento	471 – 484

TABELA 5 – O texto fonte organizado em blocos

Após essa transcrição preliminar, procedemos a uma transcrição mais específica do sexto bloco do texto, o qual é o foco de nossa análise nesta pesquisa. Vale reiterar que o TF é uma apresentação acadêmica oral e, portanto, possui características da linguagem falada, dentre as quais podemos citar as marcas prosódicas (pausas,

⁶⁵ O texto completo encontra-se anexo.

entonações, hesitações, etc.) e os marcadores conversacionais, elementos de variada natureza, estrutura, dimensão e complexidade que servem de elo entre unidades comunicativas, contribuindo com a dinamicidade e expressividade do texto oral.

Considerando o desafio de se conseguir representar as marcas, formas e recursos expressivos presentes na linguagem oral em linguagem escrita da melhor maneira possível, apresentamos abaixo uma transcrição do sexto bloco do TF, ressaltando-se as características da linguagem oral. Para tanto, definimos as seguintes convenções de transcrição:

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
:	Alongamento de vogal
-	Corte na fala, autointerrupção
“ ”	Relato de fala de outra pessoa
...	Pausa
?	Entonação de interrogação

TABELA 6 – Convenções de Transcrição para o TF

Portanto, buscamos oferecer uma transcrição capaz de expressar o TF e suas características, ao mesmo tempo em que mantivesse um bom aspecto visual e não compromettesse a sua leitura pelo uso excessivo de símbolos. Optou-se por uma transcrição capaz de registrar as características referentes às marcações de pausa, às variações na entonação, aos alongamentos de vogais, às interrupções, às acentuações e às ênfases. Além disso, vale destacar que os marcadores conversacionais estão destacados em *itálico*, que não será anotado o cadenciamento da frase e que as reticências marcam qualquer tipo de pausa, sendo que elas somente são empregadas para pausas superiores a 100 milésimos de segundo, conforme o seguinte: ... (1x) para pausas entre 100 e 500 milésimos de segundo; (2x) para pausas entre 0,5 e 1 segundo; (3x) para pausas entre 1 e 2 segundos e (4x) para pausas superiores a 2 segundos.

317. *eh*: 319. durante pesquisas *então* em salas de aula de surdos o que- o que eu tenho percebido é que 321. mesmo quando a sinalização de um texto:: ... 323. da- ... 325. em- *né* que eles tão sinalizando um texto: 327. da língua portuguesa 329. mesmo quando a sinalização desse texto ele: cons- 331. acaba implicando em construções sem sentido e lógica 333. os alunos às vezes continuam normalmente a leitura *né*? 335. cumprindo muitas vezes uma tarefa escolar "ah eu tenho que ler esse texto eu tenho que sinalizar" 337. e:: não percebem que isso que eles tão sinalizando tá completamente sem sentido ... 339. *né* ... 341. um exemplo que eu observei em sala de aula ... 343. *né* eles tinham uma frase simples:: num num num quadro ... 345. *né* "eu tomei banho" 347. e eles precisavam ler essa frase e construir em sinais fazendo uma sinalização dessa frase *né*? 349. *eh* ... 351. e *ai* os surdos sinalizaram o tomar 353. como beber 355. e *ai* a professora perguntou pros alunos surdos "ah" *né* porque em sinais a construção que eles haviam feito ficava muito engraçada 357. "ah! vocês tomam banho e bebem a água do chuveiro ao mesmo tempo, *né*?" 359. e *ai* os alunos 361. *né* perceberam aquela provocação da professora de- ... 363. que realmente ficava estranha *né* a frase ... 365. e *ai* um deles perguntou pra professora 367. "ah tomar" ... 369. *né* fazendo em datilografia "tomar" ... 371. "não seria o mesmo que beber?" e *ai* fazendo um sinal ... 373. *né* o sinal o sinal de beber com o dedo ... 375. polegar estendido *né* ... 377. esse sinal que é equivalente ao gesto que a gente usa de ouvintes 379. e *ai* 381. o que que eu percebia dessas perguntas dos alunos que essa pergunta ... 383. *eh- eh*: ... 385. que eram muito comuns em sala de aula sempre que o professor ... 387. fazia ou sinalizava uma frase de forma diferente 389. eles:: ... 391. retornavam a pergunta pro professor como se questionando "ah mas não é assim essa palavra não é feita desse com esse sinal" ... 393. *né* 395. *eh*: 397. a gente percebia que esses alunos muitas vezes acreditavam que o sentido *ele* tava- estava lexicalizado 399. e quando 401. se dizia o contrário *né* que o sentido *ele* era construído nessa interação e que as palavras modificavam o sentido 403. *quer dizer* quando- 405. isso tirava a segurança que eles tinham nesse processo de leitura ... 407. *né*? 409. *então* 411. essa leitura que é mediada pela sinalização desses textos *ela* é altamente complexa porque ela coloca em jogo o tempo inteiro: 413. a diferença entre as duas línguas e como eles constroem o significado pra pra língua portuguesa ... 415. por meio da mediação da língua de sinais ... 417. *né* 419. *eh*: 421. *então* uma coisa que tem sido denunciada por vários pesquisadores é essa questão de uma prática de leitura bimodal ... 423. *né* 425. o trabalho o tempo inteiro com o bidualismo 427. e: os próprios alunos vão ao longo de seu processo de escolarização 429. se apropriando disso e achando que essa é a forma de ler ler em português ... 431. fazendo sinal palavra sinal palavra

TABELA 7 – Transcrição do bloco seis do TF

4.3.5 A tarefa

Como tarefa, solicitou-se aos sujeitos que interpretassem para a Libras uma exposição acadêmica em Português, com duração de 13'30", a respeito da "Educação de Surdos". Consideramos que a temática do TF é comum aos ILS, visto que é um conteúdo corriqueiro nos eventos acadêmicos atuais da área de surdez. Para a tarefa foram dadas as seguintes instruções: (1) o texto é uma exposição acadêmica sobre a Educação de Surdos; (2) a duração do texto é de 13'30" e (3) por ser uma IS, não será dado acesso anterior ao TF e, portanto, não é possível parar e reiniciá-lo.

Após as instruções, perguntou-se aos sujeitos sobre qual era o espaço que necessitavam para a sinalização do texto, com a finalidade de definir o enquadre das filmadoras. Vale dizer que os ILS consideraram os mesmos limites: (i) no plano vertical – cerca de um palmo sobre a cabeça até a altura da cintura e (ii) no plano horizontal – a distância dos antebraços estendidos e mãos abertas, com o braço encostado no corpo. Outra pergunta foi acerca do volume do som, para que se

ajustasse o volume à necessidade de cada ILS e às especificidades de cada ambiente.

4.3.6 A coleta dos dados

Com os perfis dos grupos A e B definidos e a tarefa determinada, seguimos à organização da coleta de dados. Para a coleta estabeleceram-se três etapas distintas: Etapa A (Tarefa) – IS do texto (disponibilizado em áudio); Etapa B (Protocolo Verbal Livre) – contato com a interpretação e coleta livre dos TAPs Retrospectivos e Etapa C (Protocolo Verbal Dirigido) – foco em um trecho específico da interpretação (Bloco 6) e coleta dos TAPs direcionada por perguntas.

Ao fim da etapa C, realizaram-se algumas perguntas visando à identificação mais detalhada do perfil dos ILS. Para a implementação do processo de coleta de dados, utilizaram-se: (1) duas filmadoras⁶⁶ com tripés, devidamente posicionadas em cada etapa da coleta; (2) um *Notebook*, para o contato com a interpretação e coleta dos TAPs; (3) TF impresso e dividido em partes, para auxiliar a localização de trechos da IS, permitindo destaques e registros; (4) caixas de som, para garantir uma boa altura e, portanto, inteligibilidade do áudio e (5) fones de ouvido, para que, durante a coleta dos TAPs livres, o áudio do texto interpretado não interferisse no áudio dos TAPs.

Etapa A – Tarefa



FIGURA 5 – Organização espacial da etapa A – registro da tarefa
Fonte: o próprio autor

⁶⁶ O uso de duas filmadoras visou garantir o registro dos dados. Assim, caso uma filmadora falhasse, ainda teríamos a outra gravando.

Antes de iniciar o registro da tarefa eram dadas as devidas instruções, como descrito acima. E, também, verificava-se se a iluminação estava adequada, se o enquadre do ILS nas duas filmadoras era apropriado e se a altura do som estava boa para o ambiente e para o ILS.

Após a tarefa de interpretação e, conseqüentemente, o registro do TA em vídeo (Etapa A), apresentou-se ao ILS esse registro para que o mesmo pudesse revê-lo durante sua interpretação, tecendo comentários sobre o como chegou àquele texto: dificuldades, escolhas, decisões, estratégias, etc. Assim, com os TAPs Livres (Etapa B) devidamente gravados, coletaram-se os TAPs dirigidos (Etapa C).

Etapa B – Protocolos Verbais – Parte 1

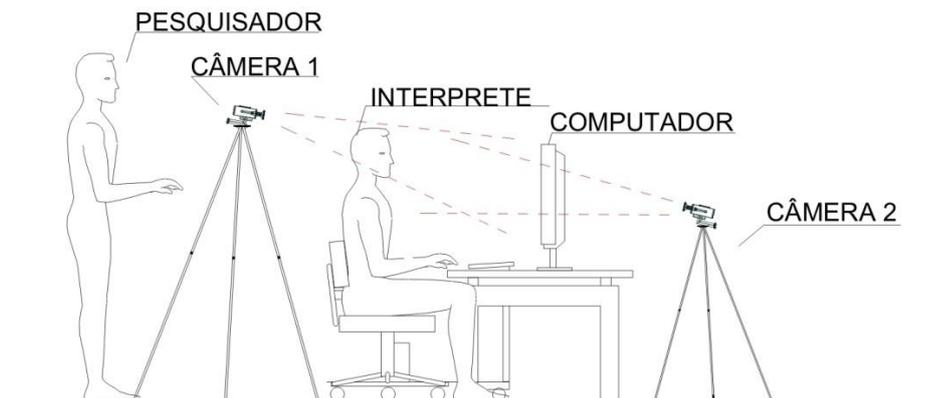


FIGURA 6 – Organização espacial da etapa B – TAPs livres
Fonte: o próprio autor

Etapa C – Protocolos Verbais – Parte 2

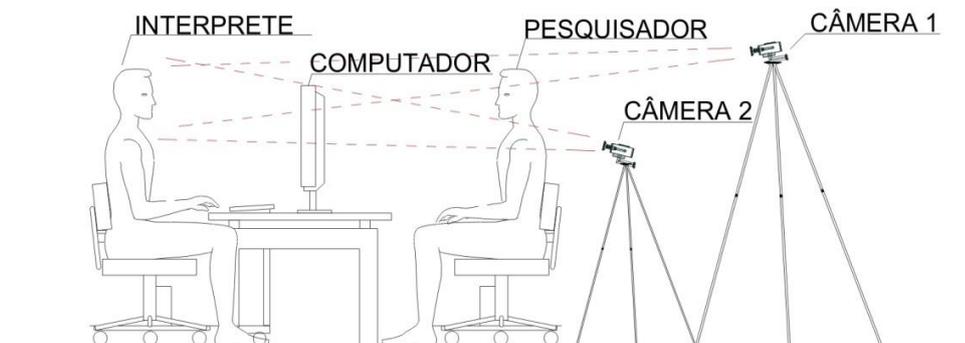


FIGURA 7 – Organização espacial da etapa C – TAPs dirigidos
Fonte: o próprio autor

Com a tarefa registrada e os protocolos devidamente gravados, procedeu-se a transcrição dos TA, os quais estavam em Libras, e dos TAPs, em português.

4.3.7 A questão de pesquisa

A escolha de CODAs e não CODAs deve-se ao fato de que, por serem a Libras e o Português línguas adquiridas pelos CODAs simultaneamente desde o nascimento, possivelmente haja alguma influência disso na forma de os ILS filhos de surdos lidarem com o processo tradutório ou interpretativo, visto que, ao contrário dos não CODAs, não interpretam de uma língua materna (Português) para uma segunda língua (Libras).

Segundo Alves e Gonçalves (2003), se falantes nativos adquirem habilidades de processar informações linguísticas, codificadas conceitual e procedimentalmente, de maneira inconsciente, os tradutores e intérpretes precisam aprender a processá-las para serem capazes de identificar as restrições inferenciais dos enunciados e, também, construí-las (ALVES, 2001a, p.28; ALVES, GONÇALVES, 2003, p.08). Portanto, os CODAs lidariam melhor com o efeito de modalidade sobre o processo de interpretação entre uma língua oral e outra de sinais e, nesse sentido, maximizariam a semelhança interpretativa.

Nessa perspectiva, temos a seguinte questão de pesquisa: como ILS – tanto CODAs quanto não CODAs – lidam com a diferença de modalidade do Português e da Libras na atribuição de semelhança interpretativa entre uma língua oral e outra de sinais? Portanto, investigamos como os ILS processam informações linguísticas codificadas conceitual e procedimentalmente no TF e como as veiculam no TA, no que tange a maximização da semelhança interpretativa.

4.3.8 A Entrevista

Realizou-se uma entrevista semiestruturada com ILS com o intuito de poder traçar o perfil de cada um deles e, também, melhor conhecer sua visão acerca do processo de interpretação. As seguintes questões orientaram as entrevistas:

-
- 1- Há quanto tempo você tem contato com a Libras e como a aprendeu?
 - 2- Seus pais ou parentes próximos são surdos? Se sim, eles utilizam somente a Libras ou, também, são oralizados?
 - 3- Quais cursos ou certificações você possui em relação a sua formação em Libras?
 - 4- Você já participou ou está participando de algum curso de formação de tradutor e de intérprete de Libras-Português? Qual (is)?
 - 5- Quais são as (os) habilidades/ estratégias/ conhecimentos indispensáveis ao tradutor e ao intérprete de Libras-Português?
 - 6- Você considera significativa a sua experiência com a tradução e com a interpretação de Libras? Já teve algum trabalho de tradução-interpretação publicado ou veiculado na mídia? Qual (is)?
 - 7- O que você considera como mais difícil na interpretação simultânea do Português para a Libras? E da Libras para o Português?
 - 8- Você teria restrições em traduzir/interpretar algum tipo de texto? Qual (is)?
 - 9- Você tem mais dificuldades em traduzir/interpretar da Libras para o Português ou do Português para a Libras? Por quê?
 - 10-Defina interpretação simultânea com suas próprias palavras.
-

TABELA 8 – Perguntas da entrevista semiestruturada

Essas questões nos possibilitaram levantar algumas informações adicionais sobre a vivência dos ILS em/ com o campo da interpretação, tanto no que se refere à questão da prática profissional, quanto aos aspectos teóricos que envolvem a formação e a atuação do tradutor e do intérprete de Libras-Português. Vimos algumas das dificuldades enfrentadas pelos ILS, assim como algumas de suas posições e, também, reflexões em relação à interpretação Português-Libras.

As perguntas, realizadas pelo pesquisador, foram devidamente registradas em vídeo, com a finalidade de serem transcritas, organizadas e categorizadas e, assim, servirem de suporte, tanto à construção do perfil dos sujeitos, quanto a algumas análises. As questões de 01, 02, 03, 04 e 06 fundamentaram a construção do perfil básico dos participantes da pesquisa e as demais (05, 07, 08, 09 e 10) às reflexões gerais acerca dos conhecimentos e vivências desses profissionais no campo da interpretação em Libras-Português, ampliado esse perfil.

Com relação às habilidades/ estratégias/ conhecimentos indispensáveis ao tradutor e ao intérprete de Libras-Português, temos o seguinte:

Conhecimentos, habilidades e estratégias indispensáveis ao ILS	
C1	Proficiência em Libras e em Português Convívio com a Comunidade Surda Clareza nos diferentes tipos de uso da língua
N2	Proficiência em Libras e em Português Participar na Comunidade Surda Ter vivência de mundo, conhecimento em várias áreas Aprimoramento constante de conhecimentos
C3	Confiabilidade Fluência no uso das línguas Saber coordenar o tempo na interpretação Conhecimento de mundo (muita leitura e estudo) Busca constante de informações
N4	Conhecimento das línguas Habilidades e estratégias diversas Memória treinada Conhecimento de mundo Conhecer previamente o conteúdo
C5	Proficiência em Libras e em Português Conhecimento da Comunidade Surda Saber usar o corpo expressivamente
N6	Conhecimento em Libras e em Português Conhecer diferentes possibilidades de tradução Memória Conhecimento da área em que se interpreta
C7	Proficiência em Libras e em Português Convivência com a Comunidade Surda Conhecimento da cultura surda Respeito ao surdo
N8	Conhecimento em Libras e em Português Conhecimento da cultura surda Competência linguística e tradutória Domínio de espaço de sinalização Atenção Preocupação com processos anafóricos Preocupação com o público Preocupação com a aparência
C9	Proficiência em Libras e em Português Conhecimentos do processo tradutório e interpretativo Competência referencial Conhecimento de mundo Ética
N10	Domínio em Libras e em Português Conhecimentos de expressão corporal e facial Domínio do uso de classificadores

TABELA 9 – Conhecimentos, habilidades e estratégias dos ILS

Todos os ILS destacaram o domínio das línguas como um fator indispensável ao tradutor e ao intérprete de Libras-Português. Vale ressaltar que alguns ILS citaram aspectos diretamente relacionados ao domínio da língua de sinais: expressões corporais e faciais, classificadores e domínio do espaço de sinalização. O conhecimento da Comunidade Surda e de sua cultura, conhecimentos da tradução e da interpretação e o conhecimento da cultura geral também se destacaram. Além disso, foram citados alguns aspectos vinculados à ética, ao público da interpretação

e ao contato prévio com o conteúdo a ser interpretado. Questões psicofisiológicas (memória e atenção) e a competência referencial foram ainda lembradas.

Ao serem questionados sobre o que seria mais difícil para eles: interpretar da Libras para o Português ou do Português para a Libras, os ILS apontaram o seguinte:

Direcionalidade da Interpretação: maior dificuldade	
C1	Não há. Depende do assunto, do orador e do público.
N2	Da Libras para o Português (vocalização/ verbalização).
C3	Não há.
N4	Da Libras para o Português (vocalização/ verbalização).
C5	Não há. Depende do que se interpreta, do conteúdo.
N6	Da Libras para o Português (vocalização/ verbalização).
C7	Da Libras para o Português (vocalização/ verbalização).
N8	Da Libras para o Português (vocalização/ verbalização).
C9	Da Libras para o Português (vocalização/ verbalização).
N10	Da Libras para o Português (vocalização/ verbalização).

TABELA 10 – Dificuldade na direcionalidade da interpretação

Vemos que três ILS, todos CODAs (C1, C3 e C5), afirmaram que tanto faz a direcionalidade da interpretação, visto que não há um aumento da dificuldade do processo interpretativo relacionado ao fato de se interpretar da Libras para o Português (vocalizar/ verbalizar) ou do Português para a Libras (sinalizar). Dois deles afirmam que o aumento do grau da dificuldade da interpretação relaciona-se a outros fatores, tais como ao assunto, ao conteúdo, ao orador ou ao público. Todos os demais ILS apontaram que a interpretação da Libras para o Português, conhecida como vocalização ou verbalização, seria mais difícil. É possível dizer que, provavelmente, a percepção de que a interpretação da Libras para o português é mais difícil deva-se ao efeito de modalidade sobre o processo⁶⁷ e, até mesmo, a

⁶⁷ Refiro-me ao fato de que os sinais ao serem enriquecidos com informações gramaticais ou incorporarem as qualidades de um referente, especificando movimento ou posição de pessoas e objetos ou, até mesmo, descrevendo tamanho e forma, demandam um tempo maior dos intérpretes, assim como maior esforço cognitivo, em sua tradução ou interpretação para uma língua oral. A complexidade de construções em língua de sinais, tais como os classificadores, precisam, muitas vezes, ser descritas e explicadas. Portanto, a diferença na taxa de produção de palavras e sinais, a linearidade preponderante das línguas orais em oposição à simultaneidade característica das línguas de sinais, dentre outras diferenças intrínsecas à modalidade, impactam diretamente a direcionalidade da tradução ou da interpretação, principalmente, quando a interpretação é simultânea.

outros aspectos sociais e culturais que envolvem a interpretação da língua de sinais para a língua oral.

Outro questionamento, direcionado aos ILS, refere-se ao maior desafio encontrado no processo de interpretação simultânea, tanto da Libras para o Português quanto do Português para a Libras. Vemos os seguintes aspectos destacados pelos profissionais:

Maior dificuldade na interpretação simultânea	
C1	Acompanhar o ritmo do orador Complexidade do assunto Imediatismo (conhecer a informação no mesmo momento em que a traduzimos)
N2	A complexidade do assunto Desconhecimento do tema
C3	Desconhecimento do tema Acompanhar o ritmo do orador
N4	Não acesso prévio ao conteúdo
C5	Não acesso prévio ao conteúdo Acompanhar o ritmo do orador Desconhecimento do tema Desconhecimento do público Lidar com variação linguística regional
N6	Desconhecimento do tema Desconhecimento de termos técnicos e de conceitos
C7	Acompanhar o ritmo do orador
N8	Acompanhar o ritmo do orador Não acesso prévio ao conteúdo Imediatismo (conhecer a informação no mesmo momento em que a traduzimos)
C9	Não acesso prévio ao conteúdo Desconhecimento de termos técnicos e de conceitos
N10	Não acesso prévio ao conteúdo

TABELA 11 – Dificuldade na interpretação simultânea

Em geral, os ILS apontam o desconhecimento do tema, o não acesso prévio aos conteúdos e a necessidade de acompanhar o ritmo do orador como os principais desafios enfrentados durante a interpretação simultânea. Além disso, foram destacadas como dificuldades: o imediatismo do processo, a complexidade do assunto e o desconhecimento de termos técnicos e de conceitos. O desconhecimento do público da interpretação e a variação linguística também foram citados como dificuldades presentes na interpretação simultânea.

Sem dúvidas, a pressão de tempo é um dos principais fatores que incide sobre a interpretação simultânea. É justamente a pressão de tempo que faz com que os ILS

refiram-se às demais dificuldades apontadas acima. Já que, caso a pressão de tempo, o imediatismo, não existisse, seria possível sanar tranquilamente as demais questões referentes, por exemplo, ao desconhecimento do assunto, de termos técnicos ou de conceitos e a variação linguística.

Perguntamos aos ILS se eles teriam restrições em traduzir ou interpretar algum tipo de texto. Quatro deles (C3, N4, C7 e N10) afirmam que traduzem e interpretam qualquer tipo de texto, os demais apontaram suas restrições:

Restrições em interpretar algum tipo de texto	
C1	Música e poesia, principalmente se forem simultânea.
N2	Área da saúde e biologia ou de outras fora de minha competência.
C3	Nenhum.
N4	Nenhum.
C5	Discursos/ textos que firam a dignidade humana.
N6	Área do direito e da saúde (medicina).
C7	Nenhum.
N8	Área da saúde. No geral discursos/textos fora do meu campo, do campo da educação.
C9	Discursos/textos de áreas fora de minha competência (campo jurídico e saúde).
N10	Nenhum.

TABELA 12 – Restrições em interpretar

Vemos que quatro intérpretes afirmaram ter restrições em traduzir ou interpretar textos da área da saúde (N2, N6, N8 e C9). É possível atribuir isso ao fato de que nenhum dos intérpretes participantes da pesquisa possui formação nessa área. Certos ILS destacaram, também, restrições em traduzir ou interpretar poesia e música (C1), textos da área do direito (N6 e C9) e textos ou discursos que firam a dignidade humana (C5). Além disso, alguns intérpretes (N2, N8 e C9) afirmaram que têm restrições em traduzir ou interpretar qualquer texto que esteja fora de sua competência.

Pedimos aos ILS que definissem com suas palavras o que seria a interpretação simultânea. Segundo eles:

Definição de Interpretação Simultânea	
C1	“Interpretação simultânea é um processo que não se tem controle do sujeito que fala, do assunto que se fala, do que pode acontecer e de que tipos de interação podem surgir.”
N2	“Interpretar um texto, que você não conhece, no momento que ele está sendo falado.”
C3	“A interpretação simultânea é aquilo que está se passando para o público ouvinte e nós passando para o público surdo ao mesmo tempo e, também, vice-versa, o que está passando para os surdos e nós como intérpretes passando para os ouvintes. Tudo ao mesmo tempo numa questão de poucos segundos.”
N4	“É a tradução, ao mesmo tempo ou com uma lacuna mínima de tempo, de uma língua para outra.”
C5	“Não é interpretar ao mesmo tempo. É uma interpretação que tenta seguir, mais ou menos na íntegra, o texto com uma pequena margem de tempo posterior.”
N6	“É aquela interpretação em que você tem o palestrante falando ao vivo, ou em alguma mídia falada, e você faz com o mínimo de tempo de diferença, o tempo que você tem para elaborar os sinais, mas que você tem que fazer no ritmo do palestrante. Você dá um tempo para que ele fale, mas você vai logo em seguida fazendo a sinalização e construindo a tradução e a interpretação em Língua de Sinais.”
C7	“Tentar acompanhar o raciocínio da pessoa que você está interpretando, seja de que forma for: Libras-voz, voz-Libras. É você tentar passar na outra língua, porque é um processo difícil que requer muito conhecimento.”
N8	“Forma imediata de tradução, onde se tem uma pessoa falando e a outra interpretando ao mesmo tempo.”
C9	“Interpretação simultânea é aquela realizada entre dois pólos linguísticos, da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa ou da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais, em fração de segundos, onde se inicia a fala do orador e se passa para o intérprete, percorrendo assim a fala simultaneamente, ao mesmo tempo.”
N10	“Para mim é o palestrante falando e você interpretando ao mesmo tempo.”

TABELA 13 – Definição de interpretação simultânea

As definições propostas pelos ILS para IS não citam aspectos culturais, embora um dos intérpretes cite a diferença do público surdo e ouvinte (C3). Nas definições, destacam-se, prioritariamente, os aspectos relacionados ao imediatismo e ao oferecimento efêmero da interpretação. Nesse sentido, é possível perceber que lidar com o texto em curso, sob pressão de tempo, no momento de sua produção, caracterizaria e distinguiria o processo de interpretação simultânea em relação aos demais.

4.3.9 Os Protocolos verbais

Os Protocolos Verbais, coletados após a tarefa de interpretação, foram devidamente registrados em vídeo. Concluída a tarefa, o ILS assistia ao registro de sua interpretação, em vídeo, tecendo diversos comentários e observações acerca do processo de produção da interpretação: problemas enfrentados, decisões tomadas, estratégias empregadas, escolhas feitas etc. Assim, os TAPs foram coletados em dois momentos: num primeiro momento registraram-se os TAPs Livres (Etapa B) e, em seguida, os TAPs dirigidos (Etapa C).

Durante os TAPs Livres, o ILS ficava a vontade para transitar pela interpretação com um intervenção mínima do pesquisador, verbalizando aquilo que achava importante mencionar. Já nos TAPs Dirigidos, as verbalizações do ILS foram, também, motivadas pelas perguntas do pesquisador. Assim, os TAPs Dirigidos permitiram que o pesquisador interagisse com o ILS sobre alguns aspectos importantes à investigação, garantindo que todos os ILS, de alguma maneira, se referissem a eles. Os TAPs Livres e os Dirigidos tiveram durações variadas, como podemos observar a seguir:

Duração dos Protocolos Verbais		
	TAPs Livres	TAPs Dirigidos
C1	34'41"	17'14"
N2	34'14"	06'07"
C3	25'22"	14'13"
N4	44'08"	20'40"
C5	27'59"	13'56"
N6	48'51"	14'51"
C7	26'28"	07'16"
N8	24'25"	18'55"
C9	25'26"	10'03"
N10	31'19"	14'43"

TABELA 14 – Duração dos protocolos

Os TAPs Livres, coletados em Português, foram marcados por diversos momentos de silêncio e, também, pelo uso de sinais da Libras. Enquanto assistia à sua interpretação, o ILS verbalizava livremente as motivações e os porquês de sua sinalização. Essa verbalização, como mencionamos, possui diversos momentos de silêncio: momentos nos quais o ILS apenas assistia à sua sinalização sem tecer nenhum comentário, nem em Português nem em Libras.

Considerando, portanto, que o tempo total de duração dos TAPs, apresentado acima, não representa diretamente o tempo total de fala do ILS, julgamos relevante apresentar a distribuição do tempo de fala e de silêncio durante os protocolos. Assim, os gráficos a seguir nos oferecem uma visão geral do tempo de fala e de silêncio em relação à duração total dos TAPs. O primeiro gráfico representa o tempo de fala e de silêncio nos TAPs Livres e o segundo, por sua vez, representa o tempo

de fala do intérprete, de perguntas do pesquisador e os silêncios. Vale esclarecer que só foram considerados nesta contabilização os silêncios superiores a 250 milésimos de segundo.

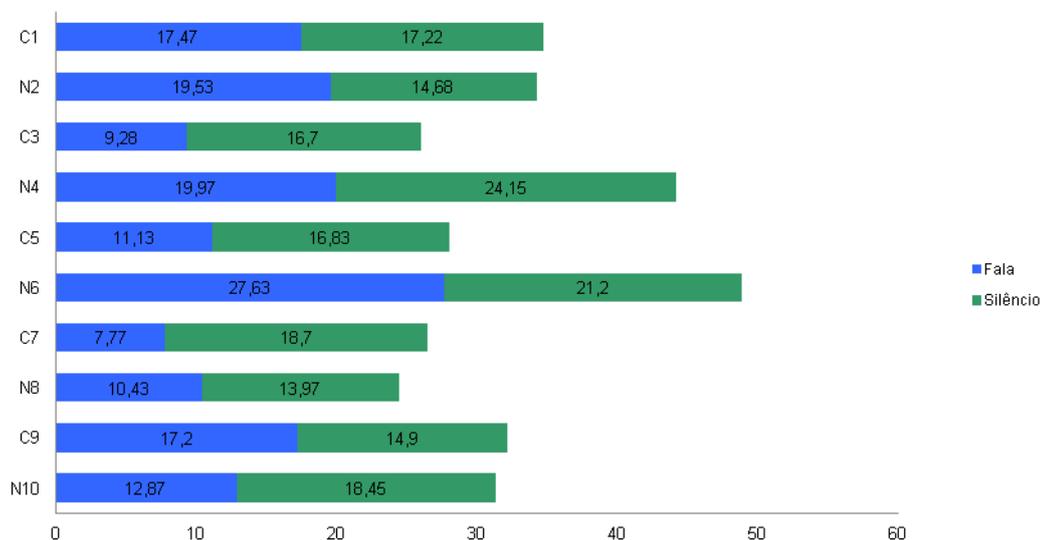


GRÁFICO 1 – TAPs livres: fala e silêncio
Fonte: o próprio autor

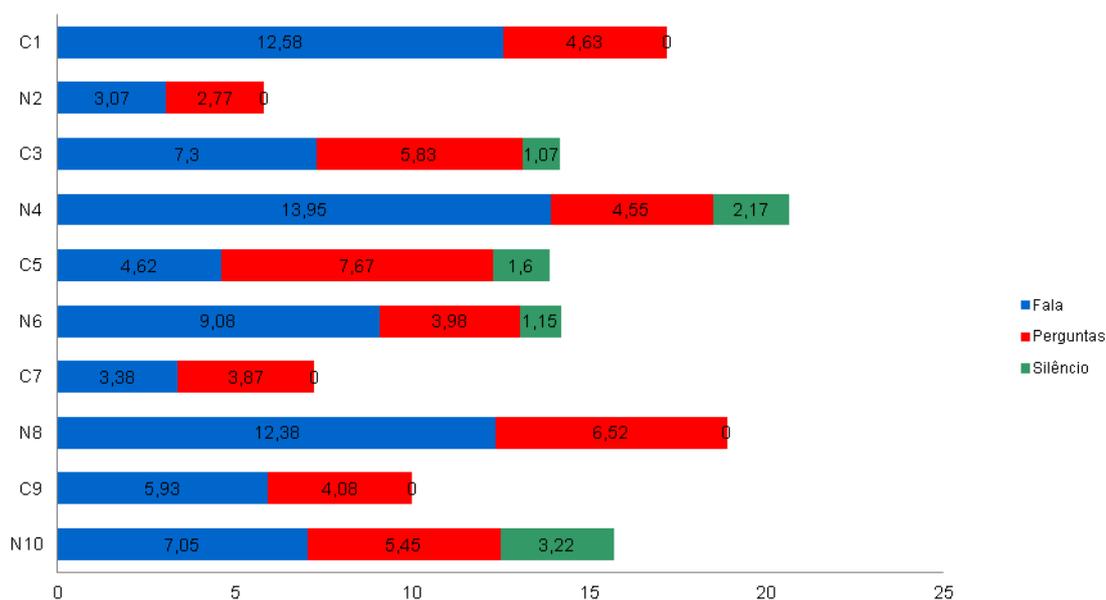


GRÁFICO 2 – TAPs dirigidos: perguntas, fala e silêncio
Fonte: o próprio autor

Outro aspecto interessante é o uso de diversos sinais da Libras durante a verbalização. Podemos citar as seguintes motivações para esse uso de sinais: (i) retomar um sinal ou mais sinais usados durante a interpretação, destacando-os; (ii)

apontar um sinal ou uma construção, possivelmente, mais adequados à interpretação; ou (iii) simplesmente complementar e/ou apoiar a fala. Nesse último caso, bem comum durante os protocolos, os sinais fluem naturalmente junto a fala, sem serem destacados, mencionados ou retomados pelos ILS, sendo que, em alguns casos, a fala acontece como apoio à sinalização. Esse fato é possível, como já mencionado nesta pesquisa, devido à diferença de modalidade entre o Português e a Libras, o que possibilita que a pessoa possa produzir uma palavra do português, exatamente, ao mesmo tempo em que faz um sinal da Libras, ou vice versa.

É interessante notarmos que durante os protocolos encontramos momentos em que há alternância de códigos (*code-switch*). O ILS está falando em Português e, por um instante, não pronuncia nenhuma palavra e fala em sinais. Ou está usando sinais e, de repente, interrompe a sinalização e insere uma palavra em português. Entretanto, esses momentos de alternância de códigos foram bem menos frequentes que os momentos em que o ILS usa as duas línguas ao mesmo tempo (*code-blend*).⁶⁸ Dito de outro modo, do que aqueles momentos em que o ILS está falando em português e faz um sinal ao mesmo tempo em que pronuncia uma palavra, ou está sinalizando e fala uma palavra sem interromper sua sinalização.

Ao contrário do que ocorre quando os intérpretes bimodais se encontram numa situação de interpretação, do português para a Libras, por exemplo, em que precisam controlar a produção da fala oral junto à sinalização, durante os protocolos os ILS não precisavam impedir a produção simultânea das duas línguas. Portanto, suas reflexões, em diversos momentos, manifestaram-se por meio de elementos das duas línguas alternadamente ou, principalmente, ao mesmo tempo. Nas palavras de Emmorey, Borinstein e Thompson (2005, p.671 apud METZGER; QUADROS 2012, p.45), “bilíngues em ASL-Inglês [Língua de Sinais Americana-Inglês] produzem *code-blends*, ao invés de *code-switches*. Bilíngues bimodais não interrompem sua

⁶⁸ Embora tenhamos notado o *code-switch* e o *code-blend* durante os protocolos verbais, não realizamos uma contabilização detalhada dos mesmos nem uma análise precisa de suas motivações, por não ser este o foco da presente pesquisa.

fala para fazer sinais ou param de sinalizar para falar. Ao contrário, eles falam e sinalizam simultaneamente quando estão em um modo bilíngue de comunicação”.⁶⁹

Vejamos a quantidade de sinais empregados pelos intérpretes durante os TAPs Livres e, em seguida, durante os TAPs Dirigidos.⁷⁰

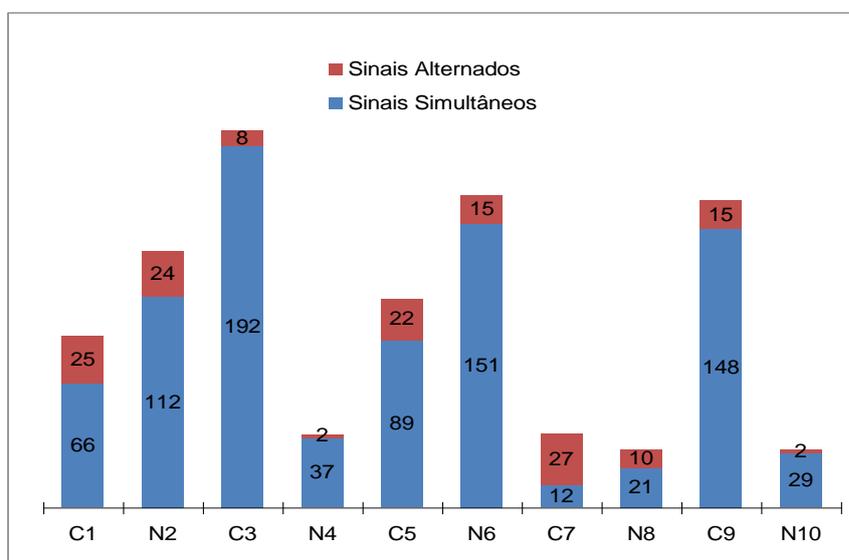


GRÁFICO 3 – TAPs livres: uso de sinais
Fonte: o próprio autor

Observamos no gráfico acima que o uso de sinais nos TAPs Livres variou de trinta e um sinais (N8 e N10) a duzentos sinais (C3). Portanto, temos os ILS que realizaram até cinquenta sinais (N4, C7, N8 e N10), aqueles que realizaram mais de cinquenta e menos de cem (C1), aqueles que realizaram mais de cem e menos de cento e cinquenta sinais (N2 e C5) e aqueles que realizaram mais de cento e cinquenta sinais (C3, N6 e C9).⁷¹

Podemos observar também que foi recorrente o uso simultâneo de elementos das duas línguas (*code-blend*). Na maioria dos intérpretes a quantidade de sinais realizados junto à fala corresponde a mais de 70% dos sinais realizados. Somente

⁶⁹ No original: “ASL-English bilinguals produce code-blends, rather than code-switches. Bimodal bilinguals do not stop speaking to sign or stop signing to speak. Rather, they produce sign and speech simultaneously when in a bilingual mode of communication”.

⁷⁰ Contabilizamos cada sinal individualmente, independente se aparece isoladamente ou formando um enunciado.

⁷¹ Note que não consideramos a relação entre a duração de cada protocolo e a quantidade de sinais usados, mesmo porque essa relação não se apresenta como diretamente proporcional.

em um dos intérpretes (C7) encontramos uma quantidade significativamente maior de sinais feitos sem o acompanhamento da fala oral (cerca de 70%). Isso corrobora o que tem sido apontando por algumas pesquisas: “devido às distintas modalidades permitirem a co-produção de enunciados de ambas as línguas, a alternância de códigos (*code switching*) é muito menos comum” (EMMOREY;, BORINSTEIN, THOMPSON, 2005 apud METZGER, QUADROS, 2012, p.45).⁷² Vejamos como foi o uso de sinais durante os TAPs Dirigidos.

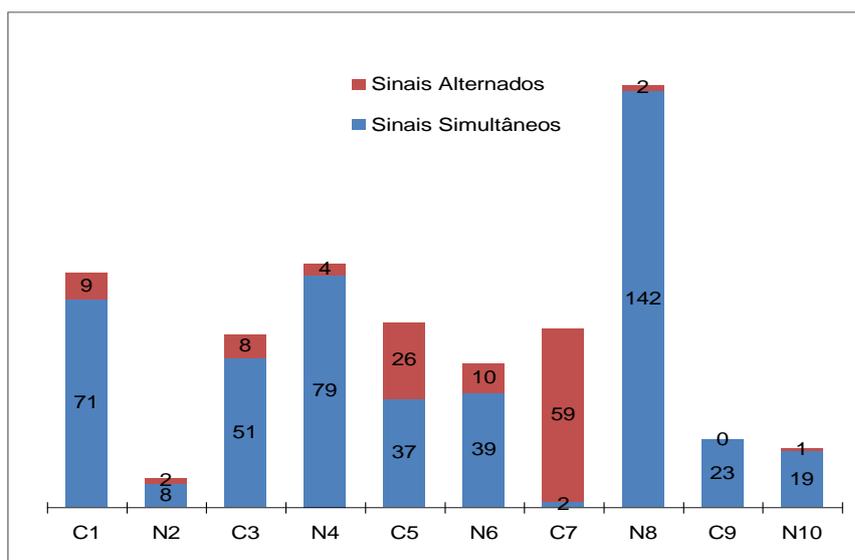


GRÁFICO 4 – TAPs Dirigidos: uso de sinais
Fonte: o próprio autor

Vemos no gráfico acima que o uso de sinais durante os TAPs Dirigidos variou de dez sinais (N2) a cento e quarenta e quatro sinais (N8). Portanto, temos os intérpretes que realizaram até trinta sinais (N2, C9 e N10), aqueles que realizaram mais de trinta e menos de sessenta (C3 e N6), aqueles que realizaram mais de sessenta e menos de noventa sinais (C1, N4, C5 e C7) e aqueles que realizaram mais de noventa sinais (N8). Vemos que os ILS se comportaram de maneiras distintas durante cada protocolo, sendo que a quantidade de sinais usada varia significativamente. Entretanto, em relação ao uso de sinais simultaneamente ou não à fala, a proeminência do *code-blend* se mantém, embora, novamente, o intérprete C7 tenha alternado mais entre fala e sinal, ao invés de usar as palavras e os sinais simultaneamente.

⁷² No original: “[...] because distinct modalities allow for the coproduction of utterances from each language, code switching is much less common”.

4.4 Transcrição e representação dos dados

4.4.1 Desafios da transcrição

Um dos desafios postos para as pesquisas que lidam com a investigação de LS é a forma de transcrição e representação dos dados, isso se deve ao fato de que

a questão da transcrição de dados de línguas sinalizadas é particularmente complexa, na medida em que essas línguas não contam com um sistema de escrita largamente aceito que possa servir de base para sua transcrição. Por isso, há diferentes propostas de representação das línguas de sinais (MCCLEARY; VIOTTI, 2005, p.24).

Embora as LS tenham ganhado notável visibilidade, principalmente, nos estudos linguísticos, elas ainda não possuem um sistema de escrita amplamente difundido e aceito e, portanto, são, na maioria das pesquisas, registradas através de imagens (desenhos e fotografias) e/ ou precários sistemas de transcrição⁷³, os quais não conseguem dar conta das especificidades de sua modalidade gesto-visual. Ao refletir acerca da transcrição das LS, Brito (1995, p.211) afirma que

analisar e transcrever uma língua de sinais é uma tarefa difícil, pois o modo de expressão – movimentos de mão executados no espaço próximo ao corpo, complementados por expressões faciais e atitudes – é a priori menos seqüencial que a fala.

Conforme explicam McCleary e Viotti (2005, p.1) “apesar de as línguas sinalizadas já estarem sendo estudadas por lingüistas por quase meio século, o problema de sua transcrição continua sendo um desafio sem solução clara”. Portanto, a questão que se coloca é: como traduzir os dados da Libras, registrados em vídeo, em símbolos gráficos capazes de dar conta das nuances da interpretação e, ao mesmo tempo, evidenciar o uso que os intérpretes fazem da língua, tanto na exploração da simultaneidade quanto do espaço na construção das sentenças em Libras, de forma a atender às necessidades desta pesquisa?

⁷³ Esses sistemas são conhecidos por alguns como sistemas de glosas ou de notação em palavras. Eles adotam letras e palavras grafadas em maiúsculo (usadas para representar os sinais) acompanhadas por códigos, palavras, letras e números sobrescritos ou subscritos para representar marcações não manuais, quantificação, usos do espaço, etc.

Sabe-se que a escolha de um determinado sistema de transcrição demonstra as opções teóricas e metodológicas do pesquisador. Nenhuma transcrição é a expressão neutra ou objetiva de um evento, mas, ao contrário, é uma ação de (re)constituição dos dados coletados pelo pesquisador. Segundo Miller e Crabtree's (1991, p.104 apud DÖRNYEI, 2007, p.246), as transcrições são palavras, “construções interpretativas congeladas”. Não se reconstrói o contexto dos dados em sua transcrição, sendo que elas refletem escolhas do pesquisador, pois se perdem os aspectos não verbais da situação comunicativa original e o pesquisador tem que decidir o que fazer com as informações suprasegmentais (estresse, entonação, aspectos paralinguísticos, ruídos, sons etc.) e com as falas “imperfeitas” (erros, repetições, gagueiras etc.).

Segundo Ochs (1979, p.44, *grifos da autora*), a transcrição é extremamente importante, pois “*as transcrições são os dados do pesquisador*” e, além disso, “*é um processo seletivo que reflete os objetivos e as definições teóricas do pesquisador*”.⁷⁴ Assim, pode-se afirmar que a seleção do que preservar ou ignorar durante o processo de transcrição e o próprio sistema de transcrição escolhido afetam diretamente a análise dos dados, visto que a transcrição é parte constitutiva da própria análise (OCHS, 1979). McCleary e Viotti (2005, p.25) destacam que

a questão da transcrição das línguas em geral, e das línguas sinalizadas em particular, vai além do aspecto meramente formal de uma boa documentação lingüística. Sistemas de transcrição bem elaborados se tornam lentes poderosas que nos ajudam a ver várias características das línguas que, sem eles, poderiam passar despercebidas.

Verificamos, com o estudo exploratório e com a pesquisa-piloto, a necessidade de um sistema de transcrição capaz de dar conta das especificidades de uma língua de modalidade gesto-visual e de ressaltar os aspectos da interpretação em Libras que são essenciais à análise. Portanto, consideramos a transcrição como parte fundamental à análise dos dados coletados e entendemos que ela precisa ser capaz

⁷⁴ No original: “We consider this process (a) because for nearly all studies base on performance, **the transcriptions are researcher’s data**; (b) because **transcription is a selective process reflecting theoretical goals and definitions**; and (c) because, with the exception of conversational analysis (Sacks, Schegloff, and Jefeerson, 1974), **the process of transcription has not been fore grounded in empirical studies of verbal behavior**”.

de destacar as marcas e as características presentes na interpretação em Libras, as quais evidenciam as escolhas dos intérpretes, o uso que fazem da Libras e de seus recursos, assim como de outras estratégias de interpretação. Entretanto, persiste uma tensão: se, por um lado, é desejável registrar o maior número possível de características significativas, capazes de enriquecer a análise, por outro lado, uma transcrição excessivamente carregada de minúcias pode comprometer e prejudicar a análise.

Refletindo-se acerca de como transcrever os dados da interpretação em LS, pode-se afirmar que, por ser a Libras uma língua de modalidade gesto-visual, os sistemas convencionais de transcrição – que adotam a escrita alfabética das LO junto a sistemas simbólicos específicos – não dão conta, por si sós, das particularidades da interpretação em LS. McCleary e Viotti, ao tratar da transcrição das LS, afirmam que “os sistemas de transcrição em uso são limitados, e que sistemas mais adequados ainda estão em processo de desenvolvimento e experimentação” (MCCLEARY; VIOTTI, 2005, p.1). Segundo eles,

nos últimos cinquenta anos, várias propostas de representação das línguas sinalizadas têm sido apresentadas, e continuam sendo adaptadas, juntamente com propostas de sistemas de escrita para uso escolar e popular. Esses sistemas variam desde aqueles que são mais codificados/ analíticos, como o sistema de William Stokoe (Stokoe 1960; Stokoe, Casterline & Croneberg 1965), até aqueles que são mais gráficos/ icônicos, como o sistema de SignWriting, de Valerie Sutton (Sutton 1996), ambos baseados em traços (ou parâmetros) distintivos (Martin 2000). Esses sistemas não têm atingido aceitação geral na literatura lingüística, pela dificuldade de leitura que apresentam para pessoas não especialmente treinadas (MCCLEARY; VIOTTI, 2005, p.2).

Sabe-se que usar uma palavra do Português, por exemplo, para se registrar (escrever) um determinado sinal pode “levar a uma percepção equivocada de que existiria uma relação biunívoca entre o léxico da Língua Portuguesa e o léxico da Libras” (SILVA; RODRIGUES, 2007, p.371). Assim, usar sistemas de transcrição que recorrem ao uso do léxico do Português no registro escrito da LS, pode se tornar um complicador à medida que reduz a Libras, de modalidade gesto-visual, ao registro escrito do Português. Esses sistemas de transcrição, ancorados no sistema de escrita alfabético, estão limitados, dentre outros fatores, por sua “impossibilidade de registrar as características fonológicas dos sinais de uma língua espaço-visual”

(SILVA; RODRIGUES, 2007, p.373).

Contra-pondo-se a essa forma comum de registro de informações e dados em LS, feita através de imagens ou sistemas de transcrição baseados na grafia das LO ocidentais, surgiu, durante as últimas décadas do século XX, um sistema gráfico de escrita das LS, denominado *SignWriting* (SW). Embora o SW não esteja sendo usado funcionalmente no dia-a-dia dos grupos de surdos espalhados pelo mundo, aos poucos ele vem ganhando visibilidade e se tornando meio de registro das LS e objeto de pesquisas. Vale ressaltar que formas de escrita das LS não surgiram de forma espontânea em meio aos surdos, certamente devido a uma série de fatores históricos e sociais que envolvem sua história e a das LS.

4.4.2 O ELAN

Com base nessas possibilidades extremas de transcrição e nas considerações de pesquisadores da área (BRITO, 1995; MCCLEARY; VIOTTI, 2005; QUADROS; PIZZIO, 2007, 2009; LEITE, 2008; MCCLEARY; VIOTTI; LEITE, 2010), empregamos um sistema de transcrição que, minimamente, fosse capaz de nos oferecer uma visão ampla dos dados como um todo, permitindo que os mesmos pudessem ser abordados e explorados por diferentes vieses. Assim, para potencializar a transcrição, padronização e informatização dos dados, bem como a flexibilidade em sua exploração, decidimos utilizar o *software* ELAN (*EUDICO Language Annotator*) desenvolvido pelo *Max Planck Institute for Psycholinguistics* e disponibilizado gratuitamente.⁷⁵

Essa escolha deve-se, também, ao fato de que diversos pesquisadores brasileiros, inclusive do *Grupo Estudos da Comunidade Surda: Língua, Cultura e História* da Universidade de São Paulo (USP) e do *Grupo de Pesquisa em Aquisição da Língua Brasileira de Sinais* da UFSC, têm usado o ELAN como ferramenta profícua para a transcrição de dados em LS, assim como em sua padronização e disponibilização. Segundo Quadros e Pizzio (2009), o ELAN

⁷⁵ O *EUDICO Language Annotator* pode ser baixado no site <http://www.lat-mpi.eu/tools/elan/> em versões compatíveis com Windows e Mac. No site encontram-se todas as informações sobre o *software*, bem como manuais e um fórum de usuários.

é uma ferramenta de anotação que permite que você possa criar, editar, visualizar e procurar anotações através de dados de vídeo e áudio. Foi desenvolvido no Instituto de Psicolinguística Max Planck, Nijmegen, na Holanda, com o objetivo de produzir uma base tecnológica para a anotação e a exploração de gravações multimídia. ELAN foi projetado especificamente para a análise de línguas, da língua de sinais e de gestos, mas pode ser usado por todos que trabalham com corpora de mídias, isto é, com dados de vídeo e/ou áudio, para finalidades de anotação, de análise e de documentação destes.

Como ferramenta útil para a transcrição e análise linguística, o ELAN permite um número ilimitado de registros subdivididos em trilhas específicas, conforme a necessidade do pesquisador. Essas trilhas, sincronizadas com o tempo do áudio ou do vídeo, podem ser vinculadas ou segmentadas e rotuladas independentemente. Em sua interface, o *software* possibilita que as trilhas sejam ordenadas, ocultadas ou visualizadas, segundo os propósitos da pesquisa ou de acordo com o aspecto investigado. Nesse sentido, é possível buscar anotações específicas e visualizar diferentes blocos de registros simultaneamente. Além disso, o ELAN é de fácil manuseio, tem atualizações recentes e aceita que se exportem as transcrições em diferentes formatos e com diversas informações, inclusive como documentos de texto.

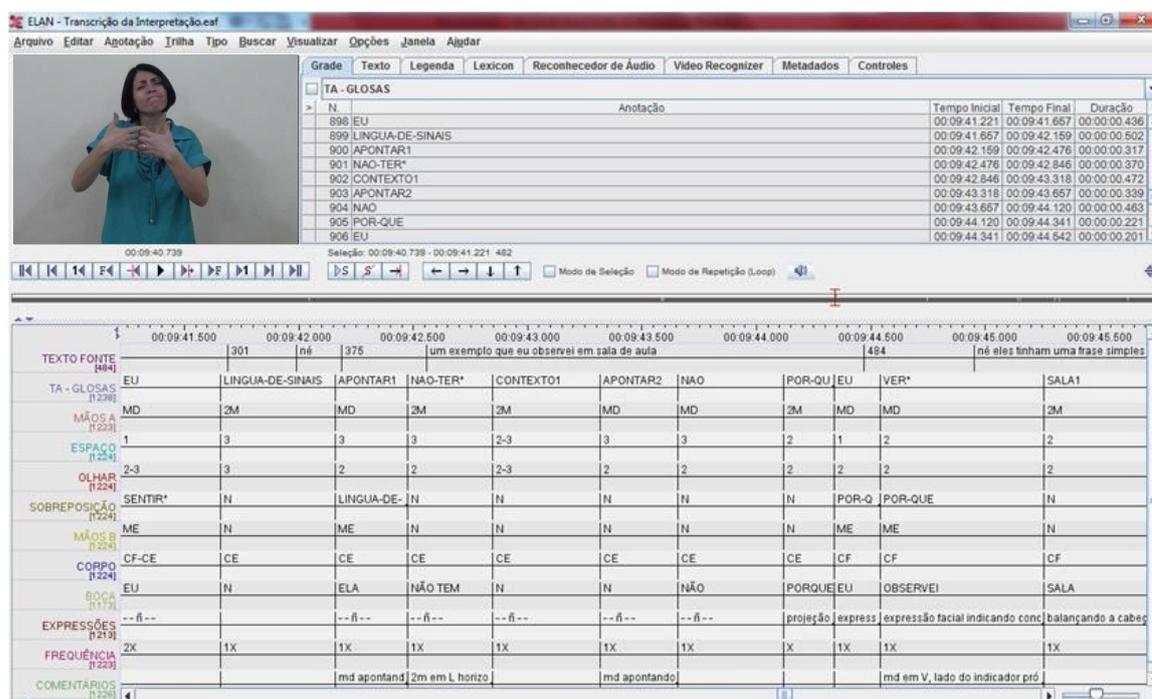


FIGURA 8 – Interface do ELAN

Fonte: o próprio autor

Outro fator interessante é que o ELAN comporta a sincronização e visualização de até quatro vídeos simultaneamente, assim como diferentes opções de visualização em relação ao tamanho da tela, à velocidade do vídeo e à própria navegação pelo vídeo. Esses recursos possibilitam que os sinais e suas relações sejam observados de forma mais apurada, o que amplia as possibilidades de uma transcrição mais precisa ou detalhada, caso necessário. É possível, também, utilizar *vocabulários controlados*, os quais dizem respeito a determinados valores, definidos previamente, que podem ser escolhidos e inseridos mais rapidamente durante a transcrição, tornando-a mais ágil, diante do uso frequente de um determinado valor.

McCleary, Viotti e Leite (2010) apresentam de forma sistematizada uma proposta para a transcrição de LS com base no uso do ELAN. Tal proposta organiza diferentes aspectos dos sinais em trilhas específicas capazes de detalhar as marcações manuais e, até mesmo, não manuais das LS. As reflexões apresentadas por esses pesquisadores contribuíram significativamente com a organização e definição do sistema de transcrição empregado nesta pesquisa. Entretanto, considerando que não objetivamos a descrição linguística da LS, construímos uma proposta específica de transcrição capaz de atender, minimamente, aos nossos objetivos.

É evidente que o uso do ELAN exige que utilizemos o sistema alfabético, um sistema de notação em palavras, para a identificação dos sinais da Libras. McCleary, Viotti e Leite (2010) alertam acerca das precauções necessárias no uso do sistema de glosas, visto que é imprescindível, segundo eles, que a glosa esteja associada à forma do sinal.

Levando em conta os sinônimos (sinais distintos que podem receber a mesma glosa), as variações regionais e microrregionais e os muitos processos fonológicos que podem mudar a forma básica de um sinal na sua produção em contexto, fica claro que a forma com que os sinais aparecem no discurso, muitas vezes, não pode ser recuperada apenas com base nas glosas atribuídas. Além disso, muitas vezes, ao fazer a transcrição de um trecho de discurso sinalizado, o pesquisador traduz o sinal, com base no sentido que o sinal tem naquele contexto de uso específico, embora tal tradução

nem sempre aponte univocamente para o sinal que está sendo realizado (MCCLEARY; VIOTTI; LEITE, 2010, p.269-70).

Portanto, após diversas reflexões, concluímos que, com os devidos cuidados, esse sistema de glosas, enriquecido com os recursos do ELAN, atenderia razoavelmente às necessidades da pesquisa. Assim, conscientes das implicações do uso de glosas na transcrição das LS, empregamos um sistema padronizado de glosas, já que, como relatamos acima, as LS não possuem um sistema de escrita que possa ser usado na transcrição. Para tanto, utilizamos como base os sinais da Libras contidos no Novo Deit-Libras de Capovilla, Raphael e Maurício (2010).

Para os sinais dicionarizados empregamos o mesmo nome em Português dado a eles no Dicionário, sendo que para transcreever os sinais não dicionarizados, ou realizados de forma muito distinta da forma dicionarizada, atribuímos uma palavra específica a eles, marcando-os na transcrição com asterisco (*) e os descrevendo na trilha destinada aos comentários, sendo que quando o sinal se diferia somente na forma do que estava dicionarizado, mantivemos a mesma palavra encontrada no dicionário. A denominação dada aos sinais não dicionarizados foi convencionalizada como o nome do sinal e nos casos de reincidência foi mantida.

A necessidade de padronização, sistematização e informatização da transcrição dos TA deve-se, dentre outros, à necessidade de se comparar os TA entre si, estabelecendo relações entre eles com o propósito de encontrar recorrências e/ ou outros aspectos reincidentes que possam contribuir com nossa investigação do processo de IS de uma LO para uma de sinais, em nosso caso, do Português para a Libras. Nessa direção, estabelecemos onze trilhas, com as seguintes especificações e características gerais.

TRILHA	FINALIDADE	DESCRIÇÃO
(1) TEXTO ALVO – GLOSAS	Registrar as glosas, em Português, com base em Capovilla, Raphael e Maurício (2010).	* sinais não dicionarizados ou realizados com considerável variação em seus parâmetros # empréstimos linguísticos (soletração manual) XSINALX sinal interrompido
(2) MÃOS A	Indicar a(s) mão(s) empregadas na realização do sinal	2M duas mãos MD mão direita ME mão esquerda
(3) ESPAÇO	Marcar o espaço em que o sinal é articulado.	1 em contato com o corpo 2 a frente do corpo (espaço neutro ⁷⁶) 3 a esquerda do corpo 4 a direita do corpo 5 acima da cabeça 6 abaixo da cintura
(4) OLHAR	Registrar a direção do olhar.	1 para o próprio corpo 2 para a frente 3 para a esquerda 4 para a direita 5 para o alto 6 para baixo
(5) SOBREPOSIÇÃO	Registrar as glosas, em Português, dos sinais sobrepostos, com base em Capovilla, Raphael e Maurício (2010).	* sinais não dicionarizados ou realizados com considerável variação em seus parâmetros # empréstimos linguísticos (soletração manual) XSINALX sinal interrompido
(6) MÃOS B	Indicar a(s) mão(s) empregadas na realização do sinal sobreposto	2M duas mãos MD mão direita ME mão esquerda
(7) CORPO	Marcar a direção do corpo durante a realização do sinal	CF corpo para frente CD corpo para a direita CE corpo para a esquerda
(8) BOCA	Indicar os movimentos perceptíveis da boca relacionados à língua oral	Registro precário em português
(9) EXPRESSÕES	Marcação e/ ou descrição das expressões corporais faciais	--?-- interrogação --!-- exclamação --ñ-- negação --int-- intensidade Descrições gerais sem símbolos
(10) FREQUÊNCIA	Indicação da repetição de movimentos em um mesmo sinal	X incompleto (menos de 1X) 1X uma vez 2X duas vezes 3X três vezes, e assim em diante.
(11) COMENTÁRIOS	Registro de comentários gerais sobre a transcrição.	Registro em língua portuguesa

TABELA 15 – As trilhas no ELAN

A transcrição dos TA no ELAN seguiu duas etapas específicas: a primeira consistiu na identificação livre e segmentação de cada elemento do TA, de cada sinal; e a segunda, consistiu na identificação de cada um dos sinais no Novo Deit-Libras, padronizando-se as glosas e realizando as anotações em cada uma das trilhas.

⁷⁶ Quando o sinal é realizado a frente do tórax e esse espaço não é relevante o denominamos como espaço neutro (BRITO, 1995, p.215).

Após a conclusão do processo de transcrição no ELAN, exportamos os dados contidos na primeira trilha (Texto Alvo – Glosas) e acrescentamos a eles informações e anotações relacionando o TA ao TF, o qual já havia sido devidamente transcrito e segmentado no ELAN, com base nas pausas superiores a 100 milésimos de segundo.

Bloco	N.	TT - GLOSAS F.	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração	Trecho	PPS x SPS	Observações
	1	LAGTIME	00:00:00.000	00:00:01.000	00:00:01.000			
BLOCO 01 – Apresentação	2	OLA*	00:00:01.000	00:00:01.403	00:00:00.403	1	62p 25"03 2,48 PPS	
	3	BOA-NOITE1	00:00:01.403	00:00:02.167	00:00:00.764			
	4	POSITIVO*	00:00:02.167	00:00:02.827	00:00:00.660			
	5	VOCES**	00:00:02.827	00:00:03.285	00:00:00.458			
	6	MEU*	00:00:03.285	00:00:03.503	00:00:00.218	3	51s 28"13 1,82 SPS	
	7	NOME	00:00:03.503	00:00:03.805	00:00:00.302			
	8	#G-I-S-E-L-E	00:00:03.805	00:00:04.999	00:00:01.194			
	9	#S-I-L-V-A	00:00:04.999	00:00:05.848	00:00:00.849			
	10	EU	00:00:05.848	00:00:06.104	00:00:00.256	5 7 9 11 13		Prolongamento do sinal REFLEXAO3 para aguardar a complementação do enunciado e de HOJE3 para aguardar o próximo. Interrupção do sinal XPESOA2, com ponto de articulação na testa, e sua substituição por PESOA2, localizado no espaço.
	11	VIR1	00:00:06.104	00:00:06.323	00:00:00.219			
	12	QUE	00:00:06.323	00:00:06.945	00:00:00.622			
	13	ENTAO*	00:00:06.945	00:00:07.284	00:00:00.339			
	14	EU	00:00:07.284	00:00:07.404	00:00:00.120			
	15	VOCES*	00:00:07.404	00:00:07.745	00:00:00.341			
	16	AJUDAR4	00:00:07.745	00:00:08.046	00:00:00.301			
	17	VOCES*	00:00:08.046	00:00:08.286	00:00:00.240			
	18	REFLEXAO3	00:00:08.286	00:00:10.147	00:00:01.861			
	19	COMO	00:00:10.147	00:00:10.462	00:00:00.315			
	20	ENSINAR	00:00:10.462	00:00:11.128	00:00:00.666			

TABELA 16 – Transcrição geral do TA em relação ao TF

O processo de transcrição possibilitou que as interpretações em Libras fossem observadas minuciosamente e por sucessivas vezes. Essa releitura contínua dos dados contribuiu com a padronização e sistematização da transcrição e, por sua vez, com a percepção de aspectos específicos do processo de interpretação, bem como com o contraste entre o TF e os TA. Entretanto, é evidente que esse processo foi amparado pelos conhecimentos que possuo sobre a LS, sendo que as escolhas, por mais que tenhamos buscado a padronização e a sistematização, guardam certa perspectiva interpretativa, construída a partir de minhas impressões sobre os dados e conduzida de forma consciente e cautelosa. Nesse sentido, transcrevemos aqueles aspectos que consideramos significativos para a compreensão do processo de interpretação entre uma LO e uma LS, os quais contribuem com a compreensão das características específicas de uma língua de modalidade gesto-visual.

5 A INTERPRETAÇÃO DO PORTUGUÊS PARA LIBRAS

Apresentamos anteriormente (veja a subparte 3.2 no capítulo 3) algumas questões relacionadas à especificidade da interpretação entre uma língua oral e outra de sinais. Tal especificidade deve-se ao fato de as línguas envolvidas no processo de interpretação serem de diferentes modalidades (vocal-auditiva e gesto-visual). Essas modalidades distinguem-se no que tange ao seu modo de produção e recepção, o que traz algumas implicações tais como o fato de as línguas de sinais serem bem mais simultâneas que as orais, mais sintéticas e possuírem *dispositivos linguísticos específicos* (expressões faciais gramaticais, classificadores, possibilidade de os sinais incorporarem informações etc.).

Nesse sentido, os intérpretes de sinais, que interpretam entre uma LS e uma LO, são intérpretes bimodais ou, mesmo, intermodais. Essa interpretação entre línguas de distintas modalidades impacta diretamente a atividade interpretativa. Diferentemente dos intérpretes monomodais, os ILS têm a possibilidade de empregar elementos das duas línguas simultaneamente (*code-blend*), o que exige dos mesmos um controle constante na inibição dessa produção concomitante das duas línguas. Além disso, eles podem atuar sem a interferência direta em sua memória auditiva, visto que quando interpretam não tem sua própria voz concorrendo com áudio do texto que estão interpretando.

Enfim, diversos serão os elementos específicos envolvidos no processo de interpretação entre línguas de diferentes modalidades. Portanto, analisaremos mais detidamente alguns aspectos da especificidade desse processo simultâneo, interlinguístico e intermodal.

5.1 A questão dos efeitos da modalidade

Como a situação é de interpretação simultânea, a fluência do TF, o estilo do autor desse texto e a velocidade com a qual ele é produzido, interferem no processo de

construção do TA (GERVER, 1969). Considerando isso, perguntou-se aos sujeitos acerca da velocidade do texto (de sua taxa de produção) e, também, da possível interferência de algum outro elemento da fala ou de sua fluência sobre a interpretação. Primeiramente, apresentamos considerações acerca da velocidade do TF e, também, sobre os apontamentos feitos pelos ILS sobre a interferência dessa velocidade e de alguns outros elementos da fala na interpretação. E, a seguir, refletimos sobre a taxa de produção da interpretação, considerando a diferença de modalidade das línguas envolvidas no processo, e, também, discutindo as relações, funções e diferenças das pausas no TF e nos TA.

5.1.1 Pausas e taxa de produção

A velocidade média do TF é de aproximadamente 143,1 PPM (palavras por minuto). Essa velocidade é considerada normal, visto que, de acordo com alguns estudos, a taxa comum de produção do Português por brasileiros varia entre 130 e 180 PPM (BEHLAU; PONTES, 1995; KYRILLOS; COTES; FEIJÓ, 2003). Quando questionados sobre a velocidade do TF, todos os ILS participantes da pesquisa, CODAs e não CODAs, consideraram-na adequada. Contudo, alguns destacaram que certas hesitações⁷⁷, marcadores conversacionais⁷⁸ e pausas⁷⁹ no TF, não concorrem diretamente à sua interpretação para a LS.

Portanto, com relação ao questionamento acerca da interferência da velocidade do TF na construção do TA, temos o seguinte:

⁷⁷ De forma geral, compreendemos a hesitação como *uma interrupção do fluxo de produção do texto devido a alguma dificuldade em seu processamento ou verbalização*.

⁷⁸ De forma geral, compreendemos os marcadores conversacionais como *elementos característicos da fala oral, os quais são de variada natureza, estrutura, dimensão e função*.

⁷⁹ De forma geral, compreendemos as pausas como *momentos de silêncio (não produção de fala), durante a produção do texto, os quais podem ser de diferentes naturezas e possuir distintas funções*.

INTERFERÊNCIA DA VELOCIDADE DO TF NO TA

C1	<p>Eu achei a velocidade ótima. A única coisa que eu percebo que interferiu mesmo foi <i>o uso da linguagem discursiva oral</i>. É que a gente traz certas marcas que são do texto é que não são: “eh, bom, então, como eu estava comentando...”. Às vezes <i>fica muito repetitivo</i> e você precisa buscar formas de traduzir isso sem ficar tão repetitivo. Eu senti que em um momento <i>não teve muita clareza na fala dela, não senti que o áudio estava claro</i>. Então, nesse momento, eu trabalhei muito com a dedução. Eu já tinha uma informação. Então eu peguei a última palavra, na parte que fala dos índios e tal, e construí a ideia. Foi isso. Mas a fala dela é boa. É tranquila. É uma voz que eu já conheço!</p>
N2	<p>Achei que ela falou muito claramente, muito pausadamente. Assim, ela estava bem devagar e tal. E, até mesmo, a maioria dos momentos de interpretação que eu tenho, no meu dia a dia, são bem mais rápidos que o dela. Então, eu consegui, assim, pensar no que eu estava fazendo. Pouco, mas eu pensei! Aqui, <i>quando ela fica assim: “eh, hum, ah”</i>. Eu fico “eh, hum, ah” também. Quando a pessoa faz assim, esses “eh, ah”, <i>interrupções e pausas, eu faço a mesma coisa, eu faço “eh, hum, ah” até ela retomar, eu entender a retomada e continuar</i>. Então, eu tento fazer mais ou menos o “eh, hum, ah,” Eu tento! Não sei se consigo. Eu acho que às vezes, pra quem está recebendo, né, para o surdo que está lá; ele está assim “hum, você está tentando buscar, né?” Mas não é, porque é o falante que está. No caso aqui, a Giselli. Se ela faz <i>pausa</i>, às vezes, eu tento fazer isso também.</p>
C3	<p>Acho que o tempo da locução foi perfeito. Tiveram momentos em que achei <i>bem lento</i>, mas a fala foi tranquila. Acho que todos nós intérpretes desejamos uma fala com pausas e tão tranquila. Embora mais para o final do texto as <i>pausas tenham sido maiores</i>, eu acho que não prejudicou a sequência, o momento da fala em si.</p>
N4	<p>A fala, rápida não foi, acho que foi uma fala normal, né, corrente. Eu acho que faz parte, também, de qualquer discurso na língua portuguesa. Você vai ter <i>lacunas de tempo</i>, porque às vezes a pessoa <i>fala “eh, né, oh”</i>, e você não tem como repetir isso em língua de sinais, ou você abaixa o braço, ou você vai repetir o sinal mais de uma vez pra poder suprir esse tempo, mas a velocidade em si não achei nenhum problema. Tem essas questões que, às vezes, a professora, ela <i>demora um pouco a concluir um pensamento e com isso ela mesmo fica um pouco mais, tem um pouco mais de morosidade na fala dela e que, às vezes, a gente tem que colocar isso na língua de sinais</i>. Às vezes, ou fazer um sinal mais devagar, ou pensar em repetir um sinal. Enfim, não dá pra você fazer “eh eh eh eh” “né né né”, você tem que... Eu acho que a velocidade foi tranquila.</p>
C5	<p>Eu achei um texto na velocidade normal com <i>alguns trechos mais lentos</i>, tanto que eu parava, né. Mas isso é de cada um, vai da fala de cada um. Acho que isso não compromete a interpretação. Quando o texto é assim lento não compromete, prejudica quando o texto é muito rápido. E eram somente alguns trechos muito mais lentos. A velocidade era normal.</p>
N6	<p>O texto é tranquilo. Uma fala mais cadenciada facilita. Não que uma fala mais rápida vá necessariamente prejudicar. Eu acho que numa fala mais cadenciada você tem chance de fazer construções melhores. A tendência quando o texto é muito rápido é de o intérprete chegar ao bimodalismo. Você foge muito. Você faz construções de português sinalizado. Pode ser que eu fuja muito para um português sinalizado.</p>
C7	<p>Um texto tranquilo. Não achei ele nem rápido e nem lento. Muito tranquilo! Não tem nenhum elemento não... não é que interfira, mas alguns segundos eu tinha que esperar pra ter uma ideia do que ela ia falar, são... que durante a interpretação, são alguns segundos que no momento ali parecem uma eternidade [...] Então, esse tempo que eu dou, né, eu acho que eu uso muito a expressão facial quando eu fico esperando, assim, essa minha necessidade de “esperar”, às vezes, né, na interpretação, em vários momentos, eu uso a expansão e repito. Às vezes, eu repito para reforçar, às vezes eu repito o sinal porque eu tô esperando pra ver o que vem, ou porque ali, naquele tempo que eu tive durante a minha interpretação, eu não consegui pensar em outro sinal e o sinal que eu tô fazendo ele tá casando com o contexto, com o que tá sendo dito, então eu continuo com o sinal, ou com sua expansão, repetição, um ou outro.</p>
N8	<p>A velocidade é boa, mas tem momentos em que ela é muito devagar durante a fala dela, principalmente em coisas simples, por exemplo, “eu vou falar sobre a educação de surdos”. E em alguns momentos quando ela foi falar de coisas mais complexas, tais como “a perspectiva sócio-antropológica”, ela foi mais rápido, ela correu mais. É um texto bom, mas em determinados momentos: “<i>eh, bom, assim, ahm</i>”; <i>ela não faz pausas, ela para de falar falando</i>. Nessa parte eu precisei demarcar para os surdos não acharem que eu era quem estava “gaguejando” em línguas de sinais. Olha, em alguns momentos eu achei a <i>fala muito rápida</i>. No momento em que ela fala de índios, estrangeiros, eu achei <i>muito complicada a construção da fala</i>.</p>
C9	<p>A fala foi boa, mas em alguns momentos eu achei <i>muito lenta a fala dela</i>. E em alguns momentos ela queria falar alguma coisa e eu avançava na fala e eu era pego, pois eu <i>achava que ela ia falar uma coisa e era outra</i>. Quando ela falava lento demais eu mantinha o último sinal no ar, eu só parava quando a pausa era muito longa. Quando havia uma interrupção eu ficava com o sinal no ar mesmo. Quando ela estava falando “<i>eh, ah, ahm</i>”, eu não parava, pois se o surdo vir o orador falando e eu parado, eu vejo o surdo falando assim: “vamos, interpreta, por que você parou?”. Por isso, eu continuo interpretando.</p>
N10	<p>O tempo do texto é tranquilo. [...] O que interferiu na minha interpretação não foi a velocidade da fala, mas algumas <i>palavras e coisas que foram ditas e que eu não consegui interpretá-las no próprio português</i>. E aí, como eu tinha <i>dificuldades de entender algumas palavras no português</i>, eu tive dificuldades de passá-las para a Língua de Sinais.</p>

TABELA 17 – Interferência da velocidade do TF no TA

Ao abordar a questão da velocidade do TF, os ILS apontam alguns problemas (destacados acima em *itálico*), enfrentados durante o processo de interpretação, e também indicam algumas estratégias empregadas por eles (destacadas acima em **negrito**). Essas estratégias – estender a duração de um determinado sinal; repetir alguns sinais; interromper a produção de sinais; manter as pausas e os “marcadores” do TF no TA – possibilitam aos ILS monitorar de forma consciente o processo de interpretação, administrando o fluxo de produção do TA em relação ao fluxo de recebimento do TF.

Embora muitos dos ILS tenham destacado o fato de alguns trechos serem “lentos” e outros “rápidos”, nenhum deles afirmou que a velocidade do TF, como um todo, prejudicou e/ ou comprometeu a qualidade da interpretação. Assim, podemos concluir que a velocidade do TF não interferiu negativamente na interpretação, ainda que alguns trechos – mais lentos e mais acelerados – tenham desafiado bem mais aos ILS, à medida que se apresentavam como problemas para a interpretação e/ ou para o seu monitoramento.

É importante falarmos da diferença da velocidade do TF e dos TA, visto que a velocidade média do fluxo de produção dos TA é significativamente inferior à do TF.⁸⁰ Vale esclarecer que essa diferença na velocidade média do fluxo de produção da interpretação em LS pode ser atribuída à diferença do fluxo de produção de uma LO e de uma LS, visto que as últimas são de modalidade gesto-visual e também mais sintéticas que as LO, de modalidade oral-auditiva (KLIMA; BELLUGI, 1979; FERNANDES, 2003; HOHENBERGER; HAPP; LEUNINGER, 2004).

⁸⁰ A velocidade do fluxo de produção dos textos pode ser medida considerando-se as palavras/sinais ou os morfemas. Nessa pesquisa, optou-se por considerar a taxa de produção de palavras/sinais e não a produção de morfemas, devido, principalmente, à complexidade que envolve o estabelecimento de critérios para a contabilização dos morfemas na Língua de Sinais Brasileira. Assim, o contraste entre as línguas será realizado considerando-se a taxa de produção de palavras/sinais. Atualmente, alguns pesquisadores têm buscado estabelecer critérios para a contabilização dos morfemas em Línguas de Sinais com vistas ao cálculo da extensão média do enunciado e, por sua vez, à análise do desenvolvimento da linguagem em crianças (LILLO-MARTIN, D.; BERK, S.; QUADROS, R. M. *Calculating MLU in Sign Languages. Linguistic Society of America Annual Meeting*, Portland, January 2012). É provável que o cálculo da taxa de produção dos morfemas impacte significativamente a comparação da taxa de produção das línguas de sinais em relação às línguas orais.

VELOCIDADE MÉDIA DOS TA					
	TOTAL DE SINAIS	PAUSAS	SPM*	SPS*	%**
C1	1268	36	96,59	1,60	68,45
N2	1159	21	87,40	1,45	61,94
C3	1080	53	83,92	1,39	59,47
N4	1161	20	87,48	1,45	61,99
C5	1077	32	82,14	1,36	58,21
N6	915	54	71,77	1,19	50,86
C7	1225	13	91,70	1,52	59,73
N8	1097	61	85,77	1,42	60,78
C9	1192	19	89,70	1,49	63,57
N10	1011	54	78,88	1,31	55,90

TABELA 18 – Velocidade média dos TA

* Respectivamente, Sinais Por Minuto e Sinais Por Segundo.

** Porcentagem do fluxo de produção do texto alvo em relação ao fluxo de produção do texto fonte.

Klima e Bellugi (1979, p.181-194) apresentam uma pesquisa realizada sobre a taxa de produção de sinais e de palavras em falantes bilíngues, filhos de surdos sinalizadores (CODAs), nativos em inglês e em Língua de Sinais Americana (ASL). Eles verificaram que a taxa de produção de sinais é cerca de metade da taxa de produção de palavras. Fato que de certa maneira é corroborado pelas taxas encontradas nesta pesquisa, ainda que os TA não tenham sido produzidos espontaneamente.⁸¹ Além disso, Klima e Bellugi (1979), também, constataram que, nas duas línguas investigadas, os sujeitos produziram o mesmo número de proposições, sendo que a taxa de informações, por minuto, encontrada foi semelhante. Portanto,

as sentenças no inglês, no inglês sinalizado e na ASL [língua de sinais americana] podem transportar a mesma mensagem proposicional, mas elas se diferenciam grandemente no número de itens lexicais necessários para transportar essa mensagem e nas maneiras em que esses itens são elaborados. São os dispositivos linguísticos específicos da Língua de Sinais Americana que possibilitam que a sua taxa de proposição seja idêntica a da língua

⁸¹ Acreditamos que a produção dos textos alvo tenha ficado em cerca de 60% da produção do texto fonte, mais que a taxa de 50% apontada por Klima e Bellugi (1979), devido ao fato de os intérpretes terem que se ajustar ao máximo ao ritmo do orador e não simplesmente ao fato de se tratar de outra língua de sinais, que não seja a ASL, e de outra língua oral, nesse caso o Português.

oral, na qual a taxa de articulação de um item é o dobro da taxa da língua de sinais (1979, p.193).⁸²

Embora esta pesquisa não tenha tido o objetivo de verificar taxas de produção de palavras e de sinais e, também, não tenha sido realizada em condições necessárias para tal investigação, ela evidencia a significativa diferença entre as taxas de produção em Português e em Libras. Nesse sentido, acreditamos que o que se aplica ao Inglês e à ASL, também pode ser estendido a outros pares linguísticos, tais como o Português e a Libras.⁸³ Klima e Bellugi (1979) também explicam que essa taxa de produção reduzida das LS encoraja a sobreposição de diversas informações simultaneamente, o que é possível devido a morfologia das línguas de sinais. Hohenberger, Happ e Leuninger (2004, p.132) destacam o fato de

as restrições espaço-temporais e fisiológicas de produção da língua em ambas as modalidades [oral-auditiva e gesto-visual] são bastante diferentes. Em média, a taxa de articulação de palavras é o dobro da de sinais (4 a 5 palavras por segundo *versus* 2,3 a 2,5 sinais por segundo; ver Klima e Bellugi, 1979). Surpreendentemente, no entanto, as línguas orais e de sinais são equivalentes no que diz respeito à taxa de informação proposicional em relação ao tempo. Enunciados orais e em sinais tem, aproximadamente, o mesmo tempo de produção (Klima e Bellugi, 1979). A razão para isto está na diferença da densidade de informação de cada sinal. Um único sinal monossilábico é tipicamente polimorfêmico (lembre-se dos nove morfemas em (8), compare com Brentari, 1998). A condensação de informação não é alcançada pela alta velocidade da serialização de segmentos e morfemas, mas pela produção simultânea de características fonológicas auto-segmentais e de morfemas.⁸⁴

⁸² No original: “*English, Sign English, and ASL sentences may convey the same propositional message, but they differ greatly in the number of lexical units required to convey that message and in the ways those units are elaborated. It is the special linguistic devices of American Sign Language that make possible a proposition rate for ASL identical to that of a spoken language in which the unit articulation rate is double its own*”.

⁸³ Esse fato é corroborado por pesquisas em outros pares linguísticos, tal como a pesquisa com o Cantonês e a Língua de Sinais Chinesa (YAN KA LEE, 1993), as quais encontraram taxas de produção semelhantes às encontradas por Klima e Bellugi (1979).

⁸⁴ No original: “*The spatio-temporal and physiological constraints of language production in both modalities are quite different. On average, the rate of articulation for words doubles that of signs (4–5 words per second vs. 2.3–2.5 signs per second; see Klima and Bellugi 1979). Surprisingly, however, signed and spoken languages are on a par with regard to the ratio of propositional information per time rate. Spoken and signed sentences roughly have the same production time (Klima and Bellugi 1979). The reason for this lies in the different information density of each sign. A single monosyllabic sign is typically polymorphemic (remember the nine morphemes in (8); compare Brentari 1998). The condensation of information is not achieved by the high-speed serialization of segments and morphemes but by the simultaneous output of autosegmental phonological features and morphemes*”.

Por se tratar da investigação do processo de interpretação, espera-se que ambos os textos, TF e TA, expressem a “mesma mensagem”, ou melhor, proposições que se assemelhem interpretativamente (GUTT, 1991, 2000a, 2000b). Nesse sentido, tomando como base pesquisas sobre as LS (KLIMA; BELLUGI, 1979; BRITO, 1995; LIDDELL, 1996; QUADROS; KARNOPP, 2004; HOHENBERGER; HAPP; LEUNINGER, 2004) é possível afirmar que, embora haja diferença na velocidade de produção do TA, em relação ao TF, ela é possível, sem detrimento da mensagem, devido aos *dispositivos linguísticos específicos* das LS, os quais estão diretamente vinculados à sua modalidade gesto-visual. Segundo Klima e Bellugi (1979, p.194),

processos cognitivos subjacentes à linguagem podem muito bem criar uma taxa ótima de produção de proposições, independente da modalidade da língua. De modo que, sob pressão de tempo, uma língua de sinais, com articulação comparativamente reduzida, pode explorar as possibilidades de elaboração simultânea de significado que existe na modalidade espaço-visual.⁸⁵

Vimos que as taxas de produção dos TA ficaram em torno de sessenta por cento da taxa de produção do TF. Conforme exposto acima, podemos dizer que, caso a interpretação fosse de uma LS para uma LO (verbalização/vocalização), ocorreria o contrário: a taxa de produção dos TA seria, possivelmente, bem mais próxima a do TF. Isso evidencia que, independente da direcionalidade da interpretação (LO → LS ou LS → LO), o efeito de modalidade se fará presente em relação à diferença significativa na taxa de produção dos textos fonte e alvo.⁸⁶

As taxas de produção encontradas nos diferentes ILS variaram entre 1,60 e 1,19 SPS (sinais por segundo). A taxa mais alta e a mais baixa são vistas, respectivamente, no intérprete C1 e no intérprete N6. Todas as taxas de produção

⁸⁵ No original: “*Cognitive processes underlying language might well create an optimal production rate for propositions, regardless of language mode. Under such temporal pressure, a relatively slowly articulated language of signs might well exploit the possibilities of simultaneous elaboration of meaning which exist in the visual-spatial mode*”.

⁸⁶ Uma inferência possível, que diz respeito ao monitoramento da interpretação de uma LS para uma LO, é que interpretar para uma língua oral (verbalizar/vocalizar) apresenta-se como um processo mais complexo, visto que o ILS precisará de mais tempo para apresentar os enunciados. Enquanto na interpretação da LO para a LS, o ILS pode economizar tempo no oferecimento dos enunciados (já que a taxa de produção das LS é menor que a das LO), na interpretação da LS para a LO, ele, provavelmente, gastará mais tempo, pois para comunicar a mesma “mensagem” precisará de enunciados mais extensos. Esse fato pode implicar no aumento de erros e omissões na interpretação.

dos TA são, no mínimo, 30% menores que a do TF, ficando entre 50,86% e 68,45% da do TF. Na interpretação entre línguas orais, a taxa de produção do TA em relação ao TF fica, normalmente, acima de 70%, chegando, em alguns casos, a cerca de 90% do fluxo de produção do TF (CHERNOV, 2004). Como podemos observar, no quadro acima, a produção de sinais, assim como as pausas, *a priori*, não evidencia nenhuma diferença significativa entre CODAs e não CODAs, mas, sim, implicações da interpretação entre línguas de diferentes modalidades.

Ao tratar dos significados e das funções das pausas na LO, Goldman-Eisler (1968) argumenta, dentre outras coisas, que a maioria dos períodos de fala consiste não somente da fala em si, mas, também, de intervalos silenciosos de duração variável. Segundo Goldman-Eisler (1961 apud GERVER, 1969), a maioria das pausas na fala (nesse caso no inglês) têm menos de 0,5 segundos de duração, sendo que somente de 20% a 40% estão entre 0,5 e 1 segundo, 12% a 20% entre 1 e 2 segundos e pouquíssimas acima de 2 segundos.⁸⁷ Os textos orais, inclusive os do Português, são constituídos pelos intervalos de silêncio, os quais têm a função de, não somente permitir que o falante respire, mas de permitir que o mesmo planeje, organize, estruture e signifique o texto. Nesse sentido, a duração das pausas nos enunciados das LO relaciona-se, também, à estrutura sintática do enunciado.

Em LS, os enunciados também são marcados por pausas, intervalos de silêncio, de diferentes durações, os quais têm diferentes funções. Grosjean e Lane (1977) demonstraram que a variação na duração dessas pausas indica o espaço entre os constituintes dos enunciados (pausas brevíssimas), assim como o final dos enunciados (pausas mais longas) e o intervalo entre dois enunciados combinados (pausas breves). Eles concluem que o estudo de pausas, assim como da variação em sua duração, constitui um importante balizador para a análise de enunciados em LS, nesse caso da ASL.

⁸⁷ Acreditamos que os dados do TF desta pesquisa corroboram o apontado por Goldman-Eisler (1961). Excluindo-se todas as pausas menores que 100 milésimos de segundo, as quais não foram contabilizadas para a segmentação do TF, teríamos o seguinte: 0,82% de pausas superiores a 2 segundos; 18,18% de pausas entre 1 e 2 segundos; 43,80% de pausas entre 0,5 e 1 segundo e 37,20% de pausas menores de 0,5 segundos. Portanto, acreditamos que com as pausas menores que 100 milésimos de segundo contabilizadas, teríamos um quadro semelhante ao apontado nas pesquisas de Goldman-Eisler (1961) sobre as pausas no inglês falado.

Verificamos que a duração total das pausas no TF foi maior que a duração total das pausas em cada TA.⁸⁸ Pouco mais de 21% do TF em português consiste de pausas⁸⁹, o que equivale a, aproximadamente, três minutos de silêncio, nos 13,5 minutos que o texto possui. Nos textos em Libras, é difícil precisar a identificação de pausas muito breves, visto que, na maioria das vezes, o fim de um sinal coincide com o início do próximo, não evidenciando um intervalo de silêncio, sem emissão de sinais.

Durante a análise da IS, constatamos que o ILS pode até parar por instantes, sem, contudo, desfazer o sinal ou a configuração de mão usada na realização do sinal. Assim, o ILS parte para a construção do sinal seguinte sem nenhuma pausa ou intervalo entre os sinais, a não ser, em alguns casos, uma breve parada. Grosjean et al. (1981) definem a “pausa” em LS como um momentâneo intervalo entre dois sinais, como uma parada/ retenção (*hold*), momento em que as mãos não se movimentam. Assim, consideram que não há necessariamente uma pausa, propriamente dita, entre dois sinais, pois, muitas vezes, não se encontra um intervalo de silêncio sem emissão de sinais e sim um sinal congelado, sem seu movimento.

Como não temos o propósito de estudar e analisar os enunciados na Libras por meio de suas pausas e das funções que elas podem assumir, optamos por identificar como pausa, somente os momentos em que o ILS de fato colocou os braços *em*

⁸⁸ Ainda que o critério de mensuração das pausas no TF e no TA não tenham sido exatamente os mesmos, acreditamos que aplicar critérios idênticos nos levaria à conclusões semelhantes. Enquanto no TF consideramos para a quantificação das pausas aqueles intervalos de silêncio iguais ou superiores a 100 milésimos de segundo, nos TA consideramos as pausas iguais ou superiores a 250 milésimos de segundo. Esclarecemos também que encontramos dificuldade de identificar nos TA as pausas inferiores a 250 milésimos de segundo, fato que provavelmente relacione-se à questão da modalidade unida a situação de interpretação simultânea. A possibilidade de uso de um programa de computador que identifique pausas em línguas de sinais (ainda desconhecido por nós), talvez evidenciasse outras questões e implicações do uso de pausas na interpretação e, por sua vez, nas línguas de sinais.

⁸⁹ Para tal contabilização, consideraram-se somente as pausas iguais ou superiores a 100 milésimos de segundo. Duração Total das Pausas = 20,97% (2'50"). Duração Total de Fala = 79,03% (10'40").

repouso por mais de 250 milésimos de segundo. É interessante reiterar que os TA tiveram, em relação ao TF, um número reduzido de efetivas pausas⁹⁰.

CONTABILIZAÇÃO DE PAUSAS				
	OCORRÊNCIAS	DURAÇÃO MÍNIMA*	DURAÇÃO MÁXIMA*	DURAÇÃO TOTAL **
C1	36	0.290	3.280	00'41"16
N2	21	0.350	1.550	00'16"04
C3	53	0.250	4.050	00'52"33
N4	12	0.575	1.701	00'11"12
C5	32	0.310	6.220	00'46"18
N6	54	0.330	4.250	01'11"19
C7	13	0.272	2.540	00'16"11
N8	61	0.260	3.990	01'12"12
C9	19	0.300	5.580	00'30"21
N10	54	0.300	5.430	01'13"12

TABELA 19 – Contabilização de pausas nos TA

* Valores indicados em milésimos de segundo.

** Valores indicados em minutos e segundos (valores aproximados).

Essa diferença significativa, entre as pausas no TF e as pausas no TA, evidencia certo efeito da diferença de modalidade sobre a organização da interpretação em LS. Esse fato nos faz pensar que na interpretação em LS, assim como na interpretação entre LO, grande parte dos intervalos de pausa do TF é preenchida com a interpretação e, nesse sentido, as pausas do TA não irão, necessariamente, seguir as do TF. Vemos que a duração total das pausas na interpretação em LS é significativamente menor que sua duração no TF, visto que outros recursos, tais como a alteração no movimento do sinal e em sua duração e a modificação de expressões corporais e faciais, são muito empregados nas LS para demarcar as frases, bem como seus constituintes; para destacar palavras ou trechos de acordo com os propósitos do falante; para planejar a continuidade do discurso e para organizar suas partes. Além disso, nas línguas orais, diferentemente das de sinais, as pausas têm função fisiológica (regulando a respiração).

⁹⁰ Consideramos como pausa somente os momentos em que, além de alterar a configuração de mão, o intérprete parou os braços, os abaixou ou uniu as mãos em frente ao corpo, por mais de 250 milésimos de segundo, antes de prosseguir à realização do próximo sinal (250 milésimos foi a menor pausa identificada durante a análise).

DURAÇÃO DO PERÍODO DE EFETIVA SINALIZAÇÃO				
	DURAÇÃO TOTAL DO TEXTO ALVO*	DURAÇÃO TOTAL DAS PAUSAS	DURAÇÃO DO LAGTIME INICIAL**	DURAÇÃO TOTAL DA SINALIZAÇÃO***
C1	13'30"14	00'41"16	00'00"23	12'48"00
N2	13'31"18	00'16"04	00'01"04	13'14"09
C3	13'30"20	00'52"33	00'00"23	12'35"24
N4	13'30"22	00'11"12	00'01"00	13'18"05
C5	13'30"05	00'46"18	00'01"00	12'42"10
N6	13'30"19	01'11"19	00'00"18	12'18"06
C7	13'30"10	00'16"11	00'00"15	13'13"11
N8	13'29"13	01'12"12	00'00"17	12'16"08
C9	13'30"04	00'30"21	00'01"04	12'58"02
N10	13'31"05	01'13"12	00'00"16	12'17"01

TABELA 20 – Duração da efetiva sinalização nos TA

* Essa duração estende-se do momento em que o ILS tem acesso ao áudio do TF até o momento em que, terminado o áudio, ele abaixa os braços encerrando sua interpretação. Indicou-se os centésimos, apenas para evidenciar a pequena diferença existente entre os ILS.

** É a duração do período, logo após o início do áudio do TF, em que o ILS permanece parado sem produzir nenhum sinal. *** Refere-se a duração da sinalização, excluídos o *lagtime* inicial e as pausas.

A variação no tempo total de efetiva sinalização nas interpretações não se diferencia muito, ficando entre doze minutos e dezessete segundos (12'17") e treze minutos e dezoito segundos (13'18"), ainda que haja uma diferença considerável no número total de sinais empregados ou na taxa média de sinais produzidos por segundo. Portanto, é possível realizar um número maior de sinais em um tempo menor, assim como acontece com a emissão de palavras nas LO. Se compararmos os dois ILS com o maior número de sinais produzidos (C1 – 1268 sinais e C7 – 1225), vemos que o intérprete C1 gastou doze minutos e quarenta e oito segundos (12'48"), excetuando-se as pausas, já o outro ILS, C7, gastou treze minutos e treze segundos (13'13"), ou seja, mais tempo para realizar um número menor de sinais. Comparando outros ILS podemos chegar a conclusões similares.

Outro ponto importante diz respeito ao tempo de não produção de sinais durante a interpretação, em relação ao tempo de não emissão de fala no TF. Enquanto cerca de 21% da duração do TF é formada por pausas (aproximadamente três minutos), o TA com a maior duração total de pausas (N10) tem cerca de 8% de não emissão de sinais em relação à sua duração total (aproximadamente um minuto e treze segundos sem sinalização). Se considerarmos os TA com a menor duração total de pausas (N2 e C7), teremos cerca de 2% de não emissão de sinais em relação à sua

duração total (aproximadamente dezesseis segundos sem sinalização). Percebemos que na interpretação em LS grande parte dos intervalos de pausa do TF é preenchida por sinalização, assim como ocorre no processo de interpretação entre LO.

Ao investigar o efeito da taxa de produção da LF sobre a interpretação simultânea, Gerver (1969) notou que a taxa de produção da interpretação tende a se tornar menos variável, mesmo com o aumento da taxa de produção do TF. Além disso, seus dados evidenciaram que os intérpretes foram capazes de otimizar sua fala, falando mais e pausando menos até uma velocidade de produção do TF de 120 PPM⁹¹, sendo que a partir dessa taxa de produção os intérpretes passaram a pausar mais e a falar menos, ficando para trás e cometendo, assim, mais omissões e mais erros. Nesse sentido, podemos afirmar que o aumento de falhas, bem como de pausas no fluxo de produção do TA, podem indicar, assim como as pausas no processo de tradução (ALVES, 2003, 2005a; 2007), certa sobrecarga do processamento cognitivo, durante a interpretação, e possíveis problemas de tradução ou processos de tomada de decisão. Nas palavras de Gerver (1969, p.184),

surge a descrição de um sistema de processamento de informação que está sujeito à sobrecarga, caso necessário, para realizar processos mais complexos numa velocidade muito mais rápida e para lidar com a sobrecarga, alcançando um estado constante de produção à custa de um aumento de erros e omissões. Há evidência de que a atenção nesse sistema é compartilhada entre a recepção da mensagem, os processos envolvidos na tradução de uma mensagem anterior e o monitoramento do *feedback* da produção. Sob condições normais, a atenção pode ser compartilhada entre esses processos, mas quando a capacidade total do sistema é excedida, menos atenção pode ser dada à recepção ou à produção, embora, de qualquer modo, a interpretação prossiga. Assim, menos material está disponível para ser recuperado pela tradução e mais omissões e erros não corrigidos ocorrerão.⁹²

⁹¹ Taxa de produção do inglês e de algumas línguas européias, considerada adequada para a realização da interpretação simultânea (GERVER, 1969; CHERNOV, 2004).

⁹² No original: “*The picture emerges of an information handling system which is subject to overload if required to carry out more complex processes at too fast a rate and copes with overload by reaching a steady state of throughput at the expense of an increase in errors and omissions. There is evidence that attention is shared within this system between the input message, processes involved in translating a previous message, and the monitoring of feedback from current output. Under normal conditions, attention can be shared between these processes, but when the total capacity of the system is exceeded, less attention can be paid to either input or output if interpretation is to proceed at all. Hence, less material is*

Segundo Chernov (2004, p.17), pesquisas evidenciam que os intérpretes tendem a manter seu fluxo de produção do TA dentro de um determinado limite, a despeito do aumento da taxa de produção do TF. Assim, quando o orador aumenta o fluxo de produção do TF, os intérpretes também aumentam o fluxo de produção do TA. Entretanto, só o fazem até determinado limite, visto que existem restrições na capacidade da memória de curto prazo e nas estratégias empregadas durante a IS.

Considerando-se as taxas de produção do TF e de cada um dos blocos dos TA, é possível afirmar que o aumento da taxa de produção de sinais nos TA, não coincide necessariamente com o aumento da taxa de produção de palavras no TF. Entretanto, é possível que isso ocorra devido ao fato de que a variação na taxa de produção do TF, considerando-se cada bloco, não é muito significativa (variação máxima de cerca de 15%). Entretanto, como a pesquisa não foi realizada com a finalidade de verificar a relação entre as variações nos fluxos de produção dos textos fonte e alvo, o TF não foi manipulado com o objetivo de ter trechos variando significativamente em sua taxa de produção.

		01	02	03	04	05	06	07	08
		25"03	2'44"09	1'40"23	1'50"06	2'15"23	3'10"15	56"14	16"15
C1	PSP*	2,48	2,19	2,27	2,26	2,48	2,46	2,56	2,35
	SPS*	1,75	1,84	1,64	1,53	1,59	1,43	1,67	1,86
N2	PSP	2,48	2,19	2,27	2,26	2,48	2,46	2,56	2,35
	SPS	1,46	1,48	1,43	1,40	1,45	1,53	1,31	1,58
C3	PSP	2,48	2,19	2,27	2,26	2,48	2,46	2,56	2,35
	SPS	1,72	1,40	1,42	1,40	1,35	1,37	1,50	1,55
N4	PSP	2,48	2,19	2,27	2,26	2,48	2,46	2,56	2,35
	SPS	1,82	1,55	1,49	1,45	1,49	1,36	1,36	1,32
C5	PSP	2,48	2,19	2,27	2,26	2,48	2,46	2,56	2,35
	SPS	1,30	1,35	1,37	1,39	1,39	1,36	1,41	1,57
N6	PSP	2,48	2,19	2,27	2,26	2,48	2,46	2,56	2,35
	SPS	1,29	1,21	1,07	1,29	1,16	1,18	1,35	1,18
C7	PSP	2,48	2,19	2,27	2,26	2,48	2,46	2,56	2,35
	SPS	1,55	1,53	1,62	1,51	1,54	1,53	1,35	1,67
N8	PSP	2,48	2,19	2,27	2,26	2,48	2,46	2,56	2,35
	SPS	1,73	1,53	1,47	1,49	1,41	1,36	1,21	1,36
C9	PSP	2,48	2,19	2,27	2,26	2,48	2,46	2,56	2,35
	SPS	1,69	1,56	1,35	1,34	1,48	1,59	1,58	1,51
N10	PSP	2,48	2,19	2,27	2,26	2,48	2,46	2,56	2,35
	SPS	1,62	1,31	1,31	1,30	1,31	1,26	1,38	1,52

TABELA 21 – Taxas de produção dos TA por trechos

* PPS – palavra por segundo | *SPS – sinais por segundo

A análise das pausas, no nosso caso, permite-nos organizá-las em duas categorias distintas: (1) pausas não reflexivas – aquelas motivadas por interrupções no fluxo de produção do TF e (2) pausas reflexivas – aquelas motivadas pela necessidade de se tomar decisões e de fazer escolhas. Ambos os tipos de pausas são empregados durante o monitoramento do fluxo de produção do TA em relação ao recebimento do TF. Entretanto, as pausas reflexivas relacionam-se diretamente aos problemas de interpretação enfrentados pelos ILS durante a realização da tarefa, já as pausas não reflexivas, evidenciam a ausência de insumos do TF – ou a incompletude, não conclusão, de algum de seus enunciados – o que faz o ILS esperar. Durante o protocolo verbal, o intérprete C5 comenta:

Agora, eu acho que a gente tem que observar também que, não necessariamente, as pausas que ela faz precisam ser as pausas que o intérprete faz. É outra língua, a construção do sentido caminha de outras formas, é visual. Então, assim, é claro que algumas pausas devem ser acompanhadas. As pausas do orador e do intérprete, elas devem ser as mesmas para a construção do sentido, mas, eu acho, que nem sempre elas devem ser necessariamente as mesmas. Tem pausas que o intérprete faz quando a oradora ainda está falando. E tem vezes que a oradora para e o intérprete continua [...] No intervalo da pausa dela, a minha pausa ela pode me permitir complementar o sentido construído, esperar e, portanto, parar a minha interpretação, ou, ainda, aproveitar do tempo para reorganizar alguma ideia que talvez eu não tenha traduzido (C5).

Encontramos dentre as pausas aquelas que, além de se serem motivadas pela ausência de insumos do TF, envolvem um processo de tomada de decisão. Essas pausas foram, portanto, denominadas como (3) pausas duplamente motivadas, visto que expressam momentos em que o ILS se depara, ao mesmo tempo, com um problema de interpretação acompanhado pela imediata interrupção do fluxo de produção do TF. Portanto, o ILS precisa aguardar a complementação do enunciado para assim possuir mais insumos e pistas para a resolução dos problemas.

Categorização das Pausas dos Textos Alvo				
	Total de Pausas	Reflexivas	Não reflexivas	Duplamente Motivadas
C1	36	01	31	04
N2	21	–	15	06
C3	53	–	52	01
N4	12	04	05	03
C5	32	04	24	04
N6	54	01	52	01
C7	13	–	12	01
N8	61	05	45	11
C9	19	–	14	05
N10	54	01	50	03

TABELA 22 – Categorização das pausas dos TA

Além disso, como foram mais comuns o prolongamento de sinais e sua repetição (reprodução do sinal ou de um de seus movimentos internos – que envolvem mudanças da configuração de mãos e/ ou da orientação da palma – ou de seus movimentos externos – que envolvem o deslocamento da mão no espaço de sinalização), como estratégias de monitoramento da velocidade de produção do TA em relação à velocidade de recebimento do TF, é possível inferir que – devido à modalidade gesto-visual da LS e à não necessidade de o ILS pausar a produção do TA para respirar e/ ou para melhor ouvir o TF sem a interferência de sua própria voz, visto não estar usando a fala oral – o uso de pausas na interpretação em LS é essencialmente diferente do uso de pausas na interpretação entre LO.

5.1.2 Efeitos de modalidade e monitoramento da interpretação

Como já citado anteriormente (veja a subparte 3.2 no capítulo 3), o primeiro aspecto que se destaca quando falamos da diferença de modalidade entre as línguas orais e as de sinais é a maneira por meio da qual essas línguas são articuladas e percebidas. Ao tratar dessa questão, Meier (2004, p.7, 8) aborda a diferença dos articuladores.

Refiro-me, primeiramente, às diferentes propriedades dos articuladores em sinais e na fala (cf. Meier, 1993). Que as mãos e os braços assumem muitas formas, ao contrário da língua, mandíbula,

lábios e palato, certamente não é surpresa para ninguém [...] Os articuladores orais são pequenos e basicamente ocultos dentro da cavidade oral, fato de apenas alguns dos seus movimentos serem visíveis para os destinatários faz com que a leitura labial seja falha como forma de compreensão da fala. Em contraposição, os articuladores manuais são relativamente grandes. Além disso, os articuladores dos sinais são emparelhados; a produção de muitos sinais envolve a ação coordenada dos dois braços e das mãos.⁹³

Vemos que a produção da fala em língua oral e em língua de sinais realiza-se de maneiras bem distintas. Nas LS, diferentemente das orais, a produção da fala articula-se de maneira externa ao corpo do falante, as partes do corpo é que se articulam e dão forma a língua. Nesse sentido, o falante torna-se fisicamente visível na produção da fala. Além disso, tem-se na produção das LS, dois articuladores independentes e iguais – as mãos – as quais permitem uma diversidade de combinações e construções simultâneas. Portanto, se nas línguas orais, os articuladores da fala são internos, ficando, quase totalmente, ocultos, nas línguas de sinais eles se destacam, sendo aparentes e explícitos. Assim, tanto a produção, quanto a recepção se dão de formas distintas nessas duas modalidades e isso tem implicações. Ao tratar a questão, Meier (2004, p.10) escreve:

Um exemplo que podemos citar, fazendo uma proposta específica, diz respeito a uma maior largura de banda [*bandwidth*] do canal visual: para ter uma ideia disso, compare a capacidade de transmissão necessária para um telefone e para um videofone. Uma banda mais larga é requerida para a transmissão de um sinal videofônico adequado, do que para um sinal adequado em uma conversa ao telefone. Isso sugere que, em qualquer instante no tempo, mais informação está disponível aos olhos do que aos ouvidos, embora em ambas as modalidades apenas uma fração da informação seja linguisticamente relevante.⁹⁴

⁹³ No original: “I turn first to the differing properties of the articulators in sign and speech (cf. Meier 1993). That the hands and arms are in many ways unlike the tongue, mandible, lips, and velum surely comes as no surprise to anyone. [...] The oral articulators are small and largely hidden within the oral cavity; the fact that only some of their movements are visible to the addressee accounts for the failure of lip reading as a means of understanding speech. In contrast, the manual articulators are relatively large. Moreover, the sign articulators are paired; the production of many signs entails the co-ordinated action of the two arms and hands”.

⁹⁴ No original: “One instance where we might make a specific proposal pertains to the greater bandwidth of the visual channel: to get a feel for this, compare the transmission capacity needed for regular telephone vs. a videophone. Greater bandwidth is required to transmit an adequate videophone signal, as opposed to a signal that is adequate for a spoken conversation on a standard telephone. The suggestion is that at any instant in time more information is available to the eye than the ear, although in both modalities only a fraction of that information is linguistically relevant”.

O fato de as LS explorarem intensamente a simultaneidade na constituição dos sinais e dos enunciados; não dependerem essencialmente do uso de preposições, conjunções e artigos, por exemplo; junto ao fato de as relações sintáticas serem construídas pela exploração do espaço e dos sinais poderem ser enriquecidos, em si mesmos, com informações gramaticais (KLIMA; BELLUGI, 1979; BRITO, 1995; FERNANDES, 2003; QUADROS; KARNOPP, 2004), concorre para que, no geral, as mesmas sejam mais sintéticas que as LO. Fato observado, também, quando comparados o TF e os TA nesta pesquisa. Segundo Klima e Bellugi (1979, p.194),

a ASL [língua de sinais americana] economiza realizando-se sem os morfemas gramaticais usados no Inglês; a ASL tem maneiras específicas de condensar informação linguística, muito diferentes das maneiras das línguas orais, como o Inglês. (1) o uso estruturado do espaço, (2) as modulações sobrepostas do movimento dos sinais e (3) o uso simultâneo de expressão facial para propósitos gramaticais permitem que se condensem informações sem um significativo aumento do tempo de produção.⁹⁵

Essa diferença de modalidade certamente tem implicações sobre o processo de interpretação, visto que os ILS transitam, não somente entre duas línguas, mas, também, entre duas modalidades. Brito lembra-nos que

a diferença básica entre as duas modalidades de língua não está, porém, no uso do aparelho fonador ou no uso das mãos no espaço, e sim em certas características da organização fonológica das duas modalidades: a linearidade, mais explorada nas línguas orais, e a simultaneidade, que é a característica básica das línguas de sinais (1995, p.36).

Ao tratar os impactos da diferença de modalidade, Padden (2000, p.170) afirma que “quando os intérpretes de língua de sinais interpretam, as duas dimensões [duas modalidades e duas línguas] se unem de maneiras interessantes”.⁹⁶ Considerando-se que a diferença de modalidade e o fato de que os sinais têm uma taxa de

⁹⁵ No original: “ASL economizes by doing without the kinds of grammatical morphemes that English uses; ASL has special ways of compacting linguistic information which are very different from those of spoken language like English. (1) The structured use of space, (2) the superimposed modulations of the movement of signs, and (3) the simultaneous use of facial expression for grammatical purposes permit compacting of information without significantly increasing production time”.

⁹⁶ No original: “When sign language interpreters are at work, the two dimensions come together in interesting ways”.

produção menor que as palavras e que a LS, por sua vez, emprega *dispositivos linguísticos específicos* capazes de compensar essa baixa taxa de produção e, assim, manter a mesma taxa de produção de proposições, é possível inferir que interpretar entre diferentes modalidades têm implicações específicas.

Percebemos que a modalidade gesto-visual favorece, em alguns casos, o significativo prolongamento de sinais, dito de outro modo, a realização de sinais mais lentamente, com uma duração maior, como apontam alguns dos ILS participantes da pesquisa. Isso porque é possível, inclusive, que se congele um sinal ou que se mantenha seu movimento por um período maior, sem a necessidade de interromper sua realização com pausas, que nesse caso seriam momentos de *parada/repouso* dos braços, sem emissão de sinais. Nesse sentido, assim como as pausas têm um papel central na organização e planejamento da produção da LO, podendo expressar inclusive, intensificação de processamento cognitivo, no caso do processo de interpretação, acreditamos que o prolongamento do sinal ou sua imediata repetição, podem evidenciar elementos do processamento cognitivo da interpretação por parte dos ILS.

Com o objetivo de observar essa variação na realização dos sinais, pelos ILS, optamos por escolher um dos sinais que fosse mais recorrente nas interpretações. Portanto, selecionamos o sinal [LINGUA-DE-SINAIS]. Considerando-se a ocorrência desse sinal, foi possível observar como a duração de um mesmo sinal pode variar significativamente no decorrer da interpretação.

	TOTAL DE OCORRÊNCIAS	DURAÇÃO MÍNIMA	DURAÇÃO MÁXIMA	DURAÇÃO MEDIANA	VARIAÇÃO OBSERVADA
C1	52	0.290	2.235	0.670	1.945 (87,02%)
N2	35	0.200	1.423	0.430	1.223 (85,95%)
C3	39	0.390	1.600	0.780	1.210 (75,63%)
N4	48	0.259	3.951	0.759	3.692 (93,44%)
C5	35	0.310	3.056	0.700	2.746 (89,86%)
N6	20	0.400	0.940	0.595	0.540 (57,45%)
C7	48	0.259	2.828	0.672	2.569 (90,84%)
N8	28	0.430	3.090	0.670	2.660 (86,08%)
C9	43	0.350	2.450	0.930	2.100 (85,71%)
N10	26	0.380	4.050	0.975	3.670 (90,62%)

TABELA 23 – Variação de [LINGUA-DE-SINAIS] nos TA

Percebemos uma variação significativa de mais de 80% entre a duração mínima e a máxima do sinal [LINGUA-DE-SINAIS], na maioria das interpretações. Como podemos observar, no quadro acima, o sinal chega a ter uma variação de mais de 90% (N4 e N10). Na maioria dos ILS, vemos uma variação de cerca de 85%, sendo que em dois intérpretes essa variação foi menor, aproximadamente, 75% (C3) e 57% (N6). Essa variação na extensão do tempo de realização do sinal, em sua duração, confirma que um mesmo sinal pode variar significativamente.

Observando-se a variação da extensão do sinal [LINGUA-DE-SINAIS] no decorrer da interpretação, é possível perceber que o seu prolongamento coincide não somente com a necessidade de aguardar a complementação dos enunciados, mas também com a necessidade de atribuir outros sentidos ao sinal, como, por exemplo, o ato de se estar lendo um texto por meio da sua sinalização. Assim, é importante que novas pesquisas investiguem em que condições os ILS empregam um mesmo sinal realizando-o de forma mais breve e em que condições o empregam prolongando-o, visto que o prolongamento e a abreviação de sinais têm funções e objetivos variados.⁹⁷

Considerando essa possibilidade, de se prolongar e de se abreviar sinais, apresentamos, a seguir, a variação de alguns outros sinais nos TA. De maneira geral, podemos observar uma diferença significativa com relação à produção, em cada TA, de alguns sinais (o mais breve e o mais longo)⁹⁸ durante o processo de interpretação. Essa alteração no tempo de realização de um mesmo sinal permite-nos verificar o quanto a extensão do sinal pode variar de acordo com restrições e propósitos diversos.

⁹⁷ A variação nos movimentos e, por sua vez, na extensão do sinal pode alterar o seu significado ou evidenciar outros aspectos relacionados à estruturação e à organização da fala. No caso da interpretação, essa variação pode evidenciar o monitoramento do processo de interpretação: a maneira como o intérprete administra o fluxo de produção do texto alvo em relação ao fluxo de recebimento do texto fonte. Além disso, o prolongamento de sinais pode evidenciar momentos de reflexão, de escolhas e de tomadas de decisão na interpretação.

⁹⁸ Na identificação desses sinais, eliminaram-se os dêiticos, as datilologias, os sinais interrompidos, os sinais com três ocorrências ou menos e os marcadores conversacionais. Os sinais repetidos, prolongados, por motivações diversas foram considerados.

	SINAL	OCORRÊNCIAS	DURAÇÃO MÍNIMA	DURAÇÃO MÁXIMA	DURAÇÃO MEDIANA	VARIAÇÃO OBSERVADA
C1	[É*] (1040)	19	0.110	0.570	0.268	0.460 (80,70%)
	[APREENDER*] (916)	13	0.400	2.610	0.680	2.210 (84,67%)
N2	[TER] (714)	33	0.130	1.020	0.380	0.890 (87,25%)
	[PERGUNTAR] (959)	06	0.402	3.640	0.545	2.238 (88,96%)
C3	[MUITO*] (1004)	07	0.088	1.315	0.452	1.227 (93,31%)
	[TEXTO2] (783)	08	0.410	3.300	0.760	2.890 (87,58%)
N4	[NAO] (47)	11	0.159	0.641	0.450	0.482 (75,20%)
	[LINGUA-DE-SINAIS] (846)	48	0.259	3.951	0.759	3.692 (93,44%)
C5	[É*] (447)	18	0.070	1.120	0.320	1.050 (93,75%)
	[LINGUA-DE-SINAIS] (438)	35	0.310	3.056	0.700	2.746 (89,86%)
N6	[QUE] (768)	22	0.190	1.410	0.641	1.220 (86,52%)
	[ESCREVER1] (418)	19	0.370	2.610	0.870	2.240 (85,82%)
C7	[BEBER1] (989)	09	0.082	2.420	1.001	2.338 (96,61%)
	[PALAVRA*] (777)	18	0.132	3.512	0.673	3.380 (96,24%)
N8	[QUE] (479)	07	0.150	1.270	0.900	1.120 (88,19%)
	[ESCREVER1] (515)	30	0.480	3.130	0.890	2.650 (84,66%)
C9	[NAO-TER] (146)	05	0.120	0.760	0.220	0.640 (84,21%)
	[PALAVRA1] (740)	15	0.390	4.050	0.620	3.660 (90,37%)
N10	[PARECER] (875)	26	0.160	1.387	0.420	1.227 (88,46%)
	[LINGUA-DE-SINAIS] (734)	26	0.380	4.050	0.975	3.670 (90,62%)

TABELA 24 – Variação do sinal mais extenso e mais breve nos TA

Acreditamos que essa possibilidade de variação no tempo de realização de um sinal é utilizada pelos ILS como uma estratégia de monitoramento da interpretação. Da mesma forma, vemos que as repetições dos sinais, de seu movimento, e de seqüências de sinais, também são empregadas como estratégias de monitoramento. A investigação do uso dessas estratégias pode trazer importantes informações acerca do processamento, do monitoramento metacognitivo consciente e da produção da interpretação por parte dos ILS.

Considerando-se isso, decidimos verificar o que motivou o significativo prolongamento dos sinais identificados acima e o que esse prolongamento

significaria no TA, com o objetivo de verificar o que isso pode nos dizer acerca do processo de IS para a LS.

	SINAL	DURAÇÃO	MOTIVAÇÃO	COMENTÁRIOS
C1	[APREENDER*] (916)	2.610	interrupção de insumos construção de sentido	O prolongamento do sinal é realizado para expressar a noção temporal que as “percepções” se dão durante às pesquisas e é mantida devido a uma pausa no TF, a qual obriga ao ILS aguardar a complementação do enunciado (319-325 TF).
N2	[PERGUNTAR] (959)	3.640	interrupção de insumos construção de sentido	Esse prolongamento apresenta-se de maneira interessante. Ao mesmo tempo em que há uma interrupção dos insumos do TF por hesitações e pausas, há a possibilidade de a ILS construir o plural para “dessas perguntas”. Assim a ILS repete lentamente o sinal (3X), até ouvir a continuidade do TF (381-385 TF).
C3	[TEXTO2] (783)	3.300	interrupção de insumos	Esse prolongamento é realizado num momento em que a professora repete a mesma informação e insere várias hesitações e pausas antes de completar o enunciado (321-331 TF).
N4	[LINGUA-DE-SINAIS] (846)	3.951	interrupção de insumos	Esse prolongamento é realizado num momento em que a professora repete a mesma informação e insere várias hesitações e pausas antes de completar o enunciado (321-331 TF).
C5	[LINGUA-DE-SINAIS] (438)	3.056	tomada de decisão	O ILS inicia o sinal hesitando em realizá-lo e o prolonga buscando verificar se estava correta sua sinalização de “eles falam uma língua, mas eles precisam aprender a ler e escrever em outra língua” (187 TF).
N6	[ESCREVER1] (418)	2.610	interrupção de insumos	O prolongamento do sinal é realizado no momento em que há uma pausa no TF, a qual obriga ao ILS aguardar a complementação do enunciado (203-205 TF).
C7	[PALAVRA*] (777)	3.512	construção de sentido interrupção de insumos	O prolongamento possui dois propósitos: (1) o de construir o sentido de “lexicalizada”; (2) e o de aguardar o próximo enunciado (287-291 TF).
N8	[ESCREVER1] (515)	3.130	interrupção de insumos tomada de decisão	O ILS prolonga o sinal, tanto para (1) aguardar a continuidade do texto e o enunciado completo, (2) quanto para refletir sobre como sinalizar “a representação gráfica da língua oral <i>ela tá direcionada a cadeia sonora da língua falada</i> ” (191-199 TF).
C9	[PALAVRA1] (740)	4.050	construção de sentido tomada de decisão	Nesse caso, o prolongamento possui dois objetivos: (1) o de construir o sentido de “dar uma ênfase muito grande ao vocabulário”; (2) e o de aguardar a complementação do enunciado, visto que o sentido já havia sido interpretado (a professora explica o sentido de leitura lexicalizada, o qual já estava explícito na sinalização) (287-295 TF).
N10	[LINGUA-DE-SINAIS] (734)	4.050	interrupção de insumos	Esse prolongamento é realizado num momento em que a professora repete a mesma informação e insere várias hesitações e pausas antes de completar o enunciado (321-331 TF).

TABELA 25 – Motivações dos sinais mais extensos nos TA

Observamos que a maioria dos prolongamentos (o mais extenso de cada TA) relaciona-se ao fluxo de produção do TF. Nos momentos em que esse fluxo é interrompido, devido às pausas ou às hesitações, o ILS pode aumentar a duração de um sinal – realizando-o mais lentamente, repetindo seus movimentos ou congelando-o – com o propósito de aguardar a retomada do fluxo do TF. Assim,

diante da interrupção dos insumos do TF, ou incompletude de enunciados, o ILS pode prolongar sinais. Essa estratégia permite o monitoramento do fluxo de produção do TA, em relação ao TF, sem a necessidade de interromper completamente a interpretação ou abaixar os braços.

Outra motivação para o prolongamento de sinais é a necessidade de ganhar tempo para a tomada de decisão. Diante de problemas de interpretação, o ILS prolonga sinais como uma estratégia de monitoramento da interpretação. Nesses casos, enquanto prolonga o sinal, o ILS está refletindo acerca de como solucionar o problema encontrado, sendo que em algumas situações o problema de interpretação pode ser precedido ou seguido por uma interrupção dos insumos do TF, fazendo com que o ILS prolongue ainda mais o sinal.

A construção de sentido em LS é realizada, também, por alterações no movimento do sinal⁹⁹. A direção, a repetição e o plano dos movimentos, assim como a ampliação ou encurtamento de sua extensão e o aumento ou a redução de sua duração (prolongamentos ou abreviações) podem alterar o significado do sinal. “Sendo uma língua multidimensional, os parâmetros [configuração das mãos, movimento e ponto de articulação] podem ser alterados para a obtenção de modulações aspectuais, incorporação de informações gramaticais e lexicais, quantificação, gênero e tempo” (BRITO, 1995, p.25).

Assim, a incorporação de informações ao sinal (número, negação, etc.), a indicação de aspectos (pontual, durativo, iterativo, etc.), dentre outros, são realizados por meio de alterações no movimento. Vemos, portanto, que o prolongamento do sinal também pode estar ligado à construção do sentido, visto que a modificação na duração e extensão do movimento de alguns sinais pode acrescentar diferentes informações ao sinal (BRITO, 1995). Nas três situações acima (C1, N2 e C7), vemos que além de construir um novo sentido para o sinal, por meio de alterações em seu movimento, os ILS também tiveram que lidar com a interrupção dos insumos no TF,

⁹⁹ O movimento é considerado um parâmetro complexo das línguas de sinais. Ele pode envolver uma vasta rede de formas e direções, que abrangem os movimentos internos das mãos, os movimentos do pulso e os movimentos direcionais no espaço. Assim, os movimentos diferenciam-se com relação ao tipo, à direção, à tensão, à velocidade e à frequência (KLIMA; BELUGGI, 1979; BRITO, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004).

aproveitando-se, então, do prolongamento que realizavam. Esse fato pode ter sido responsável em estender ainda mais o tempo de duração do sinal.

A abreviação de sinais, assim como o prolongamento, pode ser vista como uma estratégia empregada na interpretação. Assim, consideramos relevante conhecer o que motivou as abreviações identificadas acima (os menores sinais em cada TA).

SINAL	DURAÇÃO	COMENTÁRIOS
C1 [É*] (1040)	0.110	No momento em que o sinal abreviado aparece, o ILS está reproduzindo um discurso direto. O sinal é, inclusive, dispensável, visto que o enunciado tem o mesmo sentido sem ele (371 TF).
N2 [TER] (714)	0.130	O sinal aparece para marcar que no processo de aprendizagem há a influência da língua de sinais (275 TF).
C3 [MUITO1*] (1004)	0.088	O sinal é quase imperceptível. Ele é usado para indicar a intensidade do “trabalho com o bimodalismo” (425 TF).
N4 [NAO] (47)	0.159	Esse sinal aparece num momento em que o ILS comete um erro em sua sinalização. Ao invés de sinalizar PORTUGUÊS, ele sinaliza [LINGUA-DE-SINAIS] (21 TF). Então, imediatamente diz: “Não! Desculpe-me!” e corrige sua sinalização. Como é um acréscimo ao texto, o ILS sinaliza muito rapidamente para não perder informações.
C5 [É*] (447)	0.070	O sinal é quase imperceptível. Ele é dispensável, visto que o enunciado tem o mesmo sentido sem ele (189 TF).
N6 [QUE] (768)	0.190	O sinal aparece logo após um período de PAUSA do TF. O ILS o emprega para iniciar um enunciado (381 TF)
C7 [BEBER1] (989)	0.082	O sinal aparece no momento em que a professora explica a maneira como os surdos faziam a pergunta a ela. Imediatamente após o sinal, o ILS faz [#B-E-B-E-R] em datilologia. Parece que o ILS faz rapidamente o sinal para dar ênfase na datilologia, como dada pela professora ao termo anterior. Entretanto, com o decorrer da fala, ela percebe o equívoco (371 TF).
N8 [QUE] (479)	0.150	O sinal abreviado aparece antes do sinal [PRECISAR] e quase se confunde com ele. O enunciado teria o mesmo sentido sem esse sinal (185 TF).
C9 [NAO-TER] (146)	0.120	O ILS emprega o sinal quando está reiterando uma negação anterior, sendo que o enunciado pode ser compreendido sem esse sinal (55 TF).
N10 [PARECER] (875)	0.160	O ILS usa o sinal para marcar a dúvida dos alunos, entretanto ele não é um sinal central e sem ele o enunciado mantém seu sentido (391 TF).

TABELA 26 – Motivações dos sinais mais breves nos TA

A identificação das motivações para a abreviação dos sinais é bem complexa. Entretanto, é possível verificar que as abreviações acontecem quando o ILS está oferecendo uma informação que já ouviu, diante do prosseguimento da fala, ou está sinalizando imediatamente a fala da professora, praticamente ao mesmo tempo. Arriscamos afirmar que a maioria das abreviações, indicadas acima, parece ser automática, no sentido de não evidenciar um momento de reflexão. Na maioria dos casos, parece haver uma maior aderência ao Português e, também, uso da memória de curto prazo. Em algumas das interpretações, o enunciado em LS teria o mesmo sentido sem o sinal abreviado. Portanto, é possível que os ILS somente abreviem os

sinais que não são centrais à compreensão da sinalização, nos momentos em que o enunciado do TF não demanda maior atenção ou esforço cognitivo.

Durante a análise, notamos que há uma característica comum aos sinais abreviados e aos prolongados, indicados acima, a qual é um diferenciador entre os dois grupos. Todos os sinais prolongados, elencados acima, são realizados por meio do movimento das duas mãos. Até mesmo o sinal [PALAVRA], comumente realizado com uma mão, nos dois casos acima (C7 e C9) as duas mãos participam da sinalização.¹⁰⁰ E todos os sinais abreviados, registrados anteriormente, foram articulados com uma só mão, inclusive aqueles que normalmente são articulados com as duas mãos, como foi o caso do sinal [MUITO1*] (C3). Isso nos permite inferir que sinais articulados com as duas mãos são, possivelmente, mais suscetíveis ao prolongamento se comparados aos sinais articulados com uma só mão, sendo que o contrário também se sustenta.

Vimos diversas motivações para o prolongamento do sinal, a saber, (i) a necessidade de se ter acesso ao enunciado completo, ao sentido da mensagem, para só então concluir a interpretação; (ii) a necessidade de ganhar tempo para a solução de problemas e para a tomada de decisão e (iii) o propósito de construir outros sentidos para o sinal. É evidente que o ILS precisa monitorar sua interpretação de acordo com o ritmo do orador. Nesse sentido, enunciados incompletos não são passíveis de serem processados e fazem com que o ILS, quando não consegue inferi-los, empregue algumas estratégias na interpretação, tais como o prolongamento da duração de sinais e a repetição de sinais, e, em alguns casos, até mesmo, significativas pausas. Portanto, prolongamentos, repetições e pausas podem indicar tanto uma intensificação da atividade cognitiva e, por consequência, do esforço em compreender o que se quer dizer, quanto uma quebra no processamento cognitivo, o que, por sua vez, pode acarretar em certa perda do ritmo cognitivo e, até mesmo, num problema de interpretação que envolve

¹⁰⁰ No intérprete C7 as duas mãos simultaneamente com o sinal [PALAVRA*] alternam-se em movimentos circulares em frente ao corpo como se estivessem sendo atribuídas palavras a um texto. No intérprete C9, tendo como base a mão esquerda em B, em frente ao corpo, o sinal [PALAVRA1] feito com a mão direita atribui sinais ao texto, tanto em movimentos circulares quando da esquerda para a direita.

tomada de decisão acerca de como lidar com essas variações e incompletudes no TF.

Da mesma maneira que os prolongamentos e as repetições estão sendo identificados como estratégias empregadas na interpretação para a LS, o ato de abreviar sinais, reduzir seu tempo de realização, e, também, o de condensar enunciados devem ser considerados também estratégias. Entretanto, embora tenhamos observado tais estratégias de abreviação e condensação, não nos detemos nelas nesta pesquisa. Isso pelo fato de as mesmas não terem se destacado, como foi o caso das pausas, dos prolongamentos e das repetições. Nesse sentido, são necessárias novas pesquisas capazes de investigar prolongamentos, abreviações, repetições, condensações em LS e, também, sua utilização e funções no processo de interpretação para a LS.

Embora os intérpretes possam, durante a IS, até mesmo, antecipar enunciados, eles precisam do enunciado completo para que possam inferir qual seria a *mensagem*, o *sentido*, a *ideia*, que o orador pretende comunicar, visto que, como destacamos anteriormente, o intérprete trabalha com o *sentido*, a *mensagem*, a *ideia* expressa nos/pelos enunciados (SELESKOVITCH, 1978; SELESKOVITCH, LEDERER, 1989; GILE, 1995, 1999). O processo de IS não se realiza por meio da tradução de palavra-por-palavra, visto que o sentido que o falante quer dar aos enunciados não pode ser conhecido através do processamento das palavras ou das frases isoladamente.

Como apontam os sujeitos da pesquisa, certos marcadores conversacionais, hesitações e pausas, quando impedem a compreensão imediata da *mensagem* que está sendo veiculada no enunciado, imporão ao intérprete certas restrições, as quais o obrigarão a se ajustar ao ritmo do orador. Os sujeitos da pesquisa pontuam que, diante da impossibilidade de se ter acesso imediato ao que se pretende comunicar, devido, principalmente, às hesitações e às pausas “*inapropriadas/ demasiadas*” (que impedem a produção de um enunciado completo ou de uma palavra inteira), eles precisam empregar conscientemente algumas estratégias para a manutenção do fluxo de produção do TA.

Vale chamar atenção para a afirmação do intérprete N4 de que, nessas situações, ou você *abaixa o braço*, ou *faz um sinal mais devagar* ou, ainda, *repete o sinal mais de uma vez*; do C7 de que, às vezes, e necessário *esperar* e, por sua vez, usar a *expansão* e a *repetição*; do C9 de que diante de situações de fala mais lenta ou interrupção do TF ele *mantinha o último sinal no ar*; do C5 de que nos trechos mais lentos ele *parava*; e, também do N2 de que frente aos marcadores conversacionais, às interrupções e às pausas, ele *faz a mesma coisa no TA, até a professora retomar o texto, ele entender a retomada e poder continuar*. Some-se a isso, o fato de que tais estratégias foram recorrentes durante todo o processo de interpretação.

	PRO*	REP*	PSA*	INT*
C1	115	29	36	12
N2	135	11	21	05
C3	76	26	54	24
N4	126	30	12	14
C5	200	05	32	16
N6	96	19	54	27
C7	149	10	13	06
N8	101	25	63	13
C9	87	17	19	10
N10	94	27	54	21

TABELA 27 – Contabilização de prolongamento, repetição, pausa e interrupção

* PRO – prolongamento | REP – repetição |
PSA – pausa | INT – interrupção

Em algumas situações, os prolongamentos e as repetições coincidem em um mesmo sinal, visto que, numa sequência que se repete, um de seus sinais pode ser prolongado. Além disso, uma das maneiras de se prolongar um sinal é a repetição de seu movimento. Alguns desses casos foram identificados como repetição e não como prolongamento. Nesse sentido, são necessárias pesquisas capazes de melhor definir o que diferenciaria o prolongamento e a repetição do movimento do sinal, a qual resulta inevitavelmente no aumento da duração do mesmo.

De qualquer maneira, é possível inferir que os ILS coordenam o fluxo de produção do TA, em relação ao fluxo de produção do TF, por meio da manutenção de certo ritmo em seu processo de interpretação e do uso de estratégias. Em nosso caso, como já apontado acima, as estratégias que se destacaram foram o prolongamento,

a repetição de sinais e as pausas, as quais, predominantemente, tiveram a função de aguardar a continuidade do TF. Enfim, tanto as interrupções momentâneas no fluxo de produção do TF, quanto as significativas variações em seu fluxo, exigem que o ILS se monitore constantemente e, até mesmo, resista ao controle externo que o orador exerce sobre o seu fluxo de produção.

Com o intuito de verificar, mais precisamente, o impacto do fluxo de produção do TF sobre o TA, escolhemos dois trechos do TF com as seguintes características: (1) trecho A¹⁰¹ – maior trecho produzido sem pausas e (2) trecho B¹⁰² – produzido com significativas pausas e hesitações, inclusive com a maior pausa encontrada.

Texto Fonte	DURAÇÃO	PPS	DL*	Texto Alvo****	DURAÇÃO	SPS	DM**	%***	
Trecho A 457 (38)	8.708 8"17	4,65	53%	C1	1234-1255 (22)	12.250 12"06	1,82	0.557	39,14
				N2	1118-1137 (20)	10.440 10"11	1,98	0.497	44,73
				C3	1075-1093 (19)	11.336 11"08	1,71	0.597	36,77
				N4	1127-1141 (15)	9.491 9"12	1,64	0.593	37,63
				C5	1052-1069 (18)	11.830 11"20	1,61	0.623	36,34
				N6	914-930 (17)	13.060 13"01	1,31	0.725	29,67
				C7	1179-1196 (18)	10.440 10"11	1,78	0.549	40,43
				N8	1105-1124 (20)	11.800 11"20	1,87	0.561	40,21
				C9	1153-1166 (14)	8.370 8"09	1,73	0.558	39,78
				N10	1007-1017 (11)	6.370 6"09	1,81	0.531	42,36

TABELA 28 – Características da interpretação do trecho A

* Densidade lexical – itens lexicais (adjetivos, verbos, substantivos), dividido pelo total de palavras, multiplicado por 100.

** Duração Mediana – duração mediana dos sinais no trecho em milésimos de segundo.

*** Porcentagem do fluxo de produção do TA em relação ao fluxo de produção do TF nesse trecho.

**** Pausas maiores que 1 segundo contabilizadas como sinal

¹⁰¹ “[...] e de todas as especificidades e implicações que isso traz então não quer dizer que é só dizer ‘ah é a segunda língua porque a libras é a primeira’ não é a segunda língua e isso tem implicações [...]”

¹⁰² “[...] nesse processo de leitura e escrita (903) e aqui principalmente vou falar um pouquinho da leitura (744) esse processo de leitura (248) ele vai o tempo inteiro se construir (2716) eh (522) por meio da língua de sinais [...]”. *Observação*: entre parênteses está indicado o tempo de pausa em milésimos de segundo.

Texto Fonte	DURAÇÃO	PPS	DL*	Texto Alvo	DURAÇÃO	SPS	DM**	%***	
Trecho B 255-265 (34)	16.708 16"17	2,10	42%	C1	753-777 (25)	17.900 17"22	1,45	0.716	69,05
				N2	651-672 (22)	18.170 18"04	1,22	0.826	58,09
				C3	625-646 (22)	17.940 17"23	1,26	0.815	60,00
				N4	689-707 (19)	14.902 14"22	1,34	0.784	63,81
				C5	606-625 (20)	18.540 18"13	1,10	0.927	52,38
				N6	541-556 (16)	17.610 17"15	0,93	1.100	44,28
				C7	693-712 (20)	18.640 18"16	1,14	0.932	54,28
				N8	667-682 (16)	17.680 17"17	1,10	1.105	53,38
				C9	648-668 (21)	18.430 18"10	1,16	0.878	55,23
				N10	601-620 (20)	17.580 17"14	1,17	0.879	55,71

TABELA 29 – Características da interpretação do trecho B

* Densidade lexical – itens lexicais (adjetivos, verbos, substantivos), dividido pelo total de palavras, multiplicado por 100.

** Duração Mediana – duração mediana dos sinais no trecho em milésimos de segundo.

*** Porcentagem do fluxo de produção do TA em relação ao fluxo de produção do TF nesse trecho.

**** Pausas maiores que 1 segundo contabilizadas como sinal

O primeiro trecho (A) do TF tem uma duração de aproximadamente 8 segundos e o segundo trecho (B) de 16 segundos. Os trechos possuem, respectivamente, 38 e 34 palavras (contabilizada uma pausa maior que 2 segundos). Há uma diferença em sua densidade lexical e na quantidade de palavras por segundo, respectivamente 4,65 PPS e 2,10 PPS.

No trecho A, produzido com 4,65 PPS, os TA tiveram uma velocidade de produção de menos de 2 SPS, ou seja, cerca de 60% menor que o TF. Já no trecho B, os TA também tiveram um fluxo de produção menor, de, aproximadamente, 40% em relação ao TF. Ao relacionarmos esses fluxos de produção do ILS, nesse trecho, com o fluxo de produção geral de sua interpretação, é possível afirmar que mesmo diante da significativa variação no fluxo de produção do TF, os intérpretes monitoram o seu próprio fluxo de produção, ajustando-o às suas necessidades. Assim, empregam estratégias para monitorar a atividade que estão realizando. Em nosso caso, estratégias de prolongamento de sinais, de repetição de sinais e pausas.

Considerando que o fluxo de produção do trecho A é pelo menos duas vezes maior que o do trecho B, temos, inicialmente, a hipótese de que a interpretação do trecho A não favorece o prolongamento de sinais, nem sua repetição, visto não possuir interrupções em seus enunciados e, por sua vez, em sua mensagem. Já o trecho B,

com menor fluxo de produção, está repleto de interrupções, sendo que para comunicar a seguinte mensagem “nesse processo de leitura e escrita que é o tempo inteiro mediado pela língua de sinais”, existem diversas interrupções e adendos, o que acreditamos favorecer o prolongamento, a repetição de sinais e as pausas.

	PRO*		REP*		PSA*		INT*		OEA*	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
C1	01	03	-	-	-	02	01	02	-	-
N2	01	06	-	-	-	-	01	01	02	-
C3	-	04	-	-	-	02	-	-	01	04
N4	02	05	-	02	-	-	-	01	-	02
C5	02	04	-	-	-	02	-	02	01	01
N6	-	04	02	01	01	01	-	-	-	-
C7	01	05	-	-	-	01	-	-	-	-
N8	02	08	-	01	02	01	-	-	01	-
C9	-	06	-	-	-	-	-	-	-	-
N10	-	06	-	-	01	01	-	-	01	01
TOTAL	09	< 51	02	< 04	04	< 10	02	< 06	06	< 08

TABELA 30 – Contabilização de estratégias, interrupções e outros nos trechos

* PRO – prolongamento | REP – repetição | PSA – pausa |
INT – interrupção | OEA – omissões, equívocos e acréscimos

Ao observarmos a tabela acima, verificamos que a maior incidência de prolongamentos, repetições e pausas está no trecho B. Enquanto temos no trecho A o total de 15 dessas estratégias de monitoramento, no trecho B temos 65, cerca de quatro vezes mais. Portanto, é evidente que as interrupções de insumos no TF exigem que o ILS empregue mecanismos de manutenção de seu processo de interpretação. Vimos que a estratégia mais comum não foi a reprodução das interrupções dos insumos do TF por meio de interrupções no TA (chamadas aqui de pausas), mas a busca pela manutenção do fluxo de produção da interpretação por meio do uso, principalmente, de prolongamentos. Notamos, também, que houve quase o mesmo número de interrupções na interpretação dos dois trechos, assim como de omissões, equívocos ou acréscimos. Vejamos como os ILS interpretaram o trecho A.

INTERPRETAÇÃO DO TRECHO A

- C1** O trecho é interpretado sem omissões, equívocos, repetições, acréscimos ou pausas, inclusive o discurso direto que aparece no trecho é mantido. O ILS inicia a interpretação com o sinal [TAMBEM] (1234) indicando que se fará um acréscimo ao que havia sido dito. Há um prolongamento desse sinal para aguardar a complementação do enunciado. O ILS usa os sinais [APONTAR1]¹⁰³ (1239), [PROPRIO] (1240) e [PORTUGUES] (1241) para indicar a noção de “especificidades e implicações” e depois, ao final do enunciado, usa sinais [TER] (1254) e [TEMPO4] (1255), provavelmente, querendo indicar a noção de “tem implicações”. Vemos uma interrupção do sinal [TAMBEM] (1242), o qual é substituído pelo sinal [COMBINAR] (1243) com o sentido de “que se ajusta”, ficando evidente um momento de reflexão do ILS e, portanto, uma tomada de decisão sobre qual seria o melhor sinal a ser empregado. É interessante observar que, após interpretar o trecho, o ILS omite o enunciado seguinte, substituindo-o por outra ideia também relacionada ao que se acabara de sinalizar.
- N2** O trecho é interpretado sem omissões, repetições, acréscimos ou pausas, inclusive o ILS mantém o discurso direto. Ele inicia a interpretação com o sinal [TAMBEM] (1118) indicando que se fará um acréscimo ao que foi dito anteriormente. O ILS usa os sinais [ESPECIAL1] (1119) e [QUE*] (1120) para indicar a noção de “especificidades e implicações” e, ao final do trecho usa o sinal [ENTAO*] (1137) para indicar a noção de tem implicações. Há dois equívocos: o primeiro está no momento em que o ILS traduz o “isso” como [PESQUISAR] (1122), o que traz a noção de “não é só termos pesquisas”; e o outro quando traduz “porque a Libras é a primeira” com os sinais [LINGUA-DE-SINAIS] (1128) e [L-2] (1129), o que significa que a Libras seria “a segunda língua”. Vemos a interrupção do sinal [L-2] (1129), o qual é substituído pelo sinal [PRIMEIRO2] (1130) para corrigir o equívoco que estava cometendo. Identificamos um prolongamento no sinal [ENTAO*] (1137), possivelmente, indicando uma maneira de afirmar que não é “só isso”, pois existem outras implicações.
- C3** O trecho é interpretado sem omissões, repetições, acréscimos, interrupções, prolongamento ou pausas, inclusive o ILS mantém o discurso direto. Ele inicia a interpretação com o sinal [TAMBEM] (1075) indicando que se fará um acréscimo ao que foi dito anteriormente. O ILS usa os sinais [TUDO*] (1076), [ESPECIAL1] (1077), [TER] (1078), [PROBLEMA] (1079) e [TER] (1080) para indicar a noção de “especificidades e implicações” e depois, ao final do trecho, emprega os sinais [TER] (1089), [FOCO] (1090) e [TER] (1091) para indicar a noção de “tem implicações”. Há um equívoco, no sinal [L-2] (1088), que não é percebido pelo ILS. Ao interpretar “porque a Libras é a primeira”, usa os sinais [LINGUA-DE-SINAIS] (1087) e [L-2] (1088) afirmando que a Libras seria “a segunda língua”.
- N4** O trecho é interpretado sem omissões, equívocos, repetições, acréscimos, interrupções ou pausas, inclusive o ILS mantém o discurso direto. O ILS inicia a interpretação com os sinais [LINGUA1] (1127) e [SEGUNDO] (1128), os mesmos com os quais concluiu a interpretação do enunciado anterior. O ILS usa o sinal [VARIOS*] (1130) para indicar a noção de “especificidades e implicações” e depois, ao final do trecho usa o sinal [EXPLICAR] (1140) para indicar a noção de “tem implicações”. Há dois prolongamentos: o primeiro no sinal [VARIOS*] (1130), o qual, além de ter um propósito linguístico, permite ao ILS aguardar a complementação do enunciado. E o outro no sinal [EXPLICAR] (1140), no fim do trecho, para aguardar o próximo enunciado.
- C5** O trecho é interpretado sem omissões, equívocos, repetições, interrupções ou pausas, inclusive o ILS mantém o discurso direto. Inicia-se a interpretação do trecho com o sinal [TAMBEM] (1052), indicando que se fará um acréscimo ao que já foi dito. O ILS usa os sinais [PROPRIO] (1054), [L-2] (1055) e [APONTAR1] (1056) para indicar a noção de “especificidades e implicações”. Encontramos dois prolongamentos: um no sinal [L-2] (1065), permitindo ao ILS aguardar a complementação do enunciado e o outro no sinal [ENSINAR] (1069), no fim do trecho, para aguardar o próximo enunciado. Vemos um acréscimo de informação. Ao empregar os sinais [PROPRIO] (1068) e [ENSINAR] (1069), o ILS indica que as “implicações” são no campo “do ensino, da educação”, o que não foi dito pela professora.
- N6** O trecho é interpretado sem omissões, equívocos, interrupções ou acréscimos, inclusive o ILS mantém o discurso direto. Ele inicia a interpretação do trecho com o sinal [TAMBEM] (914) indicando que se fará um acréscimo ao que havia sido dito. Usa os sinais [ESPECIAL] (915) e [PROPRIO] (916) para indicar a noção de “especificidades e implicações” e depois, ao final do enunciado, os sinais [APONTAR1] (927), [DIFERENTE1] (928) e [APONTAR1] (929) para indicar a noção de “tem implicações”. Há duas repetições: uma no sinal [PROPRIO] (916) e a outra no sinal [SO1] (919), permitindo que o ILS aguarde a complementação do enunciado. Identificamos uma pausa no fim do trecho para aguardar o próximo enunciado.
- C7** O trecho é interpretado sem omissões, equívocos, interrupções, acréscimos, repetições ou pausas, inclusive o ILS mantém o discurso direto. Ele inicia a interpretação do trecho com o sinal [TAMBEM] (1179) indicando que se fará um acréscimo ao que havia sido dito. Ele usa os sinais [COISAS2] (1180), [GRUPO] (1181) e [DELE*] (1182) para indicar a noção de “especificidades e implicações” e depois, ao final do enunciado, os sinais [TER] (1193), [COISAS2] (1194), [PROGRAMA1] (1195) e [APONTAR1] (1196) para indicar a noção de “tem implicações”. Há um prolongamento, no sinal [DELE*] (1182), para que se aguarde a complementação do enunciado.
- N8** O trecho é interpretado sem omissões, equívocos, repetições ou interrupções, inclusive o ILS mantém o discurso direto. Inicia-se a interpretação do trecho com o sinal [APONTAR1] (1105) retomando o último sinal do enunciado anterior. O ILS usa os sinais [APONTAR1] (1105), [TUDO1] (1106) e [APONTAR1] (1107) para indicar a noção de “especificidades e implicações”. Há dois prolongamentos: um no sinal [APONTAR1] (1107) e o outro no sinal [MAS2]

¹⁰³ Decidimos nomear como “apontar” todo o uso da dêixis. Segundo Brito (1995, p.116), uma característica das línguas de sinais “é o uso muito freqüente da dêixis que, no seu sentido mais ‘puro’, é apenas referencial. Atualmente o conceito de dêixis tornou-se muito mais amplo e muitos deles transmitem informações não referenciais também. Os dêiticos são usados frequentemente, em LIBRAS, para referirem e co-referirem. Por co-referência, entende-se aqui todos os termos que tradicionalmente eram chamados de anáfora e catáfora”.

(1108), com a finalidade de aguardar a complementação do enunciado. Vemos duas pausas: a primeira (1109) para aguardar a complementação do enunciado e a outra, ao final do trecho, para aguardar o próximo enunciado. Identificamos um acréscimo de informação, com os sinais [REGRA2] (1122) e [PROGRAMA1] (1123), o que define “implicações” como “regras e princípios”, o que não foi dito pela professora.

C9

O trecho é interpretado sem omissões, equívocos, repetições, interrupções, acréscimos, prolongamentos ou pausas, inclusive o ILS mantém o discurso direto. Ele inicia a interpretação do trecho com o sinal [L-2] (1153), o mesmo com o qual concluiu a interpretação do enunciado anterior. Usa os sinais [ASPECTOS*] (1154) e [PROPRIO] (1155) para indicar a noção de “especificidades e implicações”.

N10

O trecho é interpretado sem equívocos, repetições, acréscimos, interrupções ou prolongamentos, inclusive o ILS mantém o discurso direto. Ele inicia a interpretação do trecho com um marcador conversacional [ENTAO*] (1007) seguido de uma pausa (1008) com a finalidade de refletir sobre como interpretar o enunciado. Há uma omissão de “todas as especificidades e implicações que isso traz”, não dando ao discurso direto interpretado o sentido dado pela professora.

TABELA 31 – A interpretação do trecho A

Percebemos que seis ILS prolongam sinais durante a interpretação do trecho A (C1, N2, N4, C5, C7 e N8). Ao observarmos o que motivou esse prolongamento, vemos que foi a necessidade de aguardar a complementação do enunciado (cinco prolongamentos) ou de aguardar o próximo enunciado (dois prolongamentos ao final do trecho). Além disso, um dos prolongamentos foi duplamente motivado (primeiro encontrado no N4), visto que, além de conferir sentido à sinalização, também possibilitou ao ILS aguardar a continuidade do enunciado; e outro prolongamento teve a finalidade de construir sentido, marcando a fala (N2). Ao lado dos prolongamentos, temos a repetição de dois sinais, empregada somente pelo N6, com a finalidade de aguardar o avanço do enunciado. Assim, é possível afirmar que os prolongamentos, assim como as pausas e repetições, podem ter diferentes motivações e, portanto, possuir diversas finalidades. Sobre isso, o intérprete N10 comenta durante os protocolos:

“Tem uma coisa que parece um vício, ainda mais quando você já interpreta há muito tempo e tal, que é fazer um sinal várias vezes. Assim, isso vira um vício. Você não pára para perceber o que você está fazendo. Você fica fazendo aquele sinal por mais tempo ou fazendo o sinal várias vezes. É um vício. Então, por exemplo, você não pensa: “olha, eu parei nesse sinal ou estou fazendo esse sinal várias vezes porque eu não estou dando conta e tal”. Não, você apenas fica sinalizando. É uma coisa automática, a gente não percebe que ta fazendo isso, apenas acontece. Tipo assim, na hora da interpretação, você sabe que não está entendendo direito aquilo que tá sendo dito, você está em dúvida, você está esperando a pessoa continuar a falar, mas ai, ao invés de você parar, você continua esperando ou pensando naquilo. Pensando, tipo assim: “nossa, eu não estou entendendo direito, como eu faço isso”. Mas é tão direto isso, que enquanto você está pensando uma coisa, a sua mão ta lá sinalizando sem parar, até você se ligar no contexto do que está sendo dito ou a pessoa continuar a falar e você poder continuar a interpretar” (N10).

Além dos prolongamentos e repetições, temos as pausas utilizadas por três ILS: uma pausa para aguardar a complementação do enunciado (N8); duas, ao final da interpretação do trecho, para aguardar o próximo (N8, N6) e outra no início do trecho para refletir sobre como interpretá-lo (N10). Verificamos duas interrupções que evidenciaram momentos de reflexão e tomada de decisão: uma feita pelo C1 e outra pelo N2, ambas com a finalidade de maximizar a semelhança interpretativa. Esses lapsos – momentos em que o ILS corrige um sinal durante sua realização ou sem completá-lo o substitui imediatamente – durante a produção da língua (oral ou de sinais) são uma oportunidade momentânea de se observar um processo, muitas vezes, oculto, inconsciente e automático de produção da língua e, por sua vez, da interpretação. Acreditamos que esses lapsos (interrupções), no caso da interpretação, marcam um momento de reflexão consciente.

Durante a interpretação desse trecho, encontramos uma omissão (N10), três equívocos (dois pelo N2 e um pelo C3) e dois acréscimos de informação (C5 e N8). Esses acréscimos evidenciam, na verdade, uma restrição no escopo semântico da codificação conceitual do termo “implicações¹⁰⁴” na língua alvo, em relação ao que foi dito na língua fonte, podendo gerar uma compreensão diferenciada do que a professora disse. Ao empregar os sinais [PROPRIO] (1068) e [ENSINAR] (1069), o C5 indica que as “implicações” a que a professora se refere, são no campo “do ensino, da educação”. Já o N8, ao utilizar os sinais [REGRA2] (1122) e [PROGRAMA1] (1123), define “implicações” como “regras e princípios”.

Como apontado acima, se compararmos a interpretação do trecho A com a interpretação do trecho B, verificamos que o trecho A não favoreceu o uso de estratégias de monitoramento, embora elas tenham sido empregadas. Já na interpretação do trecho B encontramos o uso mais intenso dessas estratégias, inclusive uma profusão de prolongamentos. Vejamos o que motivou o emprego dessas estratégias:

¹⁰⁴ Referimo-nos ao termo que encerra o trecho: “e de todas as especificidades e implicações que isso traz então não quer dizer que é só dizer ‘ah é a segunda língua porque a libras é a primeira’ não é a segunda língua e isso tem **implicações**”.

INTERPRETAÇÃO DO TRECHO B

C1	<p>O trecho é interpretado sem omissões, equívocos, repetições ou acréscimos. Há duas pausas (753 e 759) para aguardar a complementação do enunciado. Duas interrupções, evidenciando as tomadas de decisão do ILS: uma no sinal [CONTATO1] (762), demonstrando uma reflexão sobre a melhor maneira de se traduzir “vou falar um pouquinho”, o que se confirma por sua expressão facial, e pela sua substituição por [EXPLICAR] (763). E a outra interrupção no sinal [POR-CAUSA-DE] (774). Ao ouvir “por meio da” ele substitui o sinal [POR-CAUSA-DE] (774) por [AJUDAR-ME] (775). Identificamos três prolongamentos: nos sinais [SEMPRE] (770), [LER] (772) e [LINGUA-DE-SINAIS] (770) com a finalidade de aguardar a complementação do enunciado. O ILS usa os sinais [AJUDAR-ME] (775), [QUE] (776) e [LINGUA-DE-SINAIS] (777) para indicar a noção de “por meio da Língua de Sinais”.</p>
N2	<p>O trecho é interpretado sem omissões, equívocos, repetições, acréscimos ou pausas. O ILS usa o sinal [ESPECIAL1] (658) para interpretar “principalmente”. Há seis prolongamentos: nos sinais [ESCREVER] (654), [DESENVOLVER] (665) e [ENTAO*] (666) para que o ILS aguarde a complementação do enunciado; nos sinais [BASE] (670) e [ENTAO] (672), ao fim do trecho, para aguardar o próximo enunciado; e no sinal [QUERER] (657), evidenciando um momento de reflexão e tomada de decisão sobre como sinalizar “principalmente”. Vemos uma interrupção no sinal [ESCREVER1] (660) com sua substituição por [LER1] (661), visto que a professora focaria agora na leitura e não na escrita e leitura, como no início do trecho. O ILS usa os sinais [LINGUA-DE-SINAIS] (668), [APONTAR2] (669), [BASE*] (670) e [LINGUA-DE-SINAIS] (671) para indicar a noção de “por meio da Língua de Sinais”.</p>
C3	<p>O trecho é interpretado sem repetições, acréscimos ou interrupções. Há duas omissões: a primeira de “vou falar um pouquinho” e a outra de “por meio da”. Vemos dois equívocos: ao omitir “vou falar um pouquinho” e manter a sinalização de “principalmente” ele afirma, ao contrário do que a professora diz, que “principalmente a leitura se desenvolve com base na Língua de Sinais”, quando deveria ter interpretado “e aqui principalmente eu vou falar um pouquinho da leitura”. E, também, ao omitir “por meio da”, limitando-se a sinalizar [LINGUA-DE-SINAIS] (644 e 646), o que dá a noção de que “o processo de leitura desenvolve-se assim como na Língua de Sinais”. Identificamos quatro prolongamentos, nos sinais [ESCREVER1] (629), [APONTAR1] (633), [DESENVOLVER] (641) e [ENTAO*] (643), com o objetivo de aguardar a complementação do enunciado. Há também duas pausas (631 e 642) com essa mesma finalidade.</p>
N4	<p>O trecho é interpretado sem acréscimos ou pausas. Há uma omissão de “e aqui principalmente eu vou falar um pouquinho da leitura”. Vemos um equívoco, pois a professora passa a falar somente da leitura e o ILS mantém “leitura e escrita”. O ILS usa os sinais [POR-CAUSA-DE] (698) e [LINGUA-DE-SINAIS] (699) para indicar a noção de “por meio da Língua de Sinais”. Vemos cinco prolongamentos: nos sinais [LER1] (693), [ESCREVER1] (694) e [COMO] (695), com a finalidade de aguardar a complementação do enunciado; e, também, nos sinais [ESCREVER1] (701) e [LINGUA-DE-SINAIS] (704), que evidenciam um momento de reflexão e tomada de decisão sobre como sinalizar “por meio da língua de sinais”. Identificamos uma interrupção no sinal [POR-CAUSA-DE] (700), o qual é substituído por [ESCREVER1] (701), como uma forma de localizar a “escrita” e se referir a ela. Temos duas repetições: uma de [LINGUA-DE-SINAIS] (704=706) e outra de [ANOTAR1] (705=707) para reforçar o que estava sendo dito sobre a compreensão se dar por meio da língua de sinais.</p>
C5	<p>O trecho é interpretado sem omissões, repetições ou acréscimos. Há um equívoco, percebido e indicado pelo ILS: ao sinalizar [EU] (612) e [APREENDER5] (613), o ILS retoma o enunciado anterior cometendo um pequeno equívoco, pois a professora muda o foco de sua fala. Assim, o ILS precisa interromper a sinalização e retomar a informação “principalmente da leitura” com o sinal [PRINCIPAL1] (618). Vemos duas interrupções: uma no sinal [POR-QUE] (606), provavelmente, devido à inferência, por parte do ILS, de que a professora explicaria os motivos de a leitura e de a escrita do surdo evidenciarem a influência da Língua de Sinais. E a outra no sinal [LER1] (617), marcando o momento da correção do equívoco cometido. Identificamos quatro prolongamentos: nos sinais [ESCREVER1] (610), [LER1] (619) e [APONTAR1] (620) com o objetivo de aguardar a complementação do enunciado e no sinal [LINGUA-DE-SINAIS] (625) para aguardar o próximo enunciado. Encontramos duas pausas: a primeira (611) evidenciando um momento de reflexão e acesso à memória, o que contribui com a percepção do equívoco e sua correção e a segunda (621) objetivando aguardar a complementação do enunciado. O ILS usa os sinais [UNIR] (624) e [LINGUA-DE-SINAIS] (625) para indicar a noção de “por meio da Língua de Sinais”.</p>
N6	<p>O trecho é interpretado sem omissões, equívocos, interrupções ou acréscimos. Há quatro prolongamentos: nos sinais [ESCREVER1] (542), [LER1] (543) e [LER1] (547) para aguardar a complementação do enunciado e no sinal [POR-CAUSA-DE] (553), evidenciando um momento de reflexão e de tomada de decisão acerca de como interpretar “por meio da Língua de Sinais”. Vemos uma repetição no sinal [TER] (551) e uma pausa (552) para aguardar a complementação do enunciado. O ILS usa os sinais [POR-CAUSA-DE] (553), [JUNTO] (554) e [LINGUA-DE-SINAIS] (555) para indicar a noção de “por meio da Língua de Sinais”. É bom esclarecer que o ILS sinaliza Libras – [LINGUA-DE-SINAIS] (555) e [BRASIL] (556) – e não Língua de Sinais, restringindo, assim, o escopo semântico à Língua de Sinais Brasileira, o que seria possível, visto a professora estar tratando do Português e, portanto, da Libras. Também, o ILS emprega o sinal [JUNTO] (554) indicando a noção de que a leitura tem seu desenvolvimento, devido a e assim como a Libras.</p>
C7	<p>O trecho é interpretado sem omissões, equívocos, interrupções, repetições ou acréscimos. Há cinco prolongamentos: nos sinais [ESCREVER1] (696), [LER1] (701 e 703), [DESENVOLVER] (704) e [MESMO2] (705) com a finalidade de aguardar a complementação do enunciado, assim como uma pausa (697) com a mesma finalidade. O ILS usa os sinais [POR-CAUSA-DE] (706), [LINGUA-DE-SINAIS] (707), [APONTAR1] (708), [ÚNICO*] (709), [APONTAR1] (710) e [LINGUA-DE-SINAIS] (711) para indicar a noção de “por meio da Língua de Sinais”.</p>
N8	<p>O trecho é interpretado sem omissões, equívocos, interrupções ou acréscimos. Há oito prolongamentos: nos sinais [ESCREVER1] (667), [PROCESSO*] (669 e 675), [LER1] (674 e 676), [PRECISAR] (678) e [TER] (679) para aguardar a complementação do enunciado e no sinal [LINGUA-DE-SINAIS] (682) com o objetivo de aguardar o próximo enunciado. Há uma repetição no sinal [APONTAR*] (670) e uma pausa (680), também, com a finalidade de aguardar a complementação do enunciado. O ILS usa os sinais [PRINCIPAL1] (681) e [LINGUA-DE-SINAIS] (682) para indicar a noção de “por meio da Língua de Sinais”.</p>

C9 O trecho é interpretado sem omissões, equívocos, interrupções, repetições, acréscimos ou pausas. Há seis prolongamentos: nos sinais [LER1] (652 e 655), [PROCESSO*] (657 e 662) e [ENTAO*] (663) para esperar a complementação do enunciado e no sinal [LINGUA-DE-SINAIS] (668) com o objetivo de aguardar o próximo enunciado. O ILS usa os sinais [PROPRIO] (665), [PRIMEIRO1] (666), [É*] (667) e [LINGUA-DE-SINAIS] (668) para indicar a noção de “por meio da Língua de Sinais”.

N10 O trecho é interpretado sem omissões, interrupções, repetições ou acréscimos. Há seis prolongamentos: nos sinais [ESCREVER1] (606), [PRINCIPAL1] (607), [LER1] (608 e 611), [NAO-COMUNICAÇÃO*] (613) e [DIVIDIR1] (614), assim como uma pausa (617) para esperar a complementação do enunciado. Identificamos um equívoco na sintaxe do enunciado. Ao traduzir “ele vai o tempo inteiro se constituir”, o ILS aponta para um lugar no espaço onde não está localizado o processo de leitura e sinaliza, imediatamente a isso, [NAO-COMUNICAÇÃO*] (613) dando a ideia de que o “processo fica truncado e não se realiza de forma fluente”. O ILS usa os sinais [PARECER] (618), [ADAPTAR*] (619) e [LINGUA-DE-SINAIS] (620) para indicar a noção de “por meio da Língua de Sinais”.

TABELA 32 – A interpretação do trecho B

Na interpretação desse trecho do TF, com muitas interrupções em seu fluxo de produção, todos os ILS prolongaram sinais. No total foram cinquenta e um prolongamentos. A maioria desses prolongamentos foi motivada pelas interrupções dos insumos do TF (quarenta e dois sinais prolongados com essa motivação) e, portanto, tiveram a finalidade de aguardar a complementação do enunciado. Cinco prolongamentos, ao final da interpretação do trecho, foram feitos para que se pudesse aguardar o próximo trecho. E ainda quatro prolongamentos (N2, N4 e N6, com dois sinais prolongados) evidenciaram momentos de reflexão e tomada de decisão.

Verificamos três omissões (duas pelo C3 e uma pelo N4) e cinco equívocos (dois pelo C3, um pelo N4, um pelo C5 e um pelo N10). Encontramos, também, dez pausas: nove pausas com o propósito de aguardar a complementação do enunciado, as quais podem ser caracterizadas como pausas não reflexivas, e uma pausa (C5) evidenciando um momento de reflexão e acesso à memória e, portanto, um momento de solução de problema e tomada de decisão.

Além disso, temos seis interrupções que evidenciaram momentos de reflexão e tomada de decisão, com a finalidade de maximizar a semelhança interpretativa ou de, basicamente, corrigir equívocos. É interessante notar que as duas interrupções realizadas pelo C1 levaram-no a construir frases em Libras que pudessem melhor “expressar” o sentido proposto pela professora, sendo que as demais interrupções limitaram-se à substituição do sinal usado por outro com a finalidade de corrigir a interpretação ou evitar um equívoco.

Durante a análise da interpretação, inclusive dos dois trechos (A e B) abordados acima, observamos que tais estratégias (prolongamentos, repetições e pausas) ocorreram, também, em momentos em que não foram verificadas interrupções significativas no TF. Esse fato nos leva a concluir que prolongamentos de sinais, repetições e pausas não expressam somente a ausência ou a interrupção dos insumos do TF, mas, inclusive, momentos de possíveis problemas de interpretação, de tomadas de decisão, que vão além do monitoramento do fluxo de produção do TA, durante a interrupção do fluxo do TF.

5.2 Processos inferenciais na interpretação

Com base em conceitos postos pela TR (SPERBER; WILSON, 1995) e pela TR aplicada à tradução (GUTT, 1991; ALVES, 1995), analisamos o processo de interpretação, Português-Libras, do sexto bloco do TF, intitulado “Relação com a Escrita (Parte B)”, já transcrito anteriormente (Tabela 7, p.89).¹⁰⁵ Esse bloco inicia-se por volta dos nove minutos e segue até, aproximadamente, aos doze minutos. Nesse intervalo, os ILS já conheceram o fluxo de produção do TF, suas peculiaridades, e já se familiarizaram com o assunto, assim como com a forma de reflexão e de estruturação de ideias da oradora, contextualizando-se o suficiente para uma interpretação fluente. Um dos intérpretes explica o seguinte:

“No começo eu fiquei meio perdido. Assim, eu não fiz nenhum grande erro não, mas a gente começa mais inseguro e eu acho que, assim, isso é muito comum, né? Na interpretação você começa meio que tateando por onde você vai, né, tanto que, quando eu peguei o fio da meada, eu consegui abusar um pouquinho mais das minhas inferências, né? Pude omitir com mais segurança, mas no início eu achei que eu fiquei um pouco mais insegura, mas eu acho que isso é próprio do processo de interpretação. Ainda mais que eu não li o texto antes, que eu sabia qual seria o assunto em relação à educação de surdos. Então eu me senti, eu notei que eu tava um pouco insegura apenas no início, talvez até uns quatro minutos” (C5).

¹⁰⁵ A seleção de um bloco específico do TF deve-se ao fato de o mesmo ser bem extenso, com 13,5 minutos, o que dificulta uma análise mais apurada de todo o texto, visto que isso demandaria muito tempo e ocuparia uma extensão considerável, tornando a análise demasiadamente complexa e difícil de ser abordada. Além disso, poderia não ter um resultado mais profundo ou melhor.

Como o processo é de IS, sem conhecimento prévio do TF, os intérpretes precisam de um tempo de familiarização com o texto, tanto no que se refere ao seu ritmo de produção quanto ao seu conteúdo.

Como abordamos anteriormente (subcapítulo 5.1), os ILS ajustam-se ao fluxo de produção do TF, monitorando-o por meio do uso de estratégias. No sexto bloco isso não é diferente, inclusive esse trecho possui um número considerável de prolongamentos, repetições, pausas e interrupções.

SEXTO BLOCO TF						
	PPS* SPS*	PRO*	REP*	INT*	PSA*	OEA*
C1	2,46 1,43	27	12	03	12	06
N2	2,46 1,53	26	08	-	05	05
C3	2,46 1,37	14	11	03	11	07
N4	2,46 1,36	31	12	02	06	-
C5	2,46 1,36	46	04	02	09	08
N6	2,46 1,18	26	06	08	13	03
C7	2,46 1,53	33	05	03	06	03
N8	2,46 1,36	29	11	03	17	03
C9	2,46 1,59	15	09	03	04	05
N10	2,46 1,26	22	10	04	16	08

TABELA 33 – Estratégias, pausas, interrupções e omissões no bloco 6

* PRO – prolongamento | REP – repetição | INT – interrupção | PSA – pausa | OEA – omissões, equívocos e acréscimos

* PPS – palavra por segundo | SPS – sinais por segundo

Como vimos, também na primeira parte deste capítulo, as estratégias empregadas pelos ILS, durante o processo de IS, assim como as interrupções, podem evidenciar certa reflexão por parte dos intérpretes, visto que as questões que não são imediatamente resolvidas num nível automático tendem a se apresentar como um problema a ser solucionado e, portanto, processado de forma consciente (ALVES, 1997). Nesse sentido, acreditamos que a análise do sexto bloco do TF, com base na TR, contribui com nossas reflexões acerca dos processos inferenciais na IS do Português para a Libras.

Por estarem trabalhando com um texto oral em fluxo constante, os intérpretes precisam lidar com uma velocidade de produção pré-estabelecida, devendo, portanto, ajustar seu processamento cognitivo e inferencial a essa velocidade. A informação acústica, nesse caso, fica disponível por um período de tempo bem curto. E, devido a esse fluxo ininterrupto de informações novas, o intérprete fica impossibilitado de reter toda a informação e de mantê-la à sua disposição por um período mais longo. Nesse sentido, como já explanado na subparte 3.1 do capítulo 3, os intérpretes precisam processar imediatamente as informações a que têm acesso, para serem capazes de continuar recebendo, sucessivamente, novas informações e de processá-las.

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

“O texto não é complexo para você sentar e assistir como uma palestra, mas na hora que a gente se põe no lugar de quem vai fazer uma tradução, o texto assume certa complexidade. Exatamente por essa questão de termos pouco tempo para trabalhar os conceitos que ela usa. São conceitos que batem com os meus conceitos, mas na hora em que eu estou interpretando sempre fica aquela questão: será que eu estou mantendo o conceito que o orador está querendo manter. Então, quando eu interpreto, eu fico nesse lugar que faz do texto mais complexo. Não porque eu tenha que tentar ser, assim, fiel, não é bem fiel, mas é, assim, assumir uma conduta que se assemelhe mais a fala dela, que consiga o máximo de proximidade com a fala dela” (C1).

É importante, portanto, que se considere a velocidade de produção dos textos fonte e alvo. Com relação à taxa de produção desse bloco, vemos que ela não se difere muito da média geral do TF (2,38 PPS – palavras por segundo), visto que a taxa de

produção nesse bloco é de 2,46 PPS. Se considerarmos, por sua vez, a taxa de produção de cada um dos dez TA, verificamos que, também, não há uma variação significativa em relação à taxa de produção dos demais blocos. Além disso, não verificamos nenhuma alteração significativa da taxa de produção desse bloco entre os dez ILS. A complexidade do assunto também se mantém em relação aos demais blocos. Nesse sentido, a análise desse trecho evidencia a maneira como os ILS lidam com as informações veiculadas conceitual e procedimentalmente no TF e, por conseguinte, processam suas implicaturas e explicaturas, como vistas à construção do TA e à busca por semelhança interpretativa.

Para possibilitar uma análise passo a passo desse bloco, o dividimos em três intervalos com o cuidado de manter unidos os enunciados que visavam à comunicação de uma mesma ideia. Cada um desses intervalos foi subdividido em quatro partes. Essa subdivisão foi realizada com o objetivo principal de viabilizar uma análise sucessiva e pormenorizada da interpretação para Libras. Sabemos que essa fragmentação do TF e, por sua vez, do TA pode não corroborar, em alguns momentos, uma análise mais global do processo de interpretação. Entretanto, ela viabiliza a realização da análise, permitindo-nos observar certos detalhes que poderiam passar despercebidos, caso essas divisões e subdivisões não fossem feitas.

A DIVISÃO DO SEXTO BLOCO		
317-339	A manutenção da leitura sem sentido	317-319 321-331 333-335 337-339
341-377	O exemplo observado em sala de aula	341-347 349-357 359-365 367-377
379-431	Considerações sobre o processo de leitura	379-393 395-407 409-417 419-431

TABELA 34 – Sexto bloco organizado em intervalos

Com base nas divisões e subdivisões do sexto bloco do TF, organizamos nossa análise e reflexão sobre o processo de interpretação da seguinte maneira: (1^o) caixa de texto com o intervalo do TF que será analisado; (2^o) tabela com apresentação de partes do intervalo em questão, acompanhadas pela sequência de sinais utilizados

por cada um dos dez ILS em sua interpretação; e (3º) tabela com descrição detalhada da sinalização do ILS, para o trecho em questão, e, também, com observações, comentários e/ ou análises.

As caixas de texto apresentam o TF devidamente segmentado, enumerado e transcrito (número seguido de ponto no início da fala já devidamente fragmentada). Elas demarcam o início das reflexões e análises sobre o intervalo que encerram. Encontramos, também, algumas tabelas com os comentários dos ILS, as quais reproduzem excertos dos protocolos verbais. Elas não aparecem na análise de todos os intervalos, visto que muitas das falas dos ILS, durante os protocolos, são apresentadas em texto corrido sem serem organizadas em tabelas. A apresentação das partes traz a porção do TF e a do TA que está sendo analisada. Ela se inicia com a reapresentação do fragmento do TF e continua com a sequência das glosas, devidamente numeradas, dos sinais usados por cada um dos ILS (glosas em letras maiúsculas e numeração entre parêntesis). Já as tabelas com descrição detalhada, resgatam aspectos da simultaneidade, da peculiaridade de sinais, da exploração do espaço e das expressões corporais e faciais. Elas buscam evidenciar aspectos da sinalização com o intuito de minimizar a limitação imposta pela transcrição congelada das glosas. Cada descrição, portanto, resgata as glosas acrescentando-lhes informações e traz breves observações, comentários e/ ou análises (glosas em letras maiúsculas e entre colchetes com numeração entre parêntesis).

Com base nos conceitos da TR, apresentados na subparte 3.4 do capítulo 3, vemos que esse sexto bloco possui um conjunto de suposições veiculadas em seus enunciados, as quais consistem de explicaturas e implicaturas e estão codificadas conceitual e procedimentalmente. Portanto, a análise é realizada no que tange a codificação, tanto no nível linguístico quanto no contextual, com o intuito de melhor conhecer e refletir sobre os processos de tomada de decisão e de solução de problemas durante o processo de interpretação para a Libras. Empregamos, conforme a proposta da TR, os conceitos de codificação conceitual e de procedimental e os de implicatura e de explicatura, bem como a relação entre eles no processamento de enunciados.

Durante a análise, notaremos que há uma ampla gama de possibilidades de tradução dos enunciados do Português para a Libras. Assim, veremos em diversos momentos a possibilidade de expansão ou enriquecimento inferencial durante a interpretação em língua de sinais, sem, contudo, termos a informação conceitual comprometida. Notaremos também, momentos, em que o ILS omite informações ou deixa de interpretar algum enunciado, o que compromete, ou não, a compreensão do que está sendo dito. Confirmaremos que a maneira de lidar com o TF varia significativamente de intérprete para intérprete. Entretanto, acreditamos que o processo inferencial dos mesmos é orientado pela busca de semelhança interpretativa entre enunciados do TF e do TA, o que nos permite observar aspectos distintos e semelhantes no processamento dos enunciados.

5.2.1 Primeira parte: A manutenção da leitura sem sentido

317. *eh*: 319. durante pesquisas *então* em salas de aula de surdos o que- o que eu tenho percebido é que 321. mesmo quando a sinalização de um texto:: ... 323. da- ... 325. em- *né* que eles tão sinalizando um texto: 327. da língua portuguesa 329. mesmo quando a sinalização desse texto ele: cons- 331. acaba implicando em construções sem sentido e lógica 333. os alunos às vezes continuam normalmente a leitura *né?* 335. cumprindo muitas vezes uma tarefa escolar “ah eu tenho que ler esse texto eu tenho que sinalizar” 337. e:: não percebem que isso que eles tão sinalizando tá completamente sem sentido ... 339. *né* ...

TABELA 35 – Excerto do Texto Fonte (317-339)

Esse intervalo (317-339) é composto basicamente pelo seguinte: “durante pesquisas em salas de aula de surdos eu tenho percebido que, mesmo quando a sinalização de um texto da língua portuguesa acaba implicando em construções sem sentido e sem lógica, os alunos, às vezes, continuam normalmente a leitura cumprindo, muitas vezes, uma tarefa escolar e não percebendo que o que eles sinalizam está completamente sem sentido”. Em meio a essas afirmações, encontramos, também, a reprodução de um discurso direto dos alunos da turma, o qual está marcado pela mudança na entonação, por uma alteração na voz da oradora: “ah, eu tenho que ler esse texto, eu tenho que sinalizar”.

A reprodução, aparentemente, *ipsis litteris* da fala de outro, nesse caso dos alunos, tem a função de tornar mais “real”, mais “presente”, o acontecido. Assim, o uso do discurso direto enriquece a fala da oradora e confere a ela certa autenticidade. Nesse sentido, é possível inferir que os efeitos contextuais provocados ou, no

mínimo intencionados, pelo emprego do discurso direto, durante a fala, são bem diferentes daqueles esperados quando não há a presença desse tipo de discurso. Portanto, na perspectiva da TR, é possível afirmar que a manutenção do discurso direto no TA torna-se essencial aos efeitos cognitivos, visto que sua alteração pode gerar, durante a recepção, efeitos não pretendidos pela oradora, fato que pode comprometer o entendimento, acarretando uma compreensão não satisfatória da intenção original pretendida com o uso do discurso direto.

Ao analisarmos as interpretações, verificamos que os ILS tendem a manter o discurso direto em Libras. Sobre a manutenção desse discurso, os ILS comentam:

MANUTENÇÃO DO DISCURSO DIRETO DO TF NO TA	
C1	Eu mantenho as falas que a professora cita. Na hora em que ela fala da questão da sala com aquele professor e tal, foi muito bacana. Eu faço o mesmo que ela faz. Incorporo a pessoa, né? Faço o uso dela. Aí a gente trabalha o espaço, as direções de quem pergunta. Assim, em algumas vezes, dá pra fazer isso bem. Essa fala que ela apresentou da professora com os alunos, por exemplo, eu achei que foi muito fácil de se construir, foi uma informação fácil de se fazer.
N2	Eu tento manter em Libras todas as falas em que a pessoa mesmo estaria falando. Na interpretação, quando ela fazia a voz de alguém eu tentava manter com o corpo, fazendo o aluno, né? Assim, fazendo o surdo quando ele vai perguntar. Eu tentei colocar no meu corpo o surdo perguntando, o que fica bem diferente da postura dela que tá fazendo uma fala acadêmica, né? Porque o surdo perguntando, não, ele tá na sala, relaxado, todo tranquilo com os pares dele. E isso eu tentei manter.
C3	Eu fiz as falas que ela cita representando as pessoas intervindo e interagindo, fazendo colocações do tipo: “ <i>ah, você toma banho</i> ” com a representação da própria pessoa falando, interagindo durante a fala.
N4	Mantenho os discursos diretos da professora em Libras simplesmente usando o processo anafórico [...] pelo processo anafórico que eu fiz quando o aluno perguntou, quando fui mostrar onde estava a frase no quadro, quando ela retomou: “mas, então, peraí, você bebe água?” [...] eu, assim, encenei o beber água, talvez a forma como ela tivesse feito na sala esse “você bebe água”. Eu mantenho essa fala dela, esses discursos.
C5	Olha, o ideal é manter esse discurso direto, essas pessoas falando. No exemplo do aluno perguntando, eu mantenho fazendo o aluno, com o sujeito como o aluno. Eu mantenho a mesma estrutura, faço com corpo e o jeito da pessoa.
N6	Em língua de sinais você incorpora quem está falando e mostra com a posição do corpo quem fala para quem. Eu faço isso na hora em que ela fala representando a fala de outra pessoa.
C7	Eu acho que eu mantive todas as vezes que isso aconteceu. Eu faço isso, assim, fazendo quem falou. O público precisa ver isso para entender que tá tendo um diálogo, outras pessoas falando.
N8	Eu mantenho todas as falas de outros, principalmente com o olhar. Faço como se o aluno estivesse sentado olhando para a professora: “professora, aqui, eu quero saber isso”. Na hora que ela fala das palavras, que o aluno pergunta: “é professora, mas essa palavra significa o que?”; o tomar que o aluno assusta e fala: “espera aí! Tomar água?”; assim, eu faço essa interlocução, principalmente com a mudança na direção do olhar e, também, como se o aluno estivesse sentado e a professora de pé.
C9	Eu faço em língua de sinais o mesmo que a professora faz na fala dela. Eu faço com a mudança na rotação do ombro, representando como se fosse ela falando à outra pessoa e também fazendo uma comparação da fala do aluno surdo quando ele pergunta à professora.
N10	Eu mantendo esse discurso direto citado pela professora. Olha, mas tem uma coisa que eu tenho, não é bem dificuldade, que é manter, por exemplo, quando ela fala: “ah, o que essa palavra significa”, que é o aluno quem tá falando. Então, eu tenho que definir onde estará o aluno, a professora ou o intérprete e em que direção estará se dando a pergunta e, às vezes, eu misturo isso. Às vezes, o aluno está de um lado e de repente eu já o coloco perguntando do outro lado.

TABELA 36 – TAPs: sobre a manutenção do discurso direto

Vemos que os ILS, assim como a oradora, cedem lugar aos outros que aparecem durante o texto para que eles mesmos falem. Nesse momento, os ILS se

apresentam no discurso, não como a oradora, mas, como os personagens a que ela dá voz. Notamos que os ILS citam diferentes maneiras de se construir esse discurso direto em Libras: incorporação ou representação da personagem, processo anafórico, mudanças no posicionamento do corpo, alteração na direção do olhar e alteração na rotação do ombro, por exemplo. Enquanto na LO alteramos a voz, junto às modificações de expressões e gestos, na LS realizamos os sinais simultaneamente às mudanças nos movimentos do tronco, na postura do corpo, na direção do olhar, nas expressões faciais, na forma como os sinais são realizados e em outros elementos gestuais, explorando o espaço de sinalização (LIDDELL, 1996), o que nos permite trazer outras vozes durante à fala.¹⁰⁶

Há uma situação interessante, no intervalo apresentado acima, que se refere à maneira de os ILS lidarem com os enunciados em relação às interrupções dos insumos do TF (317-339). Uma dificuldade apresentada pelos ILS, durante os TAPs, não se relaciona diretamente aos processos de decodificação linguística ou inferencial dos enunciados desse intervalo, mas à forma por meio da qual esses enunciados são disponibilizados, visto que os mesmos estão marcados por sucessivas pausas e interrupções, como percebemos nos relatos a seguir:

Comentando as interrupções no intervalo (317-339)

C1 Não comentou sobre as interrupções no trecho.

N2 Eu repeti muito aí. Eu, eu repeti, eu repeti porque eu tava tentando dar aquele tempo pra eu entender o que ela, onde ela queria chegar. Você viu que eu repeti, duas vezes? Eu fiz a mesma coisa duas vezes. Fiz para ganhar tempo, para saber: aonde que ela vai chegar, como que ela vai continuar? Qual que vai ser? Pra onde ela vai com essa fala? Por isso eu repeti aqui. Eu repito “sala de surdos” para dar tempo de ouvir e entender. Às vezes, eu fico enrolando para ela acabar de falar.

C3 A professora quando vai falando aí, ela parece um pouco insegura. Ela dá muito espaço “eh, eh” “ah, ah”, tem muita pausa e tudo. Não dá uma sequência na própria fala. Não sei se é porque ela tava lendo ou, sei lá, se é o estilo dela, o sistema dela [...] quando tem essas pausas, essas gaguejadas e tudo, a gente fica muito inseguro, pelo menos eu fico muito inseguro com o que sinalizar. Daí eu tento acompanhar e contextualizar, às vezes, com o que já foi dito, para não prejudicar a minha interpretação e o entendimento do público surdo.

N4 Eu fico repetindo ali o língua de sinais, língua de sinais, língua de sinais, língua de sinais pra esperar a conclusão do pensamento dela. Isso eu considero como uma estratégia de interpretação, até pra não transparecer pro meu público que houve essa interrupção ou que talvez eu não esteja entendendo aquilo que tá sendo dito. Aqui ela dá uma, nesse trecho “que acaba implicando na sinalização sem sentido”, ela dá uma pausa. Parece que ali ela tinha

¹⁰⁶ “Na criação de discursos, os surdos fazem a sobreposição de várias situações de fala, especialmente com a criação daquilo que tem sido chamado de ‘espaço sub-rogado’. Esse espaço é aquele em que o surdo incorpora o personagem de uma história que ele está contando. Quando ele sinaliza o pronome de 1ª pessoa nesse espaço, ele não está se referindo a si mesmo, que é quem está contando a história, mas ao personagem que ele está representando. As línguas orais também fazem esse tipo de operação, por meio daquilo que chamamos de discurso direto. Entretanto, nas línguas de sinais, essa questão se torna particularmente interessante por envolver o uso do espaço de sinalização e o mapeamento dos referentes dos pronomes nesse espaço” (VIOTTI, 2006, p.65).

	ideia de um pensamento e mudou de ideia no meio do caminho. E, com isso, a minha sinalização ela também acaba por perceber essa pausa que ela dá, essa mudança de pensamento.
C5	Não comentou sobre as interrupções no trecho.
N6	A princípio eu tive dificuldade nesse trecho porque na hora em que ela tava construindo, ela dá umas gaguejadas. Aí por eu não estar dando o tempo necessário pra ouvir e querendo fazer uma tradução, uma interpretação muito em cima da fala dela, e ela fazer essas paradas na fala, eu me perco na sinalização [...] Aí, como ela deu uma falhada na fala, eu também dei uma parada esperando ela completar o sentido da frase para só depois continuar sinalizando.
C7	Olha aí, quer ver, ela vai falar da sinalização do texto. Eu reforço muito a questão do sinalizar, eu reforço, eu fico fazendo língua de sinais porque ela tá repetindo, aí eu continuo, aí quando ela fala: “sem sentido e lógica”, eu também falo, mas enquanto ela tá falando tudo isso que ela falou antes, eu fiz só língua de sinais. Entendeu? Eu fiz isso porque eu não tinha a conclusão. E no meu raciocínio ali, durante a minha interpretação, aquilo tava casando com o que ela tava falando, eu acho que eu tava indo e esperando.
N8	Eu achei que nessa parte ai ela fala muito devagar. Ela dá umas informações muito pausadamente, né. Daí eu tento fazer mais devagar para acompanhar a fala dela, fazendo com menos agilidade e dando mais pausas para esperar e ver o que de fato ela quer falar e eu poder continuar. [...] Às vezes, ela tá falando muito devagar e eu prefiro ir acompanhando ela, do que ficar parada esperando ela acabar de falar, dar aquele tempo enorme na minha sinalização. Eu prefiro fazer mais devagar e ir acompanhando a fala dela, tirando esses “ah, eh, ih” da fala dela.
C9	Não comentou sobre as interrupções no trecho.
N10	O que acontece nessa parte, é o que, muitas vezes, acontece com o intérprete. Ai eu tento preencher um vácuo, né? O que acontece, às vezes, é que você não está entendendo muito bem aquilo que está sendo falado, por causa das pausas e tudo mais, ou você não tem segurança, está em dúvida, então para não deixar um espaço vazio na interpretação, para você não ficar parado, você usa um sinal várias vezes até pegar o fio da miada. É um jogo que você faz para preencher espaço, quando você vai fazendo um sinal repetidamente, na cabeça você está pensando ou tentando pegar o fio da miada para poder dar continuidade. Quando eu tenho que esperar ela acabar de falar para eu entender o que ela ta querendo dizer, daí eu continuo fazendo o sinal, faço o sinal várias vezes.

TABELA 37 – Comentários sobre as interrupções no intervalo (317-319)

É interessante destacar que, dentre os comentários elencados acima, os intérpretes, N4 e C7, fazem referência ao prolongamento do sinal [LINGUA-DE-SINAIS] durante a interpretação de um dos enunciados do intervalo em questão. Esse sinal é utilizado para interpretar o termo “sinalização”. Nesse caso, “sinalização” refere-se ao processo de leitura dos surdos, por meio do qual eles atribuem a cada palavra do português um sinal, o que, segundo a oradora, faz com que a construção em LS fique ilógica, sem sentido. Os demais ILS afirmaram que, diante dessas interrupções no TF, buscam acompanhar o ritmo da oradora, ou seja, esperar um pouco, sinalizar mais devagar ou contextualizar o que está sendo dito, até ouvirem e entenderem o que a oradora quer dizer.

Enfim, ao interpretar esse intervalo, os ILS precisam lidar com a forma pela qual os enunciados são construídos. Dito de outro modo, precisam lidar com a incompletude de enunciados, a qual está marcada por diversas pausas, hesitações e marcadores conversacionais, por exemplo. Além disso, terão que processar as informações veiculadas conceitual e procedimentalmente e lidar com as implicaturas e explicaturas na busca por semelhança interpretativa. Assim, vejamos, passo a passo, como os ILS interpretaram o sexto bloco do Português para a Libras.

QUADRO 1 – Texto Fonte (317-319) e suas interpretações

317. eh:: 319. durante pesquisas então em salas de aula de surdos o que o que eu tenho percebido é que														
C1	MAS (908)	EU (909)	PESQUISAR (910)	SALA1 (911)	ESTUDAR1 (912)	NÃO-OUVIR1 (913)	APONTAR1 (914)	EU (915)	APREENDER* (916)	PAUSA (917)				
N2	MAS* (790)	ENTÃO* (791)	TER (792)	PESQUISAR (793)	APONTAR2 (794)	SALA1 (795)	APONTAR1 (796)	SURDO (797)	ESCOLA (798)	APONTAR* (799)	SALA1 (800)	SURDO (801)	APONTAR* (802)	
C3	DURANTE (763)	PESQUISAR (764)	SALA1 (765)	SURDO (766)	QUE (767)	EU (768)	PERCEBER2 (769)	QUE (770)	PAUSA (771)					
N4	AS-VEZES (826)	PESQUISAR (827)	SALA1 (828)	PRÓPRIO (829)	SURDO (830)	EU (831)	APREENDER5 (832)	QUE (833)	SALA1 (834)	SURDO (835)				
C5	EU (751)	VER1 (752)	SALA1 (753)	ESTUDAR1 (754)	EU (755)	PERCEBER2 (756)	QUE (757)	PAUSA (758)						
N6	PESQUISAR (650)	SALA1 (651)	ALUNO2 (652)	SURDO (653)	PERCEBER2 (654)	QUE (655)	PAUSA (656)							
C7	EU (845)	PESQUISAR (846)	SALA1 (847)	ESTUDAR1 (848)	SURDO (849)	EU (850)	VER* (851)	APREENDER5 (852)						
N8	PESQUISAR (810)	DENTRO1 (811)	SALA1 (812)	ESTUDAR1 (813)	EU (814)	VER* (815)	PERCEBER2 (816)	APONTAR* (817)						
C9	JÁ* (798)	ESTUDAR1 (799)	PESQUISAR (800)	APONTAR1 (801)	LOCAL* (802)	SALA1 (803)	ESTUDAR1 (804)	SURDO (805)	APONTAR1 (806)	EU (807)	VER (808)	APONTAR1 (809)	PERCEBER2 (810)	TEMPO4 (811)
N10	ENTÃO* (722)	PESQUISAR (723)	DENTRO1 (724)	SALA1 (725)	ESTUDAR1 (726)	EU (727)	APREENDER5 (728)	PERCEBER2 (729)	QUE* (730)	PAUSA (731)				

Esse enunciado, transcrito acima, introduz um novo bloco do texto. Têm-se, como entradas lógicas, que “durante pesquisas” e “percebido” indicam que a oradora fará um relato acerca do que observou; e que “em salas de aula de surdos” delimita o espaço no qual se deram as pesquisas, suas observações. Essas entradas são importantes ao enunciado no TA. Ao observarmos as interpretações, vemos que os ILS constroem TA parecidos, encontramos poucas diferenças significativas.

Salientamos que, durante o processo de interpretação, os ILS atuam com base nas características específicas dos sistemas linguísticos da LF e da LA, os quais, em nosso caso, são de modalidades distintas. É com base nesses sistemas e nas especificidades de suas modalidades que eles constroem seus TA. Nesse sentido, os ILS exploram as possibilidades linguísticas da Libras, seus *dispositivos linguísticos específicos*, para gerar no TA as explicaturas e implicaturas presentes no TF. Assim, no processo de atribuição de semelhança interpretativa, os ILS precisam lidar com os efeitos da diferença de modalidade sobre a construção dos enunciados na LA, como já abordamos no subcapítulo anterior (5.1).

Os sinais da Libras são, muitas vezes, enriquecidos pela incorporação de informações gramaticais, por exemplo. Além disso, a maneira por meio da qual são dispostos espacialmente, bem como sua cadência, é responsável por dar a eles significados específicos. Segundo Brito (1995, p.25), “este mecanismo de mudança

de um ou mais parâmetros [configuração das mãos, ponto de articulação, movimento, orientação e expressões não manuais] evidencia a exploração do espaço, através da simultaneidade, para a inclusão de informações gramaticais no item lexical”. Portanto, é possível, em LS, que os sentidos sejam construídos pelas expressões corporais e faciais, pela direção do olhar, pelos movimentos da cabeça e do tronco e pela exploração do espaço, sem a necessidade de se acrescentarem outros sinais manuais. Vejamos as produções dos ILS.

317 a 319

- O ILS inicia sua interpretação com [MAS*] (908) + [EU] (909). Logo após, coloca a sala de surdos à sua direita por meio da direção e da localização do sinal [PESQUISAR] (910), afastado do corpo e posto no espaço à direita, seguido dos sinais [SALA1] (911) + [ESTUDAR] (912) + [NAO-OUVIR1] (913) postos nesse mesmo espaço. Então, sinaliza [EU] (915) + [APREENDER*] (916), fazendo esse segundo sinal a partir desse mesmo espaço à direita. Esse sinal também é prolongado com duas finalidades específicas: a de indicar que essa “percepção” vai sendo construída aos poucos e a de aguardar o próximo enunciado, mesmo objetivo da pausa (917) que vem logo após.
- C1** Diferentemente dos outros ILS, esse usa o sinal [NAO-OUVIR1] (913). A codificação conceitual desse sinal traz a noção de não se ouvir algo, mas não possui nenhum sentido cultural, tal qual o sinal [SURDO] defendido pela Comunidade Surda. Embora use esse sinal [NAO-OUVIR1], o movimento labial do ILS pronuncia “surdo”. Ao contrário do sinal [SURDO], o sinal [NAO-OUVIR1] pode ser usado para se referir a qualquer pessoa que está impedida temporariamente de ouvir algo, seja ela uma pessoa surda, no sentido cultural da definição de uma minoria linguística, ou um ouvinte. Usando esse sinal, o ILS pode suscitar uma outra compreensão da fala da oradora: que passaria a se referir às pessoas que não estão ouvindo e não necessariamente aos surdos no sentido cultural dado ao termo. Notamos que em alguns momentos da interpretação o ILS usa indistintamente o sinal [SURDO] e o sinal [NAO-OUVIR1] como se fossem sinônimos.
- Após prolongar o primeiro sinal [MAS*] (790) e sinalizar [ENTAO*] (791), para aguardar e, portanto, ouvir o enunciado, o ILS sinaliza [TER] (792) + [PESQUISAR] (793). Com isso, indica a existência de pesquisas. O sinal [PESQUISAR] (793) foi realizado a frente do corpo, no espaço neutro, indo da esquerda para a direita, dando assim a noção de “durante pesquisas”. Após isso, ele se vira e aponta (794) ostensivamente para sua esquerda, onde faz o sinal [SALA1] (795), seguido de uma nova apontação (796) e do sinal [SURDO] (797) + [ESCOLA] (798). Então, direciona o olhar para esse local à esquerda, aponta-o (799) novamente e repete os sinais [SALA1] (800) + [SURDO] (801), seguidos de mais uma apontação (802), com a finalidade de aguardar o próximo enunciado.
- N2** O ILS não faz nenhum sinal específico, como os outros ILS, para indicar “o que eu tenho percebido”, embora a direção do olhar apoiada pelo apontar dê a noção de “vejo aqui”.
- O ILS inicia a interpretação com o sinal [DURANTE1] (763), seguido dos sinais [PESQUISAR] (764) + [SALA1] (765) + [SURDO] (766) + [QUE] (767) + [EU] (768) + [PERCEBER2] (769) + [QUE] (770) realizados em frente ao corpo, no espaço neutro. Encerra com uma pausa (771) para aguardar o próximo enunciado.
- C3** Percebemos a manutenção da estrutura da fala da professora e da recuperação lexical que substitui as palavras por seus possíveis equivalentes em sinais. Na interpretação desse enunciado, o ILS não explorou o espaço, como os demais, nem os recursos da língua de sinais. Foi o único a realizar o sinal [DURANTE] (763).
- O ILS inicia sua interpretação sinalizando [AS-VEZES] (826) + [PESQUISAR] (827), enquanto move seu tronco um pouco para a direita, para indicar o “durante pesquisas”. Então, sinaliza, a frente de seu corpo, [SALA1] (828) + [PROPRIO] (829) + [SURDO] (830). Olhando para o local de sua sinalização, faz [EU] (831) + [APREENDER5] (832) + [QUE] (833), e repete os sinais [SALA1] (834) + [SURDO] (835) para ouvir o próximo enunciado.
- N4** O ILS usa o sinal [AS-VEZES] como um marcador temporal. Para referir-se a “sala de aula de surdos”, o ILS utiliza o sinal [PROPRIO], definindo assim que é uma sala de surdos.
- Com o corpo virado para a esquerda, o ILS inicia sua interpretação com os sinais [EU] (751) + [VER1] (752). Com esse segundo sinal, os olhos para baixo e para frente, em direção a um local a frente de seu corpo, prossegue sinalizando [SALA1] (753) + [ESTUDAR1] (754), referindo-se ao que se observa em sala de aula. Após isso, faz [EU] (755) + [PERCEBER2] (756) + [QUE] (757), prolongando-o e fazendo uma pausa (758), ambos para ouvir o próximo enunciado. Sendo que a pausa evidencia, também, um momento de reflexão.
- C5** Notamos que o ILS é o único que não emprega [PESQUISAR]. Ao usar somente o sinal [VER1], o ILS restringe o significado da fala da professora, focando as observações em salas de aula e não propriamente a realização de pesquisas. O ILS não usa o sinal [SURDO] nesse trecho, mas como ele já havia localizado os surdos no mesmo lugar do espaço em que localiza a sala de aula e devido também a outras pistas contextuais, é possível inferir que a mesma seja de surdos. Além disso, na interpretação do próximo enunciado, o ILS usa o sinal [SURDO] corroborando que a sala possui alunos surdos.
- O ILS inicia com o sinal [PESQUISAR] (650), deslocando-o da esquerda para a direita, dando assim a noção de “durante pesquisas”. Então, sinaliza à direita [SALA1] (651), prolongando-o – o que evidencia um momento de reflexão e tomada de decisão – e, em seguida, [ALUNO2] (652) + [SURDO] (653). Então, sinaliza [PERCEBER2] (654) + [QUE] (655) e faz uma pausa (656) para ouvir o próximo enunciado.
- N6**

	Devido não marcação do sujeito do enunciado, de “quem percebe” o enunciado fica um pouco truncado. Podendo ser lido como “os alunos surdos percebem que”.
C7	<p>O ILS inicia com os sinais [EU] (845) + [PESQUISAR] (846) no espaço neutro. Localiza nesse espaço, em frente ao corpo, os sinais [SALA1] (847) + [ESTUDAR1] (848), seguidos de [SURDO] (849). Então, enquanto dá um passo para trás e foca seu olhar onde localizou a sala de surdos, sinaliza [EU] (850) + [VER*] (851) + [APREENDER5] (852).</p> <p>O sinal [VER*] (851) é feito no espaço neutro, indo da esquerda para a direita, seu prolongamento tem o propósito de demonstrar esse processo de observação minuciosa da sala de aula, dando a ideia de “durante pesquisas” e “tenho percebido”.</p>
N8	<p>O ILS inicia a sinalização com [PESQUISAR] (810) no espaço neutro, seguido de [DENTRO1] (811) + [SALA1] (812) + [ESTUDAR1] (813), sinalizados no mesmo espaço. Então, sinaliza [EU] (814) + [VER*] (815) + [PERCEBER2] (816). O ILS repete o sinal [VER*] que sai do olho direito e se movimenta no espaço da direita para a esquerda duas vezes. O apontar (817), ao final desse enunciado, percorre o mesmo movimento da direita para a esquerda, e o ILS o acompanha com o olhar. Ele é prolongado, construindo sentido e possibilitando ao ILS aguardar o próximo enunciado. Assim, o ILS refere-se ao “durante” e ao “tenho percebido”.</p> <p>Esse ILS também não emprega o sinal [SURDO] em sua interpretação, fazendo uma expansão do conceito que se refere a qualquer sala de aula. Todavia, nos próximos enunciados, refere-se aos surdos novamente e, também, nos anteriores já estava a se referir aos surdos. É provável que o ILS não tenha feito o sinal por considerar que já tinha fornecido pistas suficientes para que o público inferisse que a sala seria de surdos.</p>
C9	<p>O ILS inicia a sinalização com o sinal [JA*] (798) que, nesse caso, é um marcador de passado, indicando “pesquisas e estudos já realizados”. Em seguida, faz [ESTUDAR1] (799) + [PESQUISAR] (800), deslocando-os no espaço, indicando “estudos e pesquisas”, e apontando (801) para um local à sua direita, marcando o espaço com o sinal [LOCAL*] (802). Então, nesse espaço, sinaliza [SALA1] (803) + [ESTUDAR1] (804) + [SURDO] (805) e aponta (806) novamente para esse espaço. Assim, direciona o olhar para esse espaço à direita e sinaliza [EU] (807) + [VER1] (808), finalizando o sinal com um apontar (809) na mesma direção e sinalizando [PERCEBER2] (810) + [TEMPO4] (811).</p> <p>Esse é o único ILS que usa o marcador temporal [JÁ*] na interpretação do enunciado. Ele parece interpretar o “durante pesquisas” como um indicador de passado. Ele usa junto ao sinal [PESQUISAR] (800) o sinal [ESTUDAR1] (799), dando a noção de “estudos e pesquisas”, ampliando assim o que foi dito pela oradora, sem alterar ou comprometer o sentido da mensagem.</p>
N10	<p>O ILS faz o sinal [ENTAO] (722) para marcar o início de sua interpretação. Então, sinaliza [PESQUISAR] (723) + [DENTRO1] (724) + [SALA1] (725) + [ESTUDAR1] (726) + [EU] (727) + [APREENDER5] (728) + [PERCEBER2] (729) + [QUE*] (770) realizados em frente ao corpo, no espaço neutro. Encerra com uma pausa (771) para aguardar o próximo enunciado.</p> <p>Percebemos a manutenção da estrutura da fala da professora e da recuperação lexical que substitui as palavras por seus possíveis equivalentes em sinais. Inclusive o ILS movimenta os lábios durante sua sinalização, pronunciando “então pesquisa dentro de sala de aula eu percebido o que”. Esse ILS, assim como o C3, não explorou o espaço nem os recursos da língua de sinais na interpretação desse enunciado.</p>

TABELA 38 – Descrição da sinalização e Comentários (317-319)

Vemos que os ILS constroem diferentes interpretações. Podemos notar algumas estratégias empregadas para monitorar o fluxo de produção do TA, coordenando-o de acordo com o recebimento do TF, principalmente ao final do enunciado: pausa (C1, C3, C5, N6 e N10), prolongamento (C5) e repetição (N2 e N4). Uma das pausas (C5) evidencia um momento de reflexão. Vemos que dois dos prolongamentos tiveram dupla motivação: tanto construir sentido quanto permitir ao ILS ouvir o próximo enunciado (C1 e N8). Encontramos também um prolongamento com a finalidade de reflexão e tomada de decisão (N6).

Nessa primeira análise, é possível perceber que os ILS orientam-se por diferentes perspectivas. Temos aqueles que mantêm uma aderência maior ao TF (C3, N10) e, por sua vez, à estrutura da LO, e, também, aqueles que exploram mais os *dispositivos linguísticos específicos* da LS (C1, C5, C7, C9, N2, N4, N6, N8). Uma

tradução mais literal do original, mais presa às características da LF, evidencia, nesse caso, a conformação da Libras ao Português. Isso é percebido, principalmente, pela restrição do espaço de sinalização ao espaço a frente e bem próximo ao corpo e pela recuperação lexical, baseada na tentativa de equivalência sinal-palavra. Não observamos em C3 e N10, nesse primeiro momento, a exploração da sintaxe espacial, embora em outros momentos eles explorem essa sintaxe. O empilhamento de sinais em um mesmo espaço, nesse caso no neutro, não corrobora a semelhança interpretativa, visto que a construção de sentido em LS realiza-se, principalmente, pela exploração do espaço (BRITO, 1995).

Notamos que, na interpretação desse primeiro intervalo (317-319), alguns ILS localizaram a sala de aula fora do espaço neutro: à esquerda do corpo (N2) ou à direita (C1, N6 e C9). Essa localização do referente permite que os ILS possam explorar esse espaço conforme o TF avança. Portanto, os ILS prosseguem com base nos referentes espacialmente localizados, à frente, à direita ou à esquerda do corpo. E, também, localizam novos referentes, complementando ou alterando os anteriores. Vemos que várias das relações sintáticas serão estabelecidas, portanto, por meio da dêixis. Os ILS apontam diferentes locais, próximos ao corpo ou os próprios sinais, para construírem referências e, assim, tecerem um TA coeso e coerente.

A codificação procedimental nos plurais de “pesquisas” e “salas” define que não foi somente uma pesquisa e nem numa única sala. O fato de serem pesquisas em diferentes salas de surdos corrobora e fortalece as observações da professora, as quais seriam cientificamente sustentadas. Em LS a marcação de plural pode ser obtida “pela repetição do sinal três ou mais vezes, pela anteposição ou posposição de sinais indicativos de número, ou através do movimento semicircular que deverá abranger as pessoas em questão” (BRITO, 1995, p.42). Durante a sinalização, nenhum dos ILS indica diretamente o plural “salas de aula”. Entretanto, vemos algumas maneiras interessantes de se referir “às pesquisas”.

Como o sinal [PESQUISAR] é realizado por mais de um movimento, é difícil precisar se os ILS estão marcando algum plural por meio da repetição do movimento. Todavia, acreditamos que nenhum deles fez isso nesse momento. Os ILS N2, N6 e

C9 deslocam o sinal pelo espaço enquanto o mesmo é realizado e o N4 desloca o seu tronco para direita junto ao sinal, criando assim a noção de “durante pesquisas”. O ILS C7 faz o sinal [VER*] no espaço neutro, indo da esquerda para a direita, e o prolonga. Vimos que isso tem o propósito de demonstrar esse processo de observação da sala de aula, dando a ideia de “durante observações”. O ILS N8 repete o sinal [VER*], que sai do olho direito e se movimenta no espaço da direita para a esquerda, duas vezes, junto ao deslocamento de sua apontação, ao final desse enunciado, percorrendo o mesmo movimento da direita para a esquerda, indicando em conjunto com os demais sinais a noção de “durante pesquisas”.

Em sua fala, a oradora afirma que sua “percepção” tem origem nas pesquisas realizadas em salas de aula de surdos. Durante a construção da sinalização, os ILS indicam essa relação, entre “as pesquisas em salas de aula” e “a percepção” da oradora, de diferentes maneiras. Alguns a indicam por meio da localização da sala de aula em determinado lugar¹⁰⁷ e da realização de um sinal [APREENDER5]¹⁰⁸ que se inicia nesse espaço em direção ao corpo do sinalizador (C1 e N4). Outros ILS fazem o uso combinado dos sinais [VER1] e [APREENDER5] (C7) ou [VER1] e [PERCEBER2], sendo que, nesses casos, o sinal [VER1] explora o espaço complementando o sinal [PERCEBER2] que tem como locação o queixo (N8 e C9). Um dos ILS combina os sinais [APREENDER5] e [PERCEBER2], nessa sequência, marcando bem a “percepção” da professora (N10). Há aqueles que empregam somente o sinal [PERCEBER2] (C3, C5, N6). E um ILS que apenas marca essa relação por meio do direcionamento do olhar para o local em que localizara a sala de aula (N2).

¹⁰⁷ “Na língua de sinais brasileira, os sinalizadores estabelecem os referentes associados à localização no espaço, sendo que tais referentes podem estar fisicamente presentes ou não. Depois de serem introduzidos no espaço, os pontos específicos podem ser referidos posteriormente no discurso. Quando os referentes estão presentes, os pontos no espaço são estabelecidos baseados na posição real ocupada pelo referente. Por exemplo, o sinalizador aponta para si, indicando a primeira pessoa, para o interlocutor indicando a segunda pessoa e para os outros indicando a terceira pessoa. Quando os referentes estão ausentes da situação de enunciação, são estabelecidos pontos abstratos no espaço” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 130-2).

¹⁰⁸ Esse verbo, nesse caso, comporta-se como um direcional “revertido”, cujo ponto inicial marca o objeto e o ponto final marca o sujeito. Esses verbos incorporam referentes introduzidos previamente no espaço (BRITO, 1995, p.56; QUADROS; KARNOPP, 2004, p.129).

As escolhas dos ILS e suas construções em Libras evidenciam alguns aspectos referentes à como eles *decodificam* as intenções da oradora. Nesse sentido, analisar e refletir sobre esse processo de construção de sentido na interpretação em Libras, permite-nos identificar e perceber processos inferenciais na interpretação do Português para a Libras. Nessa primeira aproximação, observamos maneiras distintas de lidar com o TF, de processá-lo, e, por sua vez, de interpretá-lo em Libras. Essas distintas maneiras compreendem diversos processos inferenciais, tanto aqueles menos conscientes quanto os mais conscientes.

Vimos, na interpretação desse primeiro enunciado, que a recuperação lexical de forma automática, não corrobora a construção de sentido na interpretação em Libras, pois, ao reduzi-la à estrutura do Português, restringe às possibilidades de exploração do espaço de sinalização e descaracteriza o texto em Libras, impossibilitando ou limitando a exploração da simultaneidade e dos *dispositivos linguísticos específicos* das LS e, por sua vez, comprometendo a semelhança interpretativa na tentativa de conferir certa “semelhança estrutural”. O intérprete C1 comentou:

“A gente sempre traz uma marca da língua portuguesa. É interessante porque parece que na hora em que você está lá pensando na melhor forma parece que você não consegue capturar o melhor da língua, a essência da língua de sinais. Nesse momento, você pega a bengala da língua portuguesa e traz para interpretação. Só que isso não dá o sentido que o texto tem, pois a informação não é essa em sinais” (C1).

No decorrer da análise que se segue, observamos alguns momentos que põem em evidência processos inferenciais mais conscientes, momentos em que o automatismo cede espaço à reflexão. Prolongamentos, repetições, pausas e interrupções podem marcar o desencadeamento de processos inferenciais envolvidos com a solução de problemas de interpretação e/ ou com as tomadas de decisão, ou seja, com processos nos níveis mais conscientes. Esses processos mais conscientes demandam tempo e, portanto, mais esforço cognitivo por parte do intérprete, tornando-se perceptíveis no TA. Prossigamos, então, para o próximo intervalo.

QUADRO 2 – Texto Fonte (321-331) e suas interpretações

321. mesmo quando a sinalização de um texto: ... **323.** da- ... **325.** em- *né* que eles tão sinalizando um texto: **327.** da língua portuguesa **329.** mesmo quando a sinalização desse texto ele: cons- **331.** acaba implicando em construções sem sentido e lógica

C1	MAS* (918)	APONTAR1 (919)	LINGUA-DE-SINAIS (920)	TEXTO2 (921)	APONTAR1 (922)	TEXTO2 (923)	PAUSA (924)	APONTAR1 (925)	TER (926)	XLINGUA-DE-SINAISX (927)	LER1 (928)	LINGUA-DE-SINAIS (929)	
	APONTAR1 (930)	TEXTO2 (931)	PORTUGUES (932)	APONTAR1 (933)	TRANSFERIR1 (934)	LINGUA-DE-SINAIS (935)	PAUSA (936)	SEMPRE (937)	SEMPRE* (938)	XNAO-COMBINARX (939)	AS-VEZES (940)		
	SURDO (941)	LER1 (942)	LINGUA-DE-SINAIS (943)	APONTAR2 (944)	LINGUA-DE-SINAIS (945)	NÃO-COMBINAR (946)	CERTO* (947)	NAO (948)	APONTAR1 (949)				
N2	TER (803)	TEXTO2 (804)	APONTAR1 (805)	TER (806)	LINGUA-DE-SINAIS (807)	SURDO (808)	LINGUA-DE-SINAIS (809)	APONTAR1 (810)	TEXTO2 (811)	PORTUGUES (812)	APONTAR* (813)	VER1 (814)	LER1 (815)
	LINGUA-DE-SINAIS (816)	APONTAR2 (817)	AS-VEZES (818)	TER (819)	ALGUNS (820)	FALTAR1 (821)	ENTAO* (822)	CERTO* (823)	ENTAO* (824)	FALTAR1 (825)	SIGNIFICADO (826)	LINGUA-DE-SINAIS (827)	
C3	APONTAR1 (772)	LINGUA-DE-SINAIS (773)	TEXTO2 (774)	LINGUA-DE-SINAIS (775)	ESTAR3 (776)	LINGUA-DE-SINAIS (777)	TEXTO2 (778)	PORTUGUES (779)	LINGUA-DE-SINAIS (780)	IGUAL2 (781)			
	LINGUA-DE-SINAIS (782)	TEXTO2 (783)	QUE FAZER1 (784)	DESENVOLVER (785)	NADA1 (786)	COMBINAR2 (787)	CONTEXTO1 (788)	NAO (789)					
N4	ENTAO* (836)	TEXTO2 (837)	APONTAR1 (838)	TEXTO2 (839)	APONTAR1 (840)	LER1 (841)	APONTAR1 (842)	LER1 (843)	PORTUGUES (844)	APONTAR1 (845)	LINGUA-DE-SINAIS (846)	ENTAO* (847)	
	LINGUA-DE-SINAIS (848)	PENSAR1 (849)	PARECER (850)	LINGUA-DE-SINAIS (851)	ENTAO* (852)	SENTIR* (853)	NAO-TER* (854)	LINGUA-DE-SINAIS (855)					
C5	AS-VEZES (759)	SURDO (760)	LER1 (761)	PORTUGUES (762)	LER1 (763)	TER (764)	LINGUA-DE-SINAIS (765)	PALAVRA1 (766)	LINGUA-DE-SINAIS (767)	PALAVRA1 (768)	PAUSA (769)	AS-VEZES (770)	PALAVRA* (771)
	NÃO-TER (772)	SENTIR (773)											
N6	SINAL* (657)	TEXTO2 (658)	SURDO (659)	XTEXO2X (660)	LINGUA-DE-SINAIS (661)	TEXTO2 (662)	PORTUGUES (663)	PALAVRA1 (664)	PORTUGUES (665)	APONTAR2 (666)	LINGUA-DE-SINAIS (667)		
	APONTAR1 (668)	SINAL* (669)	PAUSA (670)	ORGANIZAR1 (671)	SENTIR (672)	NAO-TER (673)	AINDA-NAO (674)						
C7	EXEMPLO (853)	TEXTO3 (854)	APONTAR1 (855)	TEXTO3 (856)	SURDO (857)	LINGUA-DE-SINAIS (858)	APONTAR1 (859)	PORTUGUES (860)	APONTAR1 (861)	SURDO (862)	LINGUA-DE-SINAIS (863)	XSURDOX (864)	
	LINGUA-DE-SINAIS (865)	TEXTO3 (866)	SURDO (867)	LER1 (868)	LINGUA-DE-SINAIS (869)	TER (870)	LINGUA-DE-SINAIS (871)	XSIGNIFICADOX (872)	ABSORVER1 (873)	NAO-TER* (874)	CONTEXTO1 (875)	NAO-TER* (876)	
N8	AS-VEZES (818)	TER (819)	TEXTO2 (820)	EU (821)	LINGUA-DE-SINAIS (822)	SURDO (823)	TEXTO* (824)	LINGUA-DE-SINAIS (825)	APONTAR1 (826)	XLINGUA-DE-SINAISX (827)	PORTUGUES (828)		
	LINGUA-DE-SINAIS (829)	PAUSA (830)	MAS* (831)	TER (832)	LINGUA-DE-SINAIS (833)	EU (834)	TEXTO* (835)	NAO-TER (836)	SINAL1 (837)	SENTIR (838)	NADA3 (839)		
C9	APONTAR1 (812)	TEXTO2 (813)	APONTAR1 (814)	ENTAO* (815)	APONTAR1 (816)	TEXTO2 (817)	APONTAR1 (818)	LINGUA-DE-SINAS (819)	APONTAR1 (820)	TEXTO2 (821)	LINGUA-DE-SINAIS* (822)	APONTAR1 (823)	
	É* (824)	LINGUA* (825)	PORTUGUES (826)	APONTAR1 (827)	TEXTO2 (828)	LINGUA-DE-SINAIS* (829)	XAPONTAR1X (830)	ENTAO* (831)	APONTAR1 (832)	TEXTO2 (833)	LINGUA-DE-SINAIS* (834)	PARECER (835)	
	APONTAR1 (836)	SENTIR (837)	ENTAO* (838)	NADA* (839)	PARECER (840)	NAO-TER (841)	COMPREENDER1 (842)	NAO (843)					
N10	EXEMPLO (732)	TEXTO2 (733)	LINGUA-DE-SINAIS (734)	APONTAR1 (735)	TEXTO* (736)	PORTUGUES (737)	TRANSFERIR1 (738)	LINGUA-DE-SINAIS (739)	APONTAR1 (740)	TEXTO2 (741)	PAUSA (742)	PARECER (743)	
	NAO-TER (744)	SIGNIFICADO (745)	NAO-TER (746)	EXPLICAR (747)									

O enunciado, acima apresentado, inicia-se com a locução conjuntiva “mesmo quando”, seguida de “a sinalização de um texto...” (321-325). O primeiro aspecto que se destaca, já citado antes, refere-se à decodificação conceitual do termo “sinalização” que diz respeito ao processo de leitura dos surdos, o qual é mediado pela LS. As informações contextuais já dadas durante a fala da professora permitem ao ILS inferir o significado que está sendo atribuído ao termo. Portanto, têm-se como entrada lógica que “sinalização” (que seria a expressão visível de que o surdo está lendo o texto, atribuindo significado a ele por meio de sua primeira língua) denota o processo de leitura dos surdos e não a tradução do texto para a LS (nesse caso, sinalizar o texto é lê-lo e não traduzi-lo para a Libras).

Os ILS recuperaram o significado pretendido pela oradora para “sinalização”. Eles constroem o enunciado no TA evidenciando o significado de sinalização como leitura, por meio do sinal [LINGUA-DE-SINAIS], o qual indica o processo de sinalização/ leitura do texto pelo surdo. Outro ponto interessante nessa parte é o fato de a leitura implicar construções que são “sem sentido e lógica”. Vejamos.

321 a 331

C1 O ILS começa com o sinal [MAS*] (918) e aponta (919) para o espaço à sua direita onde havia localizado a sala de surdos. Ele sinaliza [LINGUA-DE-SINAIS] (920) + [TEXTO2] (921), contrapondo os sinais, lado a lado. O ILS aponta (922) o local do sinal [TEXTO2] e repete esse sinal (923) para que possa aguardar o prosseguimento do enunciado. Após a repetição, há uma pausa (924) com a mesma finalidade. Então, aponta novamente para sua direita (925) e sinaliza [TER] (926). Nesse momento, o ILS começa o sinal [XLINGUA-DE-SINAISX] (927) e imediatamente o interrompe, substituindo-o por [LER1] (928) + [LINGUA-DE-SINAIS] (929), postos lado a lado. Durante essa sinalização, o ILS incorpora o surdo, direciona o olhar para o local onde localizara o texto e realiza sua leitura, demonstrando que se lê o texto com base em sua sinalização. O sinal [LINGUA-DE-SINAIS] (929) é prolongado devido às interrupções no TF. Em seguida, o ILS aponta (930) o local do texto, à sua esquerda, e sinaliza [TEXTO2] (931) + [PORTUGUES] (932), apontando (933) novamente o texto, fazendo o movimento labial de “vai” e os sinais [TRANSFERIR1] (934) + [LINGUA-DE-SINAIS] (935), indicando que o surdo vai levar o texto do português para a língua de sinais. O sinal [LINGUA-DE-SINAIS] (935) é novamente prolongado e acompanhado de uma pausa (936) por causa das interrupções do TF. Em seguida, sinaliza [SEMPRE] (937) + [SEMPRE*] (938) e interrompe o sinal [NAO-COMBINAR] (939). A repetição de [SEMPRE], primeiro feito com uma mão e depois com as duas, junto à interrupção de [NAO-COMBINAR] (939) demonstra um momento de reflexão e tomada de decisão sobre como interpretar “acaba implicando em construções sem sentido...”. A seguir temos a construção [AS-VEZES] (940) + [SURDO] (941) + [LER1] (942) + [LINGUA-DE-SINAIS] (943), marcada com o movimento do tronco e do olhar da esquerda (local do texto) para a direita (local da sinalização). Assim, prolonga [LINGUA-DE-SINAIS] (943), para ouvir o que virá, aponta o sinal prolongado e o refaz [LINGUA-DE-SINAIS] (943), seguido de [NAO-COMBINAR] (946) + [CERTO*] (947) + [NAO] (948), apontando (949) para o local, onde localizou [LINGUA-DE-SINAIS], indicando que esse processo de leitura, essa sinalização, não é feito de acordo com o que está no texto.

O ILS emprega estratégias (pausa, prolongamento e repetição) para coordenar o fluxo de recebimento do TF em relação a sua produção do TA. Vemos a exploração do espaço, do movimento do corpo e da direção do olhar na construção do sentido. Ao usar o sinal [TRANSFERIR1] (934), o ILS aproxima o processo de leitura dos surdos a uma tradução para os sinais, embora tenha destacado que se trata de uma leitura. Ao traduzir “acaba implicando em construções sem sentido e lógica”, o ILS opta por dizer que “o que o surdo sinaliza não está de acordo com o que está no texto, pois não está correto”.

N2 A sinalização continua a partir do que o ILS havia marcado no espaço à sua esquerda: a sala de surdos. Ele sinaliza [TER] (803) e, a seguir, [TEXTO2] (804) à sua esquerda. Então aponta (805) o sinal [TEXTO2], faz [TER] (806) e, mantendo o olhar à sua esquerda, onde localizou o [TEXTO2], faz [LINGUA-DE-SINAIS] (807), à sua direita, e [SURDO] (808) + [LINGUA-DE-SINAIS] (809) novamente. Assim aponta (810) o [TEXTO2] à sua esquerda, sinaliza [PORTUGUES] (812) e mais uma vez aponta o texto (813), rotaciona o tronco para esquerda, e faz [VER1] (814) + [LER1] (815), onde o [TEXTO2] está localizado. Volta o corpo para frente e sinaliza [LINGUA-DE-SINAIS] (816), à sua direita, mantém a configuração da mão esquerda e a destaca, apontando-a (817) com a mão direita e prolongando essa apontação, até ouvir a continuidade do TF. Em seguida, faz [AS-VEZES] (818) + [TER] (819), prolongando esse sinal como uma maneira de refletir sobre como sinalizar “acaba implicando em construções sem sentido e lógica”. Depois sinaliza [ALGUNS] (820) + [FALTAR1] (821) + [ENTAO*] (822) + [CERTO*] (823) + [ENTAO*] (824) + [FALTAR1] (825) + [SIGNIFICADO] (826) + [LINGUA-DE-SINAIS] (827).

O ILS explora o espaço, o movimento do corpo e a direção do olhar. Prolonga dois sinais: [APONTAR2] (817) para que o texto avance e [TER] (819) para uma tomada de decisão. Ao traduzir “acaba implicando em construções sem sentido e lógica”, o ILS hesita por duas vezes – [ENTAO*] (822) e [ENTAO*] (824) – e afirma “as vezes possui algumas falhas e ausência de significado na língua de sinais”.

C3 O ILS inicia sua sinalização apontando (772) para sua direita. Como não há nada localizado, entendemos uma referência a ele(s), possivelmente ao(s) surdo(s). Sem demora, sinaliza [LINGUA-DE-SINAIS] (773) + [TEXTO2] (774) + [LINGUA-DE-SINAIS] (775) + [ESTAR3] (776) + [LINGUA-DE-SINAIS] (777) + [TEXTO2] (778) + [PORTUGUES] (779) + [LINGUA-DE-SINAIS] (780), tudo no espaço neutro, em frente ao corpo. O prolongamento dos sinais [LINGUA-DE-SINAIS] (775), [TEXTO2] (778), [PORTUGUES] (779) devem-se às interrupções no TF e tem a finalidade de aguardar a complementação do enunciado. Em seguida, sinaliza [IGUAL2] (781) + [LINGUA-DE-SINAIS] (782) e [TEXTO2] (783), repetindo esse último sinal para aguardar que o texto avance. Logo após, faz [QUE] (784) + [FAZER1] (785) + [DESENVOLVER] (786) + [NADA1] (787) + [COMBINAR2] (788) + [CONTEXTO1] (789) + [NÃO] (790). O sinal [COMBINAR2] (788) é prolongado com o propósito de aguardar o próximo enunciado.

O ILS não explorou o espaço, como os demais, e usou poucos recursos da língua de sinais. Ele emprega estratégias para monitorar o fluxo de produção do TA em relação ao recebimento do TF (prolongamentos e repetição). Não há uma indicação clara de que a “sinalização” é realizada por surdos nem que essa sinalização é leitura, mas é possível inferir pelas pistas contextuais que quem lê é surdo. Percebemos a manutenção da estrutura da fala da professora e a recuperação lexical que substitui as palavras por seus possíveis equivalentes em sinais. Ao traduzir “acaba implicando em construções sem sentido e lógica”, o ILS diz “não se desenvolve nem se ajusta ao contexto”.

N4 Com base na localização espacial da sala de surdos à direita, o ILS rotaciona o corpo para a esquerda e sinaliza [ENTAO*] (836) + [TEXTO2] (837), aponta (838) esse último sinal e o faz novamente, [TEXTO2] (839), prolongando-o para que o enunciado prossiga. Logo após, aponta (840) o [TEXTO2] sinaliza [LER1] (841), aponta (842) esse sinal e faz [LER1] (843) + [PORTUGUES] (844), prolongando esses dois sinais com a finalidade de aguardar a continuidade do TF. Então, aponta (845) o sinal [TEXTO2], volta-se para frente e sinaliza [LINGUA-DE-SINAIS] (846) + [ENTAO*] (847) + [LINGUA-DE-SINAIS] (848), à sua direita, onde localizou a sala de surdos, prolongando os dois sinais [LINGUA-DE-SINAIS] (846 e 847) para que o texto avance. Em seguida, faz [PENSAR1] (849) + [PARECER] (850) + [LINGUA-DE-SINAIS] (851) + [ENTAO*] (852) + [SENTIR*] (853) + [NAO-TER*] (854) + [LINGUA-DE-SINAIS] (855).

O ILS explora o espaço, a direção do olhar e o movimento do corpo. Prolonga cinco sinais, todos devido às interrupções de insumos do TF e, portanto, à necessidade de monitorar o fluxo de produção do TA. Embora não sinalize [SURDO] é possível inferir pela disposição dos sinais no espaço e pela direção do olhar que quem está lendo o texto é surdo (além disso, a leitura é em sinais). Ao traduzir “acaba implicando em construções sem sentido e lógica”, o ILS hesita uma vez – [ENTAO*] (852). Ele diz que “parece que a sinalização não tem sentido em língua de sinais”. Importante dizer que o sinal [SENTIR], feito aqui com as duas mãos, é uma variação de um sinal que indica “sentimentos”, o qual vem sendo usado para “sentido/significados”, talvez devido à influência da semelhança visual das palavras: “sentimento” e “sentido”.

C5 Olhando para o local a frente do seu corpo, local da sala de surdos, o ILS inicia sua interpretação sinalizando [AS-VEZES] (759) + [SURDO] (760) + [LER1] (761) + [PORTUGUES] (762) + [LER1] (763), ele prolonga [LER1] (763) para ouvir a continuidade do texto e, também, para indicar o surdo “lendo” o texto. Logo após, faz [TER] (764) + [LINGUA-DE-SINAIS] (765) + [PALAVRA1] (766) + [LINGUA-DE-SINAIS] (767) + [PALAVRA1] (768), assim o ILS indica que a sinalização do texto é feita palavra-por-palavra, prolongando o sinal [PALAVRA1] (768), seguido de uma pausa (769) para que o texto avance. O ILS mantém, por meio da direção do olhar, o texto a frente do corpo, abaixa a cabeça sobre esse texto, olhando para ele, e o sinaliza à sua direita. Depois, sinaliza [AS-VEZES] (770) + [PALAVRA*] (771) + [NAO-TER] (772) + [SENTIR] (773), durante esse último sinal o ILS pronuncia “sentido”. Ele mantém o sinal [PALAVRA*] (771), feito com as duas mãos alterando-se sobre o local do texto, na mão esquerda, e com a direita sinaliza [NAO-TER] (772) + [SENTIR] (773), prolongando [PALAVRA*] (771) e [SENTIR] (773) como forma de esperar o próximo enunciado e de reflexão.

O ILS emprega estratégias (pausa e prolongamentos) para coordenador o fluxo de recebimento do TF em relação a sua produção do TA. Vemos a exploração do espaço, do movimento do corpo e da direção do olhar na construção do sentido. O ILS explicita a sinalização do texto em português como sendo palavra-por-palavra, recuperando as informações dadas anteriormente pela professora. Ao traduzir “acaba implicando em construções sem sentido e lógica”, o ILS parece hesitar e, por isso, prolongar os sinais [PALAVRA*] (771) e [SENTIR] (773). Ele traduz esse enunciado como “às vezes, essa leitura palavra-por-palavra não tem sentido”. Verificamos que o ILS pronuncia “sentido” junto ao sinal [SENTIR] (773) como uma maneira de indicar como o mesmo deve ser entendido.

N6 O ILS inicia sua sinalização com [SINAL*] (657) + [TEXTO2] (658), indicando a atribuição de sinais ao texto. [SINAL*] é feito com as duas mãos alternando-se. Embora, o local de atribuição de sinais seja, inicialmente, à frente do corpo, o ILS termina esse sinal com o próximo: [TEXTO2] à esquerda. Sendo que esse último sinal é prolongado para que o TF avance. A seguir, sinaliza [SURDO] (659), interrompe o próximo sinal [XTEXTO2X] (660), substituindo-o por [LINGUA-DE-SINAIS] (661), prosseguindo, [TEXTO2] (662) + [PORTUGUES] (663) + [PALAVRA1] (664) + [PORTUGUES] (665). O sinal [LINGUA-DE-SINAIS] (661) é realizado no mesmo local, à esquerda, em que o [TEXTO2] foi localizado. O sinal [PALAVRA1] (664), por sua vez, foi feito à direita, no lado oposto dos sinais [TEXTO2] e [LINGUA-DE-SINAIS]. Então, o ILS aponta (666), da direita para a esquerda, fazendo [LINGUA-DE-SINAIS] (667), novamente à esquerda. Aponta esse local (668) e faz nele o sinal com que começou o enunciado: [SINAL*] (669). Essa apontação é prolongada para que o TF avance e, seguida de uma pausa (670) que tem o propósito a reflexão sobre como interpretar o “implicando em construções sem sentido...”. Assim, interpreta [ORGANIZAR1] (671) + [SENTIR] (672) + [NAO-TER] (673) + [AINDA-NAO] (674).

O ILS emprega estratégias (pausa e prolongamentos) para coordenador o fluxo de recebimento do TF em relação a sua produção do TA e, também, para refletir sobre como interpretar o enunciado. Vemos a exploração do espaço, do movimento do corpo e da direção do olhar na construção do sentido. O ILS cria a noção de que a leitura do texto é feita pela atribuição de palavras e sinais ao texto. Talvez a opção de localizar o texto e sua sinalização no mesmo espaço tenha misturado os referentes, dificultando a compreensão. Ao traduzir “acaba implicando em construções sem sentido e lógica”, o ILS fala que “não há organização nem sentido”.

C7 O ILS retorna a sua posição anterior, dando um passo para frente, e sinaliza [EXEMPLO] (853), indicando que a professora mencionará algo de suas observações, seguido de [TEXTO3] (854) + [APONTAR1] (855) + [TEXTO3] (856), localizado na frente do corpo, à esquerda. O apontar (855) serve para enfatizar o sinal [TEXTO3]. E os prolongamentos em [APONTAR1] (855) e em [TEXTO3] (856) para que o texto prossiga. Depois, o ILS rotaciona seu corpo para a esquerda e sinaliza [SURDO] (857) + [LINGUA-DE-SINAIS] (858), então, aponta (859) o local onde o [TEXTO3] foi localizado, faz [PORTUGUES] (860) e, novamente, aponta (861) o mesmo local e, a seguir, sinaliza [SURDO] (862) + [LINGUA-DE-SINAIS] (863). Os sinais [LINGUA-DE-SINAIS] (858) e (863) são prolongados para que o enunciado avance. O ILS interrompe o sinal [XSURDOX] (864) substituindo-o por [LINGUA-DE-SINAIS] (869). Logo depois, faz [TER] (870), repetindo-o para que o texto prossiga, e [LINGUA-DE-SINAIS] (871), em seguida, interrompe [XSIGNIFICADOX] (872) e sinaliza [ABSORVER1] (873) + [NAO-TER] (874) + [CONTEXTO1] (875) + [NAO-TER*] (876).

O ILS emprega estratégias (prolongamentos e repetição) para coordenador o fluxo de recebimento do TF em relação a sua produção do TA. Vemos a exploração do espaço, do movimento do corpo e da direção do olhar na construção do sentido. Ao traduzir “acaba implicando em construções sem sentido e lógica”, o ILS opta por dizer que “sinalizando o texto ele não o apreende, não tem contextualização”.

N8	<p>O ILS inicia sua sinalização com [AS-VEZES] (818) + [TER] (819) + [TEXTO2] (820) + [EU] (821) + [LINGUA-DE-SINAIS] (822) + [SURDO TEXTO*] (823) + [LINGUA-DE-SINAIS*] (824). O [TEXTO2] é localizado no espaço neutro, em seguida o ILS olha para esse local e faz [LINGUA-DE-SINAIS] e outros dois sinais simultaneamente [SURDO TEXTO*]. O sinal de [SURDO] é acompanhado pela mão esquerda em que mantém a base do sinal [TEXTO2] à frente do corpo e com o olhar fito nela, indicando o texto sendo lido pelo surdo, pois o sinal seguinte [LINGUA-DE-SINAIS] (824) é feito somente com a mão direita, mantendo-se o olhar na mão esquerda. Os sinais prolongados (820, 822 e 824) têm o propósito de esperar que o TF avance. Então aponta (825) o local do texto (mão em B), interrompe [LINGUA-DE-SINAIS] (826), substituindo-o por [PORTUGUES] (827), evidenciando que esse texto está em português, e, logo após, fazendo [LINGUA-DE-SINAIS] (828), sinal que também é prolongado com a finalidade de aguardar o prosseguimento do texto. Depois, temos uma pausa (829) com a mesma finalidade. Assim, prossegue [MAS*] (830) + [TER] (831) + [LINGUA-DE-SINAIS] (832) + [EU TEXTO*] (833) + [NAO-TER] (834) + [SINAL1] (835) + [SENTIR] (836) + [NADA3] (837). O sinal [LINGUA-DE-SINAIS] (832) e o [NADA3] (837) são prolongados para se ouvir a continuidade do texto. Temos dois sinais ao mesmo tempo [EU TEXTO*] (833), sendo que [TEXTO*] novamente refere-se à mão esquerda à frente do corpo e com o olhar fito nela, indicando o texto sendo lido pelo surdo, e, a partir desse sinal (833), incorpora o surdo. Então, a mão esquerda é mantida até a conclusão da sinalização, sendo que os sinais [NAO-TER] (834) + [SINAL1] (835) + [SENTIR] (836) + [NADA3] (837) ficam sobrepostos, portanto, ao de [TEXTO*].</p> <p>O ILS emprega estratégias (prolongamento e pausa) para coordenador o fluxo de recebimento do TF em relação a sua produção do TA. Vemos a exploração do espaço, da simultaneidade, do movimento do corpo e da direção do olhar na construção do sentido. Ao sobrepor sinais, o ILS permite a construção simultânea de diferentes informações. Ao traduzir “acaba implicando em construções sem sentido e lógica”, o ILS opta por dizer que “existem sinalizações que não tem significado nem sentido”.</p>
C9	<p>O ILS, com a mão direita, aponta (812) um lugar a esquerda e sinaliza [TEXTO2] (813), aponta (814) esse sinal, faz [ENTAO*] (815), aponta-o (816) novamente e faz [TEXTO2] (817), apontando (818) mais um vez o sinal. Toda essa sequência é construída no espaço neutro. O ILS mantém a base do sinal [TEXTO2] (mão em B) e com uma só mão sinaliza [LINGUA-DE-SINAIS*] (819), com o olhar na base do sinal que fora mantido. Ainda com a base mantida, a aponta (820) e sinaliza com a mão direita [É*] (824) + [LINGUA*] (825) + [PORTUGUES] (826), aponta (827) novamente a base do sinal [TEXTO2] e, mantendo-a, prossegue sinalizando, com a mão direita [TEXTO2] (828) + [LINGUA-DE-SINAIS] (829), prolongando esse último sinal com o objetivo de aguardar a continuidade do texto. No prolongamento desse sinal o ILS, com a base do sinal [TEXTO2] ainda mantida e com seu olhar nela, move seu tronco para a direita acompanhando o movimento da mão direita. Logo após, interrompe [APONTAR1] (830), substituindo por [ENTAO*] (831) que é prolongado para o ILS aguardar o avanço do texto e também refletir sobre como sinalizar “acaba implicando em construções”. Depois, continua apontando (832) mais uma vez a base do sinal, mantendo-a, e, repete a sinalização [TEXTO2] (833) e, em sequência, com uma mão [LINGUA-DE-SINAIS*] (834), imediatamente faz [PARECER] (835), apontando (836) novamente a base e realizando com a mão direita [SENTIR] (837) + [ENTAO*] (838) + [NADA*] (839) + [PARECER] (840) + [NAO-TER] (841) + [COMPREENDER] (842) + [NAO] (843).</p> <p>O ILS emprega estratégias (prolongamentos e repetições) para coordenador o fluxo de recebimento do TF em relação à produção do TA e, também, em um dos casos (831), para tomar decisão. Vemos a exploração do espaço, da simultaneidade, do movimento do corpo e da direção do olhar na construção do sentido. O ILS não sinaliza [SURDO], mas o incorpora, o que pelo contexto é perceptível. Ao manter a mão esquerda configurada em B, referência ao sinal [TEXTO2], e sobrepor sinais, com a mão direita, o ILS permite a construção simultânea de diferentes informações. Ao traduzir “acaba implicando em construções sem sentido e lógica”, o ILS opta por dizer que “essa leitura parece não ter sentido nenhum, parece não haver compreensão”.</p>
N10	<p>O ILS inicia sua sinalização com [EXEMPLO] (732), indicando que a professora mencionará algo de suas observações em salas de aula de surdos. Logo a seguir, sinaliza [TEXTO2] (733) à esquerda e [LINGUA-DE-SINAIS] (734), sinal este que é prolongado para ouvir a continuidade do TF. O apontar (735) é direcionado a mão esquerda configurada em B do lado esquerdo, referindo-se ao [TEXTO2], inclusive usa o direcionamento do olhar. Mantendo a mão esquerda, o ILS faz com a mão direita [PORTUGUES] (736) + [TRANSFERIR1] (737), sinal que é feito da esquerda para a direita, onde é feito [LINGUA-DE-SINAIS] (738), o que indica que o texto será levado do português para a língua de sinais. Depois, aponta novamente a mão esquerda configurada em B e sinaliza [TEXTO2] (740), prolongando-o para que o texto avance e logo faz uma pausa (741), tanto para ouvir o prosseguimento do TF, quanto para refletir sobre a sua interpretação. Assim, sinaliza [PARECER] (742) + [NAO-TER] (743) + [SIGNIFICADO] (744) + [NAO-TER] (745) + [EXPLICAR] (746). Esse último sinal é prolongado para que o ILS aguarde o próximo enunciado.</p> <p>O ILS emprega estratégias (pausa e prolongamentos) para coordenador o fluxo de recebimento do TF em relação a sua produção do TA. Vemos a exploração do espaço e da direção do olhar na construção do sentido. Ao usar o sinal [TRANSFERIR1] (737), o ILS aproxima o processo de leitura dos surdos a uma tradução para os sinais, embora tenha destacado que se trata de uma leitura. O ILS não sinaliza [SURDO], mas o contexto permite que isso seja inferido. Ao traduzir “acaba implicando em construções sem sentido e lógica”, o ILS opta por dizer que “parece que não tem significado, não tem uma sequência”.</p>

TABELA 39 – Descrição da sinalização e Comentários (321-331)

Para introduzir esse intervalo, alguns ILS usam marcações específicas, tais como o sinal [EXEMPLO], indicando que a professora mencionará algo observado em suas pesquisas (C7 e N10), os sinais [MAS] (C1) e [ENTAO] (N4), marcando o início de

um novo enunciado e o sinal [AS-VEZES], indicando certa frequência na ocorrência do que será relatado (N8 e C5). Essas marcações específicas sinalizam, também, um momento de escuta do TF e/ ou reflexão sobre ele. Os demais ILS não destacam o início do enunciado com um sinal específico, mas seguem direto à interpretação.

Na interpretação desse intervalo (321-331), os ILS continuam a empregar estratégias de monitoramento do fluxo de produção do TA em relação ao recebimento do TF. Além de todos os ILS utilizarem prolongamento, encontramos, também, pausa (C1, C5, N6, N8 e N10) e repetição (C1, C3, C7 e C9). Ao observarmos a motivação das pausas, dos prolongamentos e das repetições encontradas, notamos que a maioria ocorreu devido às hesitações e às pausas presentes no TF. Somente dois prolongamentos tiveram uma dupla motivação: tanto de permitir ao ILS ouvir o próximo enunciado, quanto de sustentar sua reflexão e tomada de decisão (N2 e C9). Encontramos também uma pausa com a finalidade de reflexão e tomada de decisão (N6). Sobre esse trecho do TF, o intérprete N6 comentou:

“Na hora que ela tá falando sobre as salas surdas e falando sobre a sinalização do texto, em português, eu acho que a construção não ficou muito boa não, porque eu misturei um pouco os locais. A princípio eu tive dificuldade porque na hora que ela tava construindo ela dá umas gaguejadas. Eu tava querendo fazer uma interpretação muito em cima da fala dela, aí com essas paradas na fala eu me perco na sinalização. E aí a construção fica meio confusa. Ela dá umas hesitadas, às vezes, pra falar. Não sei. Eu acho que eu deveria ter esperado ela construir todo o texto ali, né? Devia ter dado um tempo, o que é normal, pra conseguir construir melhor essa frase, esse pedaço, na verdade, da sinalização” (N6).

A primeira oração (321-331), desse período composto, traz a ideia de que a “sinalização” (leitura dos alunos surdos) produz enunciados em Libras que não possuem sentido e são ilógicos. Essa oração está subordinada à próxima (333): “os alunos, às vezes, continuam normalmente a leitura”, a segunda oração. Em “construções sem sentido e lógica”, tem-se que “construções” refere-se às frases produzidas pelos surdos em LS; que “sentido” e “lógica” qualificam essa construção, sendo que a preposição “sem” indica uma relação de falta, ausência. Portanto, o que se coloca aqui é a forma como os ILS decodificam “sentido” e “lógica” e o traduzem para a Libras.

Essa noção de não ter sentido nem lógica é feita em Libras de diferentes maneiras. Os ILS apontam que essas “construções sem sentido e lógica” seriam construções incorretas, incompletas, falhas, descontextualizadas, desestruturadas, desorganizadas, ininteligíveis. Notamos que o sinal mais comum na interpretação de “sem sentido e lógica” foi o sinal [SENTIR] (N4, C5, N6, N8 e C9). Sobre esse uso, temos o seguinte:

“Esse ‘sem sentido’ seria melhor fazer ‘não tem contexto’. Acho que assim não ficou bom. Eu percebi isso na hora, tanto que depois eu vou fazer o sinal de ‘contexto’ junto com esse ‘não tem sentido’. Ai sim, eu acho que fica melhor, porque, ‘não tem sentido’ vai ficar ‘isso aqui não tem sentido mesmo, nesse contexto’. Olha, eu tô fazendo sentido, esse sinal ‘sentir’, mas não é esse sinal aqui! É esse sinal de ‘significado’. Isso aí tá me incomodando (C5).

Embora esse sinal venha sendo usado para indicar o “sentido” de enunciados, originalmente ele está relacionado à noção de sentimentos, de percepção, de sensibilidade, o que de certa maneira alude à ideia de uma sinalização que não é “sentida” em Libras, que não afeta o sujeito. Vamos ao próximo trecho.

QUADRO 3 – Texto Fonte (333-335) e suas interpretações

333. os alunos às vezes continuam normalmente a leitura *né?* **335.** cumprindo muitas vezes uma tarefa escolar “ah eu tenho que ler esse texto eu tenho que sinalizar”

C1	MAS1 (950)	ALUNO2 (951)	SEMPRE (952)	LINGUA-DE-SINAIS (953)	APONTAR2 (954)	NAO-ENTENDER2 (955)	LINGUA (956)	POR-CAUSA-DE (957)	APONTAR1 (958)	EU (959)	PRECISAR* (960)	SEGUIR (961)			
	APONTAR1 (962)	TEXTO2 (963)													
N2	MAS* (828)	ALUNO2 (829)	CONTINUAR* (830)	LER1 (831)	LINGUA-DE-SINAIS* (832)	LER1 (833)	LINGUA-DE-SINAIS* (834)	LER1 (835)	EU (836)	PRECISAR* (837)	APONTAR1 (838)	PRECISAR* (839)			
	FAZER1 (840)	QUALQUER (841)													
C3	ALUNO2 (791)	LER1 (792)	FAZER1 (793)	SO1 (794)	POR-CAUSA-DE (795)	ESTUDAR1 (796)	MANDAR-ME (797)	EU (798)	ESTUDAR1 (799)	MEU (800)	CONTEXTO1 (801)	EU (802)	LINGUA-DE-SINAIS (803)	LER1 (804)	
N4	AS-VEZES (856)	SURDO* (857)	TEXTO*(858)	LER1 (859)	FIEL2 (860)	EU* (861)	SABER1 (862)	NÃO (863)	FIEL2 (864)	LER1 (865)	LINGUA-DE-SINAIS*(866)				
C5	MAS* (774)	LER1 (775)	SEMPRE (776)	LER1 (777)	PALAVRA1 (778)	SINAL1 (779)	POR-QUE (780)	PROFESSOR* (781)	MANDAR-ME (782)	PRECISAR (783)	LINGUA-DE-SINAIS (784)	EU (785)	APRENDER (786)	LER1 (787)	MANDAR-ME (788)
N6	ENTAO* (675)	ALUNO2 (676)	NATURAL2 (677)	CONTINUAR* (678)	LER1 (679)	TER (680)	FAZER1 (681)	TREINAR (682)	ESCOLA (683)	TER (684)	NAO-ENTENDER2 (685)	SINAL* (686)	PRECISAR (687)	PAUSA (688)	
C7	ELES* (877)	ALUNO2 (878)	CONTINUAR* (879)	XLER1X (880)	LINGUA-DE-SINAIS (881)	APONTAR1 (882)	PROFESSOR* (883)	PEDIR1 (884)	EU (885)	LER1 (886)	EU (887)	PRECISAR (888)	LINGUA-DE-SINAIS (889)		
	EU (890)	LINGUA-DE-SINAIS (891)	LER1 (892)	TEXTO3 (893)	LINGUA-DE-SINAIS (894)	PAUSA (895)									
N8	EU (838)	SEMPRE (839)	APONTAR2 (840)	LINGUA-DE-SINAIS* (841)	EU (842)	SINAL1 (843)	EU (844)	PARECER (845)	É* (846)	POR-QUE (847)	ATIVIDADE-ESCOLAR (848)	PROPRIO (849)	ESCOLA (850)	EU (851)	
	OBRIGAR3 (852)	PRECISAR (853)	LER1 (854)	PRECISAR* (855)	LINGUA-DE-SINAIS (856)	EU (857)	LINGUA-DE-SINAIS* (858)	APONTAR1 (859)							
C9	ENTAO* (844)	NATURAL1 (845)	ELES* (846)	ALUNO2 (847)	LER1 (848)	LINGUA-DE-SINAIS* (849)	PRECISAR* (850)	RESPEITAR* (851)	APONTAR1 (852)	PESSOA2 (853)	PROFESSOR (854)	ENTAO* (855)			
	TEXTO2 (856)	LINGUA-DE-SINAIS* (857)													
N10	EXEMPLO (747)	ALUNO2 (748)	ELES* (749)	COMUNIDADE1 (750)	SEMPRE (751)	MESMO2 (752)	VER1 (753)	LINGUA-DE-SINAIS* (754)	PRECISAR* (755)	LER1 (756)	PRECISAR* (757)	LINGUA-DE-SINAIS* (758)	PREOCUPAR* (759)		

Esse intervalo complementa o “mesmo quando” do período anterior, afirmando que, ainda que a sinalização do texto produza construções, em Libras, sem sentido nem lógica, os alunos, às vezes, prosseguem normalmente a leitura, como se apenas cumprissem uma tarefa escolar. Vemos que há uma locução adverbial de tempo marcando que o fato de os alunos continuarem normalmente a leitura não ocorre sempre. Além disso, temos que o mero cumprimento da tarefa escolar é endossado pela citação direta da fala dos alunos: “*ah, eu tenho que ler esse texto, eu tenho que sinalizar*”. Vejamos como os ILS constroem sua sinalização.

333 a 335

C1	<p>O ILS inicia esse intervalo sinalizando [MAS1] (950) + [ALUNO2] (951) + [SEMPRE] (952) + [LINGUA-DE-SINAIS] (953), indicando que apesar disso os alunos continuam a sinalizar. No momento em que sinaliza [LINGUA-DE-SINAIS] (953), à sua direita, ele incorpora o surdo e com uma expressão de “incompreensão” mantém o sinal (953), aponta-o (954) com a mão direita e, a seguir, sinaliza, também com a mão direita, [NAO-ENTENDER2] (955). Depois, novamente sinaliza [LINGUA-DE-SINAIS] (956) + [POR-CAUSA] (957), apontando (958) o local à sua esquerda e sinalizando [EU] (959) + [PRECISAR*] (960) + [SEGUIR] (961), dizendo que sinaliza porque deve. Então, aponta (962) novamente o local à esquerda e sinaliza [TEXTO2] (963), reforçando o fato de ter que sinalizar o texto. Esse último sinal é prolongado para que o ILS aguarde o próximo enunciado.</p> <p>O ILS explora o espaço e mantém o discurso direto presente no texto, marcando-o com sua postura, expressões faciais e direção do olhar. Ele traduz “ah eu tenho que ler esse texto eu tenho que sinalizar” como “eu não entendo essa sinalização, mas eu preciso seguir o texto”.</p>
N2	<p>O ILS inicia esse intervalo sinalizando [MAS*] (828) + [ALUNO2] (829) + [CONTINUAR*] (830) + [LER1] (831), indicando que apesar disso os alunos continuam a leitura. Os sinais [MAS*] (828) e [LER1] (831) são prolongados para que o TF avance. Mantendo a base do sinal [LER1] (831), mão esquerda configurada em B, do lado esquerdo, sinaliza duas vezes a sequência [LINGUA-DE-SINAIS*] (832=834) e [LER1] (833=835). Logo a seguir, ainda mantendo a base do sinal, altera a postura e com uma expressão de “incompreensão” sinaliza [EU] (836) + [PRECISAR*] (837), aponta (838) a base do sinal [LER1] – referência ao texto, e prossegue [PRECISAR*] (839) + [FAZER1] (840) + [QUALQUER] (841), dizendo que precisa fazer alguma coisa com o texto.</p> <p>O ILS explora o espaço e mantém o discurso direto presente no texto, marcando com sua postura, direção do olhar e expressões faciais. Ele traduz “ah eu tenho que ler esse texto eu tenho que sinalizar” como “eu preciso fazer alguma coisa com esse texto”.</p>
C3	<p>O ILS inicia esse intervalo sinalizando [ALUNO2] (791) + [LER1] (792), o primeiro sinal é repetido e o segundo é prolongado, ambos com a finalidade de aguardar o prosseguimento do enunciado. Logo após, sinaliza [FAZER1] (793) + [SO1] (794) + [POR-CAUSA-DE] (795) + [ESTUDAR1] (796) + [MANDAR-ME] (797), indicando que “estudo só porque me manda”. No momento em que sinaliza [MANDAR-ME] (797), o ILS direciona seu olhar para cima e para direita e incorpora o aluno surdo. Então, sinaliza [EU] (798) + [ESTUDAR1] (799) + [MEU] (800) + [CONTEXTO1] (801) + [EU] (802) + [LINGUA-DE-SINAIS] (803) + [LER1] (804), indicando que estuda unindo a sinalização com a leitura do texto. No momento em que faz [LINGUA-DE-SINAIS] (803), o ILS, novamente, direciona seu olhar para cima e para direita remetendo-se ao [MANDAR-ME]. O sinal de [LER1] é direcionado à esquerda, mas sem sua base, mão configurada em B.</p> <p>O ILS explora o espaço e mantém o discurso direto presente no texto, marcando com sua postura, direção do corpo e do olhar e expressões faciais. Ele traduz “ah eu tenho que ler esse texto eu tenho que sinalizar” como “eu faço a atividade só porque a professora manda, eu tenho que sinalizar o que leio”.</p>
N4	<p>O ILS inicia esse intervalo sinalizando [AS-VEZES] (856) + [SURDO* TEXTO*] (857). Ele faz dois sinais simultaneamente. Então, sinaliza [LER1] (858) + [FIEL2] (859) + [EU*] (860) + [SABER1] (861) + [NAO] (862). Os sinais [LER1] (858) + [FIEL2] (859) são prolongados para que o texto avance. Portanto, ele incorpora o surdo e diz: “eu não sei, mas cumpro”. Logo após, sinaliza [FIEL2] (863) + [LER1] (864) + [LINGUA-DE-SINAIS*] (865), reforçando essa ideia e evidenciando que essa leitura é em sinais. Nesse momento, novamente, incorpora o surdo e o faz lendo em sinais (864 e 865).</p> <p>O ILS explora o espaço e emprega prolongamentos. Ele mantém o discurso direto presente no texto, marcando-o com a direção do olhar e as expressões faciais. Ele traduz “ah eu tenho que ler esse texto eu tenho que sinalizar” como “eu não sei, mas obedecendo lendo e sinalizando”.</p>
C5	<p>O ILS inicia esse intervalo sinalizando [MAS*] (774) + [LER1] (775) + [SEMPRE] (776) + [LER1] (777) + [PALAVRA1] (778) + [SINAL1] (779). O sinal [LER1] é prolongado nas duas vezes em que aparece (775 e 777) com o propósito de aguardar o prosseguimento do enunciado. O ILS mantém a base do sinal [LER1], mão esquerda configurada em B, fazendo os sinais (776 a 779) com a mão direita. Ele indica que essa leitura é a atribuição de um sinal a cada palavra do texto. Então faz [POR-QUE] (780) + [PROFESSOR*] (781) + [MANDAR-ME] (782) + [PRECISAR] (783) + [LINGUA-DE-SINAIS] (784) + [EU] (785) + [APRENDER] (786) + [LER1] (787) + [MANDAR-ME] (788). No momento em que sinaliza [PROFESSOR*] (781), o ILS incorpora o surdo e indica que precisa sinalizar porque o professor mandou, e ele precisa aprender a ler.</p>

O ILS explora o espaço e mantém o discurso direto presente no texto, marcando-o com movimentos do tronco e da cabeça, direção do olhar e expressões faciais. Ele traduz “ah eu tenho que ler esse texto eu tenho que sinalizar” como “porque o professor mandou, eu preciso sinalizar e aprender a ler porque ele mandou”.

N6 O ILS inicia esse intervalo sinalizando [ENTAO*] (675) + [ALUNO2] (676) + [NATURAL2] (677) + [CONTINUAR*] (678) + [LER1] (679) + [TER] (680) + [FAZER] (681) + [TREINAR] (682) + [ESCOLA] (683). Ele diz que o aluno naturalmente continua a leitura como uma atividade escolar. Assim, sinaliza [TER] (684) + [NAO-ENTENDER2] (685) + [SINAL*] (686) + [PRECISAR] (687), indicando que mesmo sem entender é preciso ler. Esses sinais são seguidos de uma pausa (688) para aguardar o próximo enunciado.

O ILS não explora o espaço e emprega um prolongamento. Ele não mantém o discurso direto presente no texto, embora afirme que o surdo mantém a leitura mesmo sem entender.

C7 O ILS inicia esse intervalo sinalizando [ELES*] (877) + [ALUNO2] (878) + [CONTINUAR*] (879). O sinal [ELES*] (877) é feito à esquerda e o sinal [ALUNO2] (878) é repetido com o propósito, tanto de aguardar a complementação do enunciado quanto de indicar um plural. Então, interrompe o sinal [LER1] (880), substituindo-o por [LINGUA-DE-SINAIS] (881), sinal este que é prolongado para que o TF prossiga. Logo após, aponta (882) para outro local à esquerda e sinaliza [PROFESSOR*] (883) + [PEDIR1] (884) + [EU] (885) + [LER1] (886) + [EU] (887) + [PRECISAR] (888) + [LINGUA-DE-SINAIS] (889) + [EU] (890) + [LINGUA-DE-SINAIS] (891) + [LER1] (892) + [TEXTO3] (893) + [LINGUA-DE-SINAIS] (894), o último sinal é prolongado e seguido de uma pausa para aguardar o próximo enunciado. Durante a sinalização do texto o ILS mantém seu olhar à esquerda, como se estivesse lendo o texto. No sinal [PEDIR1] (884), o ILS incorpora o surdo e diz que, como o professor pediu, é necessário ler o texto, sinaliza-lo.

O ILS explora o espaço e mantém o discurso direto presente no texto, marcando-o com sua postura, direção do olhar e do corpo e expressões faciais. Ele repete e prolonga sinais como forma de monitorar o processo de interpretação. Ele traduz “ah eu tenho que ler esse texto eu tenho que sinalizar” como “o professor me pediu para ler, então preciso ler o texto em sinais, sinalizar”.

N8 O ILS inicia esse intervalo, mantendo a mão esquerda configurada em B, incorporando o surdo, e com o olhar fixo na mão em B. Então sinaliza [EU] (838) + [SEMPRE] (839), apontado (840) a mão em B e fazendo com a mão direita [LINGUA-DE-SINAIS*] (841) + [EU] (842) + [SINAL1] (843) + [EU] (844), repetindo [SINAL1] (843) para marcar a atribuição de sinais ao texto na leitura e para aguardar. Logo após, ainda assumindo o lugar do surdo, faz [PARECER] (845) + [É*] (846) + [POR-QUE] (847) + [ATIVIDADE-ESCOLAR] (848) + [PROPRIO] (849) + [ESCOLA] (850) + [EU] (851) + [OBRIGAR3] (852) + [PRECISAR] (853) + [LER1] (854) + [PRECISAR] (855) + [LINGUA-DE-SINAIS] (856) + [EU] (857) + [LINGUA-DE-SINAIS] (858), indicando que, por ser uma atividade escolar, é necessário que ela seja cumprida com a leitura em língua de sinais. O último sinal é prolongado para se aguardar o próximo enunciado.

O ILS explora o espaço e mantém o discurso direto presente no texto, marcando-o com sua postura, com o olhar, expressões faciais e com a maneira de sinalizar (sinais mais marcados e acompanhados pela fala). Ele repete e prolonga sinais como forma de monitorar o processo de interpretação e dar sentido ao texto. Ele traduz “ah eu tenho que ler esse texto eu tenho que sinalizar” como “é uma atividade escolar e eu sou obrigado, tenho que ler e sinalizar”.

C9 O ILS inicia esse intervalo mantendo a mão esquerda em B, a base do sinal [TEXTO2], e, então, sinaliza, apenas com a mão direita, [ENTAO*] (844) + [NATURAL1] (845) + [ELES*] (846) + [ALUNO2] (847) + [LER1] (848) + [LINGUA-DE-SINAIS*] (849), a partir do sinal [ALUNO2] (847), o ILS incorpora o surdo e direciona o olhar para a mão em B, indicando a leitura dos surdos em sinais, visto que eles leem normalmente. O sinal [LINGUA-DE-SINAIS*] (849) é prolongado para aguardar o prosseguimento do TF. Então, ainda mantendo a mão em B, direciona o olhar para frente e, com a mão direita sinaliza [PRECISAR*] (850) + [RESPEITAR*] (851), do corpo para a direita, aponta (852) para a direita e localiza nesse espaço [PESSOA2] (853) + [PROFESSOR] (854), indicando o surdo falando que precisa obedecer ao professor. Com a mão esquerda ainda em B, conclui o intervalo sinalizando com a mão direita e olhando novamente para a mão em B [ENTAO*] (855) + [TEXTO2] (856) + [LINGUA-DE-SINAIS] (857), prolongando o último sinal para que o TF avance.

O ILS explora o espaço e mantém o discurso direto presente no texto, marcando-o com sua postura, direção do olhar e expressões faciais. Ele prolonga sinais como forma de monitorar o processo de interpretação e dar sentido ao texto. Também amplia o discurso direto do surdo, visto que ao traduzir “cumprindo muitas vezes uma tarefa escolar”, dá voz ao surdo que afirma “tenho que obedecer ao professor” unindo a tradução de “ah eu tenho que ler esse texto eu tenho que sinalizar” e complementando “então leio o texto”.

N10 O ILS inicia esse intervalo com [EXEMPLO] (747), indicando que a professora mencionará algo de suas observações em salas de aula de surdos. O ILS está mantendo a mão esquerda configurada em B e sinalizando somente com a direita, e com pequeno apoio da esquerda em alguns sinais, [ALUNO2] (748) + [ELES*] (749) + [COMUNIDADE1] (750) + [SEMPRE] (751) + [MESMO2] (752) + [VER1] (753) + [LINGUA-DE-SINAIS*] (754). Isso indica que os alunos continuam a leitura. Prolonga o sinal [LINGUA-DE-SINAIS*] (754) para que o TF avance. A partir do sinal [VER1] (753), o ILS olha para a mão configurada em B e incorpora o surdo lendo e, em seguida, sinaliza [PRECISAR*] (755) + [LINGUA-DE-SINAIS*] (758), prolongando o último sinal para que o TF possa avançar. Para finalizar o intervalo, direciona o seu olhar para o público e sinaliza [PREOCUPAR*], indicando que o surdo fica preocupado em ler.

O ILS explora o espaço e mantém o discurso direto presente no texto, marcando-o com sua postura, direção do corpo e do olhar e expressões faciais. Ele prolonga sinais como forma de monitorar o processo de interpretação e dar sentido ao texto. Ele traduz “ah eu tenho que ler esse texto eu tenho que sinalizar” como “precisamos ler esse texto, temos que sinalizar”.

TABELA 40 – Descrição da sinalização e Comentários (333-335)

Vemos que todos os ILS continuam a monitorar a produção do TA em relação ao recebimento do TF por meio de prolongamentos, pausas e/ ou repetições. Para dar prosseguimento à interpretação, indicando que os alunos continuam a leitura, apesar de a sinalização estar sem sentido e sem lógica. Alguns ILS usam marcações específicas, tais como o sinal [EXEMPLO], indicando que a professora continuará a citar o observado em suas pesquisas (N10), o sinal [MAS], indicando uma contraposição ao que fora dito anteriormente (C1, N2 e C5) e [ENTAO] (N6 e C9), marcando o início de um novo enunciado. Vemos que o uso dessas marcações evidencia a escuta do TF e/ ou a reflexão sobre ele. Os demais ILS não destacam o início do enunciado com um sinal específico.

Embora os ILS tenham dito, durante os TAPs, que eles mantêm os discursos diretos presentes no TF, vemos que N6 transforma o discurso direto em indireto. O ILS N6 não incorpora o(s) surdo(s), nem faz marcações com o olhar, com a postura ou com as expressões faciais. Cada um dos demais ILS marca a fala do aluno surdo de uma maneira específica. Entretanto, todos eles alteram a expressão corporal e facial e a direção do olhar. Temos aqueles que ao incorporarem o surdo, reforçam tal incorporação com o sinal [EU] (C1, N2, C3, N4, C5, C7 e N8) e um deles (C9) que não explicita esse sinal, mas ao sinalizar [RESPEITAR*], marca o sinal saindo de seu corpo em direção à sua direita, onde se localiza o professor. Assim, fica claro que seria “eu (o surdo) preciso obedecer a ele (o professor)”. Além desses, o intérprete N10, também, não usa o [EU], pois, antes de realizar a incorporação, sinaliza [ELES*] referindo-se aos alunos surdos. É o único que busca incorporar os alunos e não apenas um dos alunos.

Os ILS demonstram que compreendem o que o enunciado, “*ah, eu tenho que ler esse texto, eu tenho que sinalizar*”, quer dizer no que se refere à “necessidade de se continuar a leitura, uma tarefa escolar, independente de essa leitura ser ou não compreendida”. Entretanto, cada um deles destaca diferentes aspectos desse enunciado. Vários ILS, inclusive o N6 que não mantém o discurso direto, usam o sinal [PRECISAR] (C1, N2, C5, C7, N8, C9 e N10) para marcar essa necessidade de prosseguir com a leitura. Além desse sinal, os intérpretes, que mantêm o discurso direto, usam outros verbos, que acompanham esse sinal [PRECISAR], tais como [SEGUIR] (C1), [FAZER1] (N2) e [PREOCUPAR*] (N10), marcando a relação com a

atividade, ou, [MANDAR-ME] (C5), [PEDIR1] (C7), [OBRIGAR3] (N8), [RESPEITAR*] (C9), destacando a relação com o professor. Temos também dois ILS que não empregam [PRECISAR], mas sim outros verbos: [MANDAR-ME] (C3) e [FIEL2] (N4).

QUADRO 4 – Texto Fonte (337-339) e suas interpretações

337. e:: não percebem que isso que eles tão sinalizando tá completamente sem sentido ... 339. né ...																
C1	APONTAR1 (964)	MAS* (965)	NAO-OUVIR1 (966)	ELES* (967)	PERCEBER2 (968)	EU (969)	LINGUA-DE-SINAIS (970)	APONTAR1 (971)	#N-A-D-A (972)	NAO-ENTENDER2 (973)	ENTAO* (974)					
N2	NAO-TER (842)	APREENDER5 (843)	COMO (844)	É* (845)	POR-QUE (846)	NAO-TER (847)	SIGNIFICADO (848)	CERTO1 (849)	ENTAO* (850)	NAO-TER (851)						
C3	PERCEBER2 (805)	NAO (806)	APONTAR1 (807)	FAZER1 (808)	LINGUA-DE-SINAIS (809)	COMBINAR2 (810)	NAO (811)	POR-QUE (812)	APONTAR1 (813)	PORTUGUES (814)	LINGUA-DE-SINAIS (815)	RESUMIR (816)	NAO (817)			
N4	APREENDER5 (866)	ENTENDER1 (867)	NADA1 (868)	FIEL2 (869)	PARECER (870)	DESENCONTRAR* (871)	NAO-TER (872)	#S-E-N-T-I-D-O (873)								
C5	MAS* (789)	AS-VEZES (790)	APONTAR1 (791)	ALUNO2 (792)	SURDO (793)	PERCEBER2 (794)	NAO (795)	NAO-COMBINAR (796)	EU (797)	SINAL1 (798)	PALAVRA1 (799)	NAO-TER (800)	SENTIR (801)	CONTEXTO1 (802)	ESCREVER3 (803)	ENTAO* (804)
N6	NAO (689)	PERCEBER2 (690)	QUE (691)	SINAL* (692)	SIGNIFICADO (693)	SENTIR (694)	XNAO-TERX (695)	AINDA-NAO (696)	ENTAO* (697)							
C7	SURDO (896)	SENTIR* (897)	EU (898)	LINGUA-DE-SINAIS (899)	APONTAR1 (900)	NAO-TER* (901)	CONTEXTO1 (902)	APONTAR2 (903)	NAO (904)							
N8	MAS* (860)	NAO (861)	XAPREENDER*X (862)	PERCEBER2 (863)	FALTAR1 (864)	SINAL1 (865)	FALTAR1 (866)	CONTEXTO1 (867)	FALTAR1 (868)	ENTAO* (869)						
C9	MAS* (858)	PERCEBER2 (859)	QUE (860)	ENTAO* (861)	APONTAR1 (862)	LINGUA-DE-SINAIS* (863)	PARECER (864)	NAO-COMBINAR (865)	GRAMATICA1 (867)	NAO-COMBINAR (868)						
N10	EXEMPLO (760)	PERCEBER2 (761)	QUE (762)	APONTAR1 (763)	LINGUA-DE-SINAIS* (764)	TEXTO2* (765)	NAO (766)	SENTIR* (767)	SIGNIFICADO (768)	EXPLICAR (769)	NAO-TER* (770)					

O último enunciado, desse primeiro intervalo de nossa análise (337-339), complementa os anteriores, afirmando que os surdos não percebem que sua sinalização, sua leitura por meio da LS, está completamente sem sentido. Vejamos a interpretação.

337 – 339

C1 O ILS inicia apontando (964) o local à sua direita, provavelmente referindo-se a sinalização dos surdos e prossegue [MAS*] (964) + [NAO-OUVIR] + [ELES*], localizados à direita também. Então faz [PERCEBER2] (968), indicando que, entretanto, os surdos não percebem que essa sinalização... Logo após, incorpora o surdo e sinaliza [EU] (969) + [LINGUA-DE-SINAIS] (970), mantém a mão esquerda e a aponta com a mão direita, soletra [#N-A-D-A] (972) e sinaliza [NAO-ENTENDER2] (973) + [ENTAO*] (974), sendo que o sinal [NAO-ENTENDER2] (973) é repetido com o propósito de enfatizá-lo e, também, de aguardar o próximo enunciado.

O ILS traduz o “não percebem que está completamente sem sentido” como “eles não percebem que não entendem nada mesmo”. Para isso incorpora o surdo lendo e refere-se ao seu não entendimento.

N2 O ILS inicia sinalizando [NAO-TER] (842) + [APREENDER5] (843) + [COMO] (844) + [É*] (845). O sinal [APREENDER5] (843) é realizado do local onde havia sido localizado o [TEXTO2] para o corpo, indicando que não percebem como é o texto. Logo após, sinaliza [POR-QUE] (846) + [NAO-TER] (847) + [SIGNIFICADO] (848) + [CERTO1] (849) + [ENTAO*] (850) + [NAO-TER] (851), indicando que não percebem como é o texto porque ele não tem significado.

O ILS traduz o “não percebem que está completamente sem sentido” como “não percebem que o texto não tem significado”. Essa tradução parece conter um equívoco, pois ao sinalizar a ausência de significado no mesmo lugar que está localizado o texto indica que é o texto que não tem significado e não a leitura por meio da sinalização.

C3 O ILS inicia sinalizando [PERCEBER2] (805) + [NAO] (806), aponta (807) para a esquerda, onde está localizado o texto, e prossegue [FAZER1] (808) + [LINGUA-DE-SINAIS] (809) + [COMBINAR2] (810) + [NAO] (811), indicando que não percebem que a sinalização não está de acordo com o texto. O sinal [LINGUA-DE-SINAIS] (809) é feito à direita com o olhar fixo no local do texto, à esquerda, e é prolongando para que o texto possa avançar. Logo após, sinaliza [POR-QUE] (812), aponta (813) para o local onde está localizado o texto, e prossegue [PORTUGUES] (814) + [LINGUA-DE-SINAIS] (815) + [RESUMIR] (816) + [NAO] (817).

O ILS traduz o “não percebem que está completamente sem sentido” como “não percebem que a sinalização não está de acordo com o texto, pois não há unidade do português com a língua de sinais”.

N4	<p>O ILS inicia sinalizando [APREENDER5] (866) + [ENTENDER1] (867) + [NADA1] (868) + [FIEL2] (869), indicando que não percebem nem entendem, mas prosseguem. O sinal [FIEL2] (869) é prolongado para aguardar a continuidade do texto. Logo depois, sinaliza [PARECER] (870) + [DESENCONTRAR*] (871) + [NAO-TER] (872) + [S-E-N-T-I-D-O] (873), indicando que parecem descontraídos e sem sentido. O ILS repete o sinal para que o TF prossiga e, também, para enfatizar o “descontraído”. Ao final faz um empréstimo da palavra “sentido”.</p> <p>O ILS traduz o “não percebem que está completam ente sem sentido” como “não percebem nem entendem, mas prosseguem mesmo estando descontraído, sem sentido”.</p>
C5	<p>O ILS inicia sinalizando [MAS*] (789) + [AS-VEZES] (790), aponta (791) um local à sua esquerda e, prossegue [ALUNO2] (792) + [SURDO] (793) + [PERCEBER2] (794) + [NAO] (795) + [NAO-COMBINAR] (796), indicando que, às vezes, os alunos surdos não percebem que a leitura está descontraída. O ILS prolonga o sinal [NAO] (797) para que o enunciado prossiga. Logo depois, incorpora o aluno surdo e sinaliza [SINAL1] (798) + [PALAVRA1] (799), indicando o processo de leitura dos surdos de atribuir a cada palavra do português um sinal. Então, assume novamente e professora e sinaliza [NAO-TER] (800) + [SENTIR] (801) + [CONTEXTO1] (802) + [ESCREVER3] (803) + [ENTAO*] (804), indicando não possui sentido, coerência/coesão no texto. O sinal [CONTEXTO1] (802) é realizado no local onde estaria localizado o texto, na mesma direção em que o movimento do sinal [TEXTO2] se realiza, de cima para baixo.</p> <p>O ILS traduz o “não percebem que está completamente sem sentido” como “não percebem a leitura descontraída, essa atribuição de sinais às palavras fica sem sentido nem coerência”. Para isso incorpora o surdo lendo e depois comenta a incompreensão deles.</p>
N6	<p>O ILS inicia sinalizando [NAO] (689) + [PERCEBER2] (690) + [QUE] (691) + [SINAL*] (692), esse último sinal é feito com as duas mãos alternando-se e à esquerda, remetendo à leitura do texto. Logo prossegue, [SIGNIFICADO] (693) + [SENTIR] (694), então interrompe o sinal [XNAO-TERX] (695), substituindo-o por [AINDA-NAO] (696) + [ENTAO*] (697). O ILS prolonga [QUE] (691) + [SINAL*] (692) para aguardar a complementação do enunciado e refletir sobre como sinalizar “tá completamente sem sentido”.</p> <p>O ILS traduz o “não percebem que está completamente sem sentido” como “não percebem a sinalização sem significado, sem sentido”.</p>
C7	<p>O ILS inicia sinalizando [SURDO] (896) + [SENTIR*] (897), com um movimento da cabeça e expressão de negação. Então, incorpora o surdo e sinaliza [EU] (898) + [LINGUA-DE-SINAIS] (899), aponta (900) o sinal [LINGUA-DE-SINAIS] (899) e prossegue [NAO-TER*] (901) + [CONTEXTO1] (902), aponta (903) o local onde se localiza o [TEXTO2] e sinaliza [NAO] (904).</p> <p>O ILS traduz o “não percebem que está completamente sem sentido” como “não sentem a sinalização descontraída que fazem do texto”. Para isso incorpora o surdo lendo e depois comenta a incompreensão deles.</p>
N8	<p>O ILS inicia sinalizando [MAS*] (860) + [NAO] (861), interrompe [XAPREENDER*X], substituindo-o por [PERCEBER2] (863), que é prolongado para que o ILS tome uma decisão. Então, prossegue [FALTAR1] (864) + [SINAL1] (865) + [FALTAR1] (866) + [CONTEXTO1] (867) + [FALTAR1] (868) + [ENTAO*] (869), indicando a ausência de significado e coerência da sinalização.</p> <p>O ILS traduz o “não percebem que está completamente sem sentido” como “não percebem que falta significado, falta coerência”.</p>
C9	<p>O ILS inicia, mantendo a mão esquerda em B, que foi a base do sinal [TEXTO2], e, então, sinalizando com a mão direita [MAS*] (858) + [PERCEBER2] (859), com expressão negativa, [QUE] (860) + [ENTAO*] (861), aponta a mão em B, e prossegue [LINGUA-DE-SINAIS*] (863) + [PARECER] (864). Logo após, desfaz a mão em B e, com as duas mãos, sinaliza [NAO-COMBINAR] (865) + [GRAMATICA1] (866) + [NAO-COMBINAR] (867).</p> <p>O ILS traduz o “não percebem que está completamente sem sentido” como “não percebem a sinalização que parece ser agramatical”.</p>
N10	<p>O ILS inicia sinalizando [EXEMPLO] (760) + [PERCEBER2] (761), com expressão de negação, [QUE] (762), com expressão interrogativa, então aponta (763) rapidamente o espaço à sua esquerda e faz simultaneamente dois sinais [LINGUA-DE-SINAIS*] (764) + [TEXTO2*] (764), incorporando o surdo lendo. Logo, deixando de incorporar o surdo, sinaliza [NAO] (765) + [SENTIR*] (766) + [SIGNIFICADO] (767) + [EXPLICAR] (768) + [NAO-TER*] (769).</p> <p>O ILS traduz o “não percebem que está completamente sem sentido” como “não percebem que a sinalização não tem sentido, não tem significado, não tem uma sequência”. Para isso incorpora o surdo lendo e depois comenta a incompreensão deles.</p>

TABELA 41 – Descrição da sinalização e Comentários (337-339)

Os ILS continuam a empregar estratégias de monitoramento do fluxo de recebimento do TF em relação à produção do TA e, também, de apoio aos momentos de reflexão (prolongamento e repetição). Encontramos também interrupções em N6 e N8, as quais evidenciam momentos de tomada de decisão.

Novamente vemos os ILS, indicando de diferentes maneiras a ausência de sentido na leitura dos surdos, em sua sinalização. O intérprete C9 comentou:

“Aí eu utilizei outro recurso, porque ela fala: “não percebe que isso, que eles estão sinalizando está completamente sem sentido”. Aí eu coloquei uma informação adicional, eu fiz anteriormente esse sinal [SENTIR] que dá a ideia de sentido, que vem de semântica, né, da área dos estudos semânticos, indicando que não tem sentido. Eu até poderia ter feito de outras maneiras, mas fiz que é agramatical. Foi uma informação adicional que eu acho que pro surdo fica melhor de entender, talvez seja um processo de estrangeirização, né? Algo que dá pro surdo fazer uma leitura mais leve, mais compreensível” (C9).

É interessante notar que, em alguns casos, os prolongamentos, as repetições, as pausas e as interrupções marcam processos de tomada de decisão. Alguns intérpretes mencionaram durante dos protocolos que foi necessário um processo consciente e reflexivo de tomada de decisão. Tomando como base as perspectivas da TR, vemos que tal processo é pautado pela busca de semelhança interpretativa. De maneira geral, é possível afirmar que alguns relatos, acerca da escolha de um termo em Libras que melhor corresponda ao sentido pretendido pela oradora, evidenciam a busca do ILS por uma interpretação que se assemelhe interpretativamente ao TF. Isso demonstra como os processos de tomada de decisão na interpretação, assim como na tradução, podem ser compreendidos a partir da noção de bloco automático e bloco reflexivo (KÖNIGS, 1987; ALVES, 1995 apud ALVES, 2005a, p.120), visto que alguns intérpretes dizem refletir sobre como interpretar um determinado enunciado, em contraposição a uma ação automática de recuperação lexical.

5.2.2 Segunda parte: O exemplo observado em sala de aula

341. um exemplo que eu observei em sala de aula ... 343. *né* eles tinham uma frase simples:: num num num quadro ... 345. *né* “eu tomei banho” 347. e eles precisavam ler essa frase e construir em sinais fazendo uma sinalização dessa frase *né?* 349. *eh* ... 351. e *ai* os surdos sinalizaram o tomar 353. como beber 355. e *ai* a professora perguntou pros alunos surdos “ah” *né* porque em sinais a construção que eles haviam feito ficava muito engraçada 357. “ah! vocês tomam banho e bebem a água do chuveiro ao mesmo tempo, *né?*” 359. e *ai* os alunos 361. *né* perceberam aquela provocação da professora de- ... 363. que realmente ficava estranha *né* a frase ... 365. e *ai* um deles perguntou pra professora 367. “ah tomar” ... 369. *né* fazendo em datilologia “tomar” ... 371. “não seria o mesmo que beber?” e *ai* fazendo um sinal ... 373. *né* o sinal o sinal de beber com o dedo ... 375. polegar estendido *né* ... 377. esse sinal que é equivalente ao gesto que a gente usa de ouvintes

TABELA 42 – Excerto do Texto Fonte (341-377)

Nesse intervalo (341-377), a oradora relata um exemplo para comprovar as afirmações anteriores. Ela descreve um fato vivenciado por ela, demonstrando como ocorre o processo de leitura dos surdos por meio da LS. Esse exemplo é composto, basicamente, pelo seguinte: a introdução ao fato vivenciado (341-347) e o seu desenvolvimento (349-377). As considerações sobre o fato, a conclusão, virão a seguir. Durante o exemplo, assim como no intervalo (317-339) analisado acima, encontramos a reprodução de um discurso direto da professora, “*ah! vocês tomam banho e bebem a água do chuveiro ao mesmo tempo, né?*” (357), e outro de um dos alunos da turma, “*ah tomar não seria o mesmo que beber?*” (367 e 371).

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

Além disso, há um fato interessante que ocorre nesse trecho e que chamaremos de sobreposição de modalidade. Essa sobreposição pode ser observada no momento em que os ILS traduzem a pergunta feita pelo aluno à professora da turma. A oradora relata a pergunta em português, visto estar usando o português oral. Todavia, a pergunta foi realizada pelo aluno surdo em Libras. Por estar usando a LO, a oradora tem a necessidade de dizer que o surdo fez uma palavra em datilologia e de explicar qual é e como é o sinal usado pelo surdo durante a pergunta.

É muito comum, durante a fala em LO, que os exemplos em LS sejam reproduzidos manualmente e descritos. Ao relatar em português a pergunta que havia sido realizada pelo aluno surdo em sinais: “*ah tomar não seria o mesmo que beber?*”, a oradora explica que o “tomar” foi feito em datilologia e que o “beber” com um sinal que é comum aos ouvintes. Para tanto, descreve o sinal: “*o sinal de beber com o*

Esse intervalo (341-347) inicia-se com a oradora apresentando um exemplo de como se dá o processo de leitura dos surdos por meio da LS. A informação de que há uma frase simples num quadro, indica que o ILS precisará realizar o empréstimo das palavras do português que compõem a frase, fazendo-as em datilologia por meio do uso de “um conjunto de configurações de mão que representam o alfabeto português” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.88). A decodificação dessa informação, por parte dos intérpretes, é indispensável à interpretação, visto que a professora, em seguida, foca sua discussão em uma das palavras do português (“tomei”) e não em um dos sinais que poderia ser usado na tradução da frase. A não observação disso implicará em uma confusão de línguas e sentidos, já que o ILS não poderá focar a palavra em português, algo totalmente inviável e incoerente. Vejamos como os ILS lidaram com a frase “eu tomei banho”.

341 a 347

C1 O ILS olha para sua direita, espaço onde estava a sala de aula e os alunos surdos, e sinalizando [EU] (975) + [SEMPRE*] (976) + [ASSISTIR*] (977) + [EXEMPLO] (978) + [FRASE1] (979), sendo que esse último sinal é repetido para que o TF avance. Então prossegue [EU] (980) + [PERCEBER2] (981) + [FRASE1] (982) + [ESCREVER] (983) + [QUADRADO] (984), os dois últimos sinais são feitos a frente do corpo na altura da cabeça, localizando espacialmente o quadro com a frase. O ILS então constrói a frase usando a datilologia, demonstrando que a mesma estava registrada em português: [EU] (985) + [#E-U] (986) + [#T-O-M-E-I] (987) + [#B-A-N-H-O] (988), acompanhando a frase com sua pronúncia em português. Antes de sinalizar a frase, parece que o ILS a traduziria para a língua de sinais, o que podemos ver no uso do sinal [EU] (985) antes do início da datilologia. Logo após, o ILS inclina-se para a direita apontando (989) para a sua direita e sinalizando [SURDO] (990) + [PRECISAR*] (991) + [VER1] (992), sendo que o sinal de ver é direcionado ao local da frase, então aponta (993) esse local com a mão esquerda e sinaliza [VER*] (994), da esquerda para a direita no local da frase, e, ainda com o corpo inclinado, sinaliza [LINGUA-DE-SINAIS] (995) à direita de seu corpo, indicando sua leitura pelo surdo.

O ILS usa o sinal [SURDO] e não o sinal [NAO-OUVIR] que vinha empregando para se referir aos surdos. Ele não traduz a frase “eu tomei banho” para a Libras, e a faz em datilologia, indicando que a mesma está em português num quadro. Vemos uma repetição no sinal [FRASE1] (979) e um prolongamento no sinal [LINGUA-DE-SINAIS] (995), seguido de uma pausa (996), todos com a finalidade de aguardar o avanço do TF.

N2 O ILS sinaliza [EU] (852) + [VER1] (853), sendo que esse último sinal se direciona à esquerda do ILS. Então, sinaliza à sua esquerda [SALA1] (854) retomando a localização anterior da sala de surdos que havia feito. Assim, continua [TER] (855) + [SIMPLES] (856) + [FRASE1] (857) + [AS-VEZES] (858) + [TER] (859) + [TELA] (860), sendo que o último sinal é feito à esquerda e acima dos demais. Logo, prossegue [EU] (861) + [BANHO2] (862) + [ENTAO*] (863) + [#E-U] (864) + [#T-O-M-E-I] (865) + [#B-U-E-I] (866) + [#B-A-N-H-O] (867), acompanhada pela pronúncia das palavras. Primeiro o ILS traduz a frase para a Libras, mas imediatamente a faz em datilologia. Depois temos [AS-VEZES] (868) + [PRECISAR] (869) + [TELA] (870), mantendo com a mão esquerda o sinal [TELA] (870), prossegue com a mão direita [ESCREVER1] (871) + [SINAL1] (872) + [ENTAO*] (873) + [MAS2] (874) e finalizando com as duas mãos [COMO] (875) + [ENTAO*] (876).

Vemos que o ILS primeiro traduz a frase “eu tomei banho” para a Libras, para só depois indicá-la em datilologia. Vemos um pequeno deslizamento na datilologia da frase [#B-U-E-I] (866), o qual é imediatamente corrigido. Temos um prolongamento no sinal [MAS2] (874) para que o TF possa avançar, assim como o uso dos sinais [COMO] (875) + [ENTAO*] (876).

C3 O ILS sinaliza no espaço neutro [FRASE1] (818) + [SIMPLES2] (819). Então, interrompe o sinal [QUADRADO2] (820) e faz [EU] (821) + [BANHO3] (822), traduzindo a frase para a Libras. Então sinaliza à sua esquerda na altura da cabeça [FRASE1] (823), seguido da datilologia [#E-U] (824) + [#T-O-M-E-I] (825) + [#B-A-N-H-O] (826), acompanhada da pronúncia das palavras. Logo após, aponta (827) o local onde localizou a frase e sinaliza com a mão direita [PRECISAR*] (828) + [VER*] (829), da esquerda para a direita no local da frase. E prossegue [LINGUA-DE-SINAIS] (830) + [EU] (831) + [BANHO3] (832) + [EU] (833) + [BANHO3] (834) + [LINGUA-DE-SINAIS] (835) + [CERTO1] (836), indicando que os surdos precisam ler em sinais adequadamente, fazendo em Libras o que seria correto. O ILS repete a sequência de sinais [EU] (831 e 833) + [BANHO3] (832 e 834) para que o TF prossiga.

Vemos que ele primeiro traduz a frase “eu tomei banho” para a Libras, para só depois indicá-la em datilologia. Temos a repetição de uma sequência de sinais (831=833, 832=834) para que o TF possa avançar.

N4

O ILS sinaliza [ENTAO*] (874) + [EU] (875) e à sua direita [ENTRAR1] (876) + [SALA1] (877) + [ASSISTIR*] (878) + [EXEMPLO] (879) + [FRASE1] (880) + [SIMPLES] (881) + [TER] (882). Então, ele aponta (883) um espaço à direita e atrás de seu corpo, para indicar o quadro. E logo após sinaliza, a frente de seu corpo, [FRASE1] (884) + [PORTUGUES] (885) + [#E-U] (886) + [#T-O-M-E-I] (887) + [#B-A-N-H-O] (888), acompanhando a datilologia com a pronúncia das palavras. Então, incorpora o surdo e faz [ENTAO] (889) + [EU] (890) + [VER*] (891), sendo que esse sinal prolongado é feito à esquerda do corpo e da esquerda para a direita simulando a leitura da frase. Então faz [LINGUA-DE-SINAIS] (892) + [ENTAO*] (893), seguido de pausa (894) para que o TF avance.

Ele não traduz a frase “eu tomei banho” para a Libras, e a faz em datilologia, indicando que a mesma está no quadro e em português. Temos um prolongamento em [VER*] (829) para demonstrar o surdo lendo a frase. Vemos também uma pausa para aguardar o próximo enunciado.

C5

O ILS sinaliza [EXEMPLO] (805), seguido de [ENTAO*] (806) e pausa (807) para que o TF avance. Então, sinaliza [TER] (808) + [EXEMPLO] (809) e na altura da cabeça [FRASE1] (810) + [ESCREVER2] (811). Logo depois aponta (812) um local à direita na altura da cabeça e sinaliza [QUADRADO2] (813) + [ESCREVER2] (814). Em sequência faz [EU] (815) + [BANHO2] (816) e repete a sequência [EU] (817) + [BANHO2] (818) + [CHUVEIRO] (819), marcando-a com a pronúncia “eu tomei banho”. Depois aponta (820) o local onde sinalizara [FRASE1] e sinaliza novamente [FRASE1] (821) no mesmo local e, em seguida, mantendo o sinal com a mão esquerda sinaliza com a direita [QUE] (822) e, em datilologia, no mesmo espaço, [#E-U] (823) + [#T-O-M-E-I] (824) + [#B-A-N-H-O] (825) + [PORTUGUES] (826), acompanhados da pronúncia das palavras.

Vemos que ele primeiro traduz a frase “eu tomei banho” para a Libras, para só depois indicá-la em datilologia. Temos a repetição de uma sequência de sinais (815=817, 816=818) que parece evidenciar um momento de reflexão e tentativa de indicar a frase em português. Ao perceber que a frase deveria ser indicada em português, o ILS a faz em datilologia. Como isso toma tempo, o ILS omite “e eles precisavam ler essa frase e construir em sinais fazendo uma sinalização dessa frase né?”. Temos pausa no início do intervalo e o prolongamento de [FRASE1] (812) para que o TF avance.

N6

O ILS sinaliza [VER*] (698) em direção a um espaço à direita, onde localiza [SALA1] (699). Então faz, à frente do corpo, [TER] (700) + [FRASE2] (701) + [SIMPLES1] (702) + [QUADRO-DE-AVISOS] (703) + [ESCREVER1] (704), prolongando os sinais [FRASE2] (701) e [SIMPLES1] (702) para que o TF avance. Logo depois, temos [EU] (705) + [BANHO2] (706) e, também, [ENTAO*] (707) + [TER] (708) + [VER*] (709), da esquerda para a direita em frente ao corpo, seguido de [ORGANIZAR1] (710) + [SINAL*] (711), com as duas mãos e à direita. Sinaliza [PROPRIO] (712) + [TRANSFERIR*] (713) saindo da direita para a esquerda, seguido de pausa (714).

Vemos que ele traduz a frase “eu tomei banho” e não a recupera, posteriormente, em datilologia. Encontramos dois prolongamentos para que o TF avance e uma pausa com a mesma finalidade.

C7

O ILS sinaliza [POR-QUE] (905) + [EU] (906) + [VER*] (907), esse sinal é feito a frente do corpo da esquerda para a direita, seguido de [SALA1] (908) + [ESTUDAR1] (909) + [TER] (910) + [EXEMPLO] (911). Logo após, sinaliza à frente do corpo na altura da cabeça [FRASE1] (912) + [SIMPLES1] (913). Então, sinaliza [TER] (914), vira-se para a direita e faz na altura da cabeça [QUADRADO2] (915) + [FRASE1] (916). E prossegue [EXEMPLO] (917) + [EU] (918) + [BANHO*] (919), traduzindo a frase para a língua de sinais e sinalizando [SURDO] (920) + [PRECISAR*] (921) + [FRASE*] (922) + [EU]. Nesse momento, recupera a frase em datilologia sinalizando-a no local em que colocara o quadro [#E-U] (924) + [#T-O-M-E-I] (925) + [#B-A-N-H-O] (926), acompanhada da pronúncia das palavras, e a vinculando a tradução que havia feito [FRASE1] (927) + [EU] (928) + [BANHO*] (929). Depois sinaliza [SURDO] (930) e, em direção ao local do quadro, [VER1] (931) e, por fim, [FRASE1] (932) + [EU] (933) + [LINGUA-DE-SINAIS] (934).

Vemos que ele primeiro traduz a frase “eu tomei banho” para a Libras, para só depois indicá-la em datilologia. Temos um prolongamento em [BANHO*] (919) para que o TF avance.

N8

O ILS sinaliza [TER] (870) + [UM1] (871) + [FRASE1] (872) + [SIMPLES1] (873) e, então, aponta para o lado direito e faz [RESPONSABILIDADE] (875) + [PESQUISAR] (876) + [DELE] (877) + [PESQUISAR] (878), dizendo que o que a professora vai falar é de suas pesquisas. Faz uma pausa (879) e prossegue [EU] (880) + [BANHO2] (881) + [TOMAR-BANHO] (882), fazendo uma nova pausa (883) e completando [PRECISAR] (884) + [FRASE1] (885), seguido de pausa (886).

Vemos que ele traduz a frase “eu tomei banho”, embora a recupere mais a frente. Encontramos três pausas para que o TF avance. Há uma explicação por parte do ILS que não faz parte do TF “a professora fala das pesquisas dela”. Ele não traduz “e eles precisavam ler essa frase e construir em sinais fazendo uma sinalização dessa frase né?”, limitando-se a fazer “a frase é necessária” – [PRECISAR] (884) + [FRASE1] (885).

C9

O ILS sinaliza [ENTAO*] (868) aponta (869) à sua direita e faz [VER1] (870), direcionando para a direita e à direita [SALA1] (871) + [ESTUDAR1] (872), interrompe o sinal [XVER1X] (873) e prossegue, sinalizando no espaço neutro, [TER] (874) + [EXEMPLO1] (875) + [UM1] (876) + [FRASE1] (877) + [SIMPLES2] (878) + [TER] (879) + [QUADRADO] (880) + [FRASE*] (881) + [EXEMPLO] (882) + [ENTAO*] (883). Logo após faz em datilologia [#E-U] (884) + [#T-O-M-I-E-I] (885) + [#B-A-N-H-O] (886), acompanhando a datilologia com a pronúncia das palavras e em seguida sinalizando [PEDIR2] (887) + [ELES*] (888) + [SURDO] (889) + [VER*] (890), na altura da cabeça da esquerda para direita, + [LINGUA-DE-SINAIS] (891), com o mesmo deslocamento espacial, + [ENTAO*] (892), seguido de pausa (893) para aguardar o próximo enunciado.

Ele não traduz a frase “eu tomei banho” para a Libras, e a faz em datilologia, indicando que a mesma está no quadro. Temos um pequeno deslize na datilologia de [#T-O-M-I-E-I] e uma pausa para aguardar o próximo enunciado.

N10 O ILS sinaliza no espaço neutro [MAS*] (770) + [EXEMPLO] (771) + [EU] (772) + [PERCEBER2] (773) + [TER] (774) e à sua esquerda [FRASE*] (775) + [SIMPLES1] (776) + [FRASE*] (777) + [ENTAO*] (778), repetindo o sinal [FRASE] (775=777) para que o TF avance. Então, vira-se para a esquerda e sinaliza na altura da cabeça [QUADRADO2] (779), interrompe [SIMPLES1] (780) e prossegue [FRASE1] (781) + [EU] (782) + [BANHO2] (783). Logo após, aponta à sua direita e faz [COMUNIDADE1] (785) + [VER*] (786), da esquerda para a direita no mesmo espaço em que a frase foi localizada, + [EU] (787) + [BANHO2] (788) + [PORTUGUES] (789) + [TRADUCAO1] (790), da esquerda para a direita a frente do corpo, + [LINGUA-DE-SINAIS] (791), seguida de uma pausa.

Vemos que ele traduz a frase “eu tomei banho”. Temos uma repetição (775=778), um prolongamento [BANHO2] (783) para refletir sobre como traduzir e uma pausa para aguardar que o TF avance.

TABELA 43 – Descrição da sinalização e Comentários (341-347)

Como já vimos, os ILS precisam o tempo todo administrar a recepção do TF em relação à produção do TA e para tanto empregam estratégias específicas, as quais podem evidenciar importantes momentos de reflexão e tomada de decisão. Além disso, eles precisam controlar o uso da língua oral durante sua interpretação, sendo capazes de alternar-se entre os sinais e os possíveis empréstimos da língua oral ou, até mesmo, de realizar o uso simultâneo de elementos da língua oral junto à língua de sinais (METZGER; QUADROS, 2012). Portanto, os ILS precisam administrar possíveis momentos em que as línguas, oral e de sinais, e as modalidades, oral-auditiva e gesto-visual, possam se misturar na interpretação, seja pela rápida alternância de códigos (*code-switch*) ou pela fusão de elementos linguísticos (*code-blend*).

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

Esses intérpretes, que de imediato fizeram a frase em datilologia (C1, N4 e C9), não a traduziram para a Libras, posteriormente. No momento em que estão realizando a datilologia da frase, eles simultaneamente fazem o movimento labial correspondente à pronúncia de cada uma das palavras (*mouthing*). Eles destacaram em seus protocolos verbais que perceberam que a frase não poderia ser traduzida. Um deles,

inclusive, destaca que fez a frase em datilologia porque essa frase estaria registrada num quadro. Em suas palavras “[...] como ainda não temos uma forma aceita e usada de registro escrito das línguas de sinais, eu logo inferi que a frase precisava ser feita em português, já que é bem improvável que ela estivesse escrita no quadro em língua de sinais” (C9).

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

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

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

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

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

significa e nem ao que se relaciona. O intérprete N10, por sua vez, destaca em seu protocolo:

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

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

Portanto, o que percebemos é que os ILS, mesmo sem fazer a frase em datilologia, como ocorre com N6 e N10, empregam elementos que de certa maneira informam que a frase estava em Português. O ILS N6 diz que era preciso atribuir sinais à frase e o ILS N10, explorando o espaço, afirma que era necessário transpor a frase do português para a Libras. Entretanto, a não compreensão imediata das informações codificadas conceitual e procedimentalmente no TF, com relação à maneira como o mesmo deveria ser processado, faz com que os ILS produzam uma interpretação que, por não manter a frase em datilologia, torna-se conceitualmente fraca para o que se pretende com o exemplo dado pela oradora. E, portanto, o efeito cognitivo produzido no contexto de recepção da interpretação será fraco.

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

Comentários sobre a frase: “Eu tomei banho”

C1	Eu percebi que se eu fizesse a frase “eu tomei banho” em sinais, eu teria detonado com o que ela iria falar. Eu não ia proporcionar a equivalência necessária para a informação dela, porque eu sabia o contexto em que ela vinha discutindo e sabia que ela construiria alguma discussão. Principalmente quando eu escutei o “tomei banho” eu imaginei na hora os equívocos que os surdos tiveram na sala com a palavra “tomar” [...] Então eu fiz em datilologia o “eu tomar banho”. Mas eu acho que depois quando o surdo sinaliza o “beber” falando com a professora, eu já faço esse marca da língua de sinais. E talvez eu pudesse ter feito em datilologia também.
N2	Eu fiz essa frase em sinais antes, mas depois eu passei para frase em língua portuguesa, pois eu vi que ela ia analisar. Eu já desconfiava que ela quisesse analisar, claro, por isso que eu dei essa mudança rápida para a frase em português. E essa frase ainda tava no quadro, né? Lógico que ela tinha que ser feita, também, em português.
C3	Acredito que nessa frase: “eu tomei banho”. Eu já mostrei direto como era a frase em sinais, mostrei como era o sinal certo pra tomar banho. Então, eu acredito que o que ela queria, o que a Giselli estava falando é que os surdos entendiam que o tomar não seria esse “tomar banho”. Então, logo no início eu já matei a fala dela, só com a representatividade do tomar banho, né. Ai, rápido, eu fiz o correto, que seria: [E-U-T-O-M-E-I-B-A-N-H-O], mas antes eu já matei, né, tudo que ela queria ali na fala dela. Quando eu fiz em sinais eu não pensei que a frase tinha uma tamanha proporção, que teriam importância os questionamentos que viriam sobre o “tomar”, por isso eu não poderia mesmo ter traduzido, né, para não quebrar a explicação.
N4	Eu escrevo a frase em português, porque se eu traduzisse, eu incorreria no mesmo erro com que os meninos surdos [...] Eu sei que se eu fizesse uma tradução eu poderia cometer erros grosseiros, né? Porque ali tem uma palavra que ela ainda iria trabalhar. Ela estava citando uma situação de salas, e por eu já ter vivenciado situações similares, eu sei que devo ficar só na frase em português, pois, daí, eu não me comprometo e, também, não faço algo que ela ainda vai explicar.
C5	Depois que eu fiz essa frase em sinais, eu vi a necessidade de soletrar porque era uma frase em português. Então, num primeiro momento o “eu tomei banho”, eu fiz em língua de sinais, eu traduzi, mas como no contexto da aula de português essa frase estava escrita no quadro, eu precisei então soletrar. Geralmente é assim, uma coisa e depois a outra, depois que você sinaliza alguma coisa é que você vê a necessidade de complementar ou de construir outro sentido, né. Quando eu vi que ela tava falando da comparação da estrutura linguística eu precisei fazer em datilologia, porque senão não ia ficar claro a contraposição da língua de sinais com a língua portuguesa.
N6	Ela fala que a frase está no quadro, né, uma frase simples, “eu tomei banho”. E, assim que eu ouvi, eu já fiz a tradução de forma automática. Nesse momento, eu sinalizo o quadro como se ele estivesse à frente, eu faço a marcação da frase na frente, mas eu traduzo a frase. Eu deveria ter usado outro recurso pra apresentar essa frase na língua portuguesa, a datilologia: “eu tomei banho”, né? Eu já fui direto pra língua de sinais, realmente, naquele instante eu não pensei nessa possibilidade de referenciar a frase da língua portuguesa. Eu acho que o certo é fazer essa separação, do que era a frase em português e do que os alunos tinham sinalizado. [...] Embora eu tenha traduzido a frase, feito em sinais o “tomar banho”, quando ela fala do “tomar”, então, eu uso a datilologia para tentar recuperar a frase, né?
C7	“Eu tomei banho”. Quando a Giselli disse essa frase eu já sabia o que vinha depois. Óbvio. Pra mim fica muito claro, que o aluno tinha feito o sinal de “beber” e que a professora ia buscar uma estratégia de trabalhar esse “beber” com eles. Esse momento eu fiz uma interpretação muito tranquila, porque eu sabia o que vinha. Por que eu já sabia? Não é que eu sabia. Eu deduzi, pela lógica. Ouvi “eu tomei banho” e falei: “é o tomar que ele não entendeu”. Óbvio! E acredito que por ter atuado muito tempo em sala de aula, você acaba percebendo quais são as dificuldades que o aluno tem. Eu acho que isso facilitou a minha interpretação. Nesse momento aqui, quando ouvi a frase, eu até relaxei, a minha expressão é de agora eu vou bem [...] pensando na frase, eu até poderia ter usado primeiro a datilologia, mas eu fui direto, tanto que eu falei, nesse momento eu falei assim: eu podia ter escrito ela primeiro pra mostrar, podia ter usado a datilologia pra depois fazer o sinal. Tanto que eu fui e usei, porque eu pensei depois, os milésimos aí não foram suficientes, mas depois eu recuperei a frase em português.
N8	Eu adiantei o “tomar”, porque ela falou sobre “tomar banho”, daí eu fiz o sinal [TOMAR-BANHO] e eu não deveria ter feito isso com o “tomar”, eu adiantei em sinais. Eu acho que é aí que foi o erro, pois eu traduzo a frase. Se eu tivesse feito [E-U-T-O-M-E-I-B-A-N-H-O], na primeira vez, ficaria melhor, porque eu traduzi antes. Eu fiz um processo inverso. Porque primeiro, eu acho que era a datilologia, depois ela vai trabalhar com o “tomar” e depois ela vai explicar o tomar banho. Só que eu fiz o contrário, eu comecei pela expressão em sinais. Talvez por não ter percebido naquele primeiro momento que era para fazer a frase em datilologia. Só de ser uma frase num quadro e de ela trabalhar com a língua portuguesa, eu já deveria ter feito uma inferência, já deveria saber que a frase tinha de ser feita em datilologia. Mas eu tento recuperar isso.
C9	Eu fiz a frase “eu tomei banho” em datilologia porque foi dito que a professora escreveu na lousa, num quadro e como ainda não temos uma forma aceita e usada de registro escrito das línguas de sinais, eu logo inferi que a frase precisava ser feita em português, já que é bem improvável que ela estivesse escrita no quadro em língua de sinais. Eu não fiz a sinalização eu mantive a frase em datilologia.
N10	No “eu tomei banho” eu já ouvi e fiz em sinais, mas agora eu não faria mais assim. Eu agora escreveria [E-U-T-O-M-E-I-B-A-N-H-O], porque na verdade ela deu um exemplo em português e eu já dei o sentido fazendo em sinais. Ela falou a frase “eu tomei banho” para comparar o sentido do “tomei” como “beber” e como “tomar banho”. Se eu tivesse feito em datilologia eu deixaria a frase neutra, pois eu fazendo em sinais já dei um sentido ao “tomei” da frase. A frase neutra é importante para que o exemplo tenha um significado, tenha sentido naquilo que ela ta querendo dizer em relação aos sentidos de “tomar”.

TABELA 44 – Comentários sobre a frase: “eu tomei banho”

Os intérpretes durante o protocolo evidenciaram a consciência de que a frase precisaria ser feita em datilologia, ou seja, que a frase não deveria ser traduzida para a Libras. Alguns chegaram a comentar que reconhecem o fato de a frase estar “num quadro” como um indicador de como deveriam lidar com ela em sua interpretação (N2, N8 e C9). Portanto, como já comentamos acima, nem todos os ILS perceberam imediatamente essa informação, codificada conceitual e procedimentalmente, pois traduziram a frase para a Libras ao invés de mantê-la em português realizando o empréstimo das palavras por meio da datilologia. A frase oferecida visualmente, em datilologia, por meio do empréstimo das palavras do português, é uma maneira de termos a representação da ortografia do português em outra modalidade, a gesto-visual.

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

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

depois a fez em datilografia por acreditar que isso produziria, de certa maneira, efeitos cognitivos. Vejamos.

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

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

Após realizar a introdução ao fato vivenciado (341-347), apresentando a frase “eu tomei banho”, a oradora inicia seu relato sobre o que ocorreu no contato dos alunos com a frase (349-357). Ela relata que ao sinalizarem a frase, os alunos surdos vincularam o verbo “tomar” ao sinal [BEBER1]. Entretanto, a frase possui a expressão “tomar banho” que possui um sentido diferente. Assim, a oradora reproduz um discurso direto da professora, “*ah! vocês tomam banho e bebem a água do chuveiro ao mesmo tempo, né?*” (357), informando que a professora fez essa pergunta porque a construção dos surdos em sinais (certamente [EU] + [BEBER1] + [BANHO]) ficava muito engraçada.

QUADRO 6 – Texto Fonte (349-357) e suas interpretações

349. eh ... 351. e ai os surdos sinalizaram o tomar 353. como beber 355. e ai a professora perguntou pros alunos surdos “ah” né porque em sinais a construção que eles haviam feito ficava muito engraçada 357. “ah! vocês tomam banho e bebem a água do chuveiro ao mesmo tempo, né?”															
C1	ENTAO*	ACONTECER2	PAUSA	APONTAR1	NAO-OUVIR	LINGUA-DE-SINAIS	#T-O-M-A-R	APONTAR1	BEBER1	BEBER1	APONTAR1	PROFESSOR*			
	(997)	(998)	(999)	(1000)	(1001)	(1002)	(1003)	(1004)	(1005)	(1006)					
	PERGUNTAR	ENTAO*	COMO	LINGUA-DE-SINAIS	DIFERENTE1	VER1	COMO*	BEBER1	APONTAR1	BEBER1	CHUVEIRO*	ENTAO*			
	(1007)	(1008)	(1009)	(1010)	(1011)	(1012)	(1013)	(1014)	(1015)	(1016)	(1017)	(1018)			
N2	MAS2	SURDO	SINAL1	LINGUA-DE-SINAIS	APONTAR2	#T-O-M-A-R	QUE	BEBER1	ENTAO*	#B-E-B-E-R	ENTAO*	APONTAR*	PROFESSOR	PERGUNTAR	
	(877)	(878)	(879)	(880)	(881)	(882)	(883)	(884)	(885)	(886)	(887)	(888)	(889)	(890)	
	APONTAR1	SURDO	POR-QUE	ENTAO*	AS-VEZES	BANHO2	ENTAO*	BANHO2	BEBER1	IGUAL2	CHUVEIRO*	BEBER1	ENTAO*	COMO	ENTAO*
	(891)	(892)	(893)	(894)	(895)	(896)	(897)	(898)	(899)	(900)	(901)	(902)	(903)	(904)	(905)

C3	SURDO (837)	LINGUA-DE-SINAIS (838)	PAUSA (839)	#T-O-M-A-R (840)	APONTAR1 (841)	BEBER1 (842)	EU (843)	BEBER1 (844)	BANHO3 (845)	ENTAO* (846)	SURDO (847)	ENTAO* (848)	EU (849)	LINGUA-DE-SINAIS (850)			
	EU (851)	CONTEXTO1 (852)	PENSAR1 (853)	CONTEXTO1 (854)	ENGRAÇADO1 (855)	ENTAO* (856)	APONTAR1 (857)	BANHO3 (858)	BEBER-COM-COPO* (859)	ENTAO* (860)							
N4	ENTAO* (895)	EU (896)	PENSAR1 (897)	FRASE1 (898)	PORTUGUES (899)	#E-U (900)	#T-O-M-E-I (901)	#B-A-N-H-O (902)	PALAVRA1 (903)	#T-O-M-E-I (904)	PALAVRA1 (905)	APONTAR1 (906)	SURDO (907)	PALAVRA1 (908)			
	LER1 (909)	BEBER1 (910)	PENSAR1 (911)	BEBER1 (912)	ENTAO* (913)	LINGUA-DE-SINAIS (914)	APONTAR1 (915)	BANHO2 (916)	BEBER-COM-COPO* (917)	GARGALHAR (918)	PARECER (919)						
C5	SURDO (827)	VER* (828)	ENTAO* (829)	VER* (830)	#T-O-M-A-R (831)	APONTAR1 (832)	PARECER (833)	BEBER1 (834)	POR-QUE (835)	LINGUA-DE-SINAIS (836)	EU (837)	BEBER1 (838)	BANHO2 (839)	COMO (839)			
	BEBER-AGUA-DO-CHUVEIRO* (840)	ENTAO* (841)															
N6	SURDO (715)	LINGUA-DE-SINAIS (716)	APONTAR1 (717)	#T-O-M-A-R (718)	IGUAL1 (719)	BEBER1 (720)	ENTAO* (721)	APONTAR2 (722)	PROFESSOR (723)	PERGUNTAR (724)	ENTAO* (725)	POR-QUE (726)					
	SINAL* (727)	EU (728)	RIR (729)	TER (730)	PALAVRA* (731)	SINAL* (732)	BANHO2 (733)	AGUA (734)	CHUVEIRO* (735)	BEBER-COM-COPO* (736)	IGUAL2 (737)						
C7	ENTAO* (935)	ELES* (936)	SURDO (937)	LINGUA-DE-SINAIS (938)	APONTAR1 (939)	#T-O-M-A-R (940)	APONTAR1 (941)	SINAL (942)	BEBER1 (943)	ENTAO* (944)	PROFESSOR* (945)	PERGUNTAR (946)					
	ENTAO* (947)	PERGUNTAR (948)	ELES* (949)	ALUNO2 (950)	SURDO (951)	APONTAR1 (952)	LINGUA-DE-SINAIS (953)	ENGRAÇADO1 (954)	EU (955)	BEBER1 (956)	BANHO* (957)	BEBER1 (958)	CHUVEIRO* (959)				
	ABRIR-CHUVEIRO* (960)	CHUVEIRO* (961)	BEBER1 (962)														
N8	SURDO (887)	VIR1 (888)	EU (889)	VIR1 (890)	PAUSA (891)	BEBER1 (892)	#T-O-M-A-R (893)	IGUAL (894)	BEBER1 (895)	EU (896)	FRASE1 (897)	PORTUGUES (898)	#E-U (899)	#T-O-M-E-I (900)	#B-A-N-H-O (901)	EU (902)	SURDO (903)
	AQUI (904)	EU (905)	BEBER1 (906)	BANHO2 (907)	ENTAO* (908)	APONTAR1 (909)	BEBER1 (910)	CHUVEIRO* (911)	BEBER-AGUA-DO-CHUVEIRO* (912)	BANHO2 (913)	BEBER-AGUA-DO-CHUVEIRO* (914)						
C9	ENTAO* (894)	APONTAR1 (895)	SURDO (896)	APONTAR1 (897)	LINGUA-DE-SINAIS (898)	EXEMPLO (899)	#T-O-M-A-R (900)	APONTAR1 (901)	QUE (902)	BEBER1 (903)	APONTAR2 (904)	PROFESSOR (905)	PERGUNTAR (906)				
	ELES* (906)	ENTAO* (907)	FALAR1 (908)	LINGUA-DE-SINAIS (909)	PARECER (910)	ESTRANHO1 (911)	PARECER (912)	ENGRAÇADO1 (913)	ENTAO* (914)	EXEMPLO (915)	BEBER-COM-COPO* (916)	BANHO* (917)					
	CHUVEIRO* (918)	SEMPRE (919)	TEMPO4 (920)														
N10	ACONTECER2 (793)	SURDO (794)	PAUSA (795)	APONTAR1 (796)	#T-O-M-A-R (797)	QUE (798)	BEBER1 (799)	ENTAO* (800)	QUE (801)	PROFESSOR* (802)	PERGUNTAR (803)	PAUSA (804)	PALAVRA1 (805)	APONTAR1 (806)			
	#T-O-M-A-R (807)	PARECER (808)	RIR (809)	APONTAR1 (810)	BEBER1 (811)	BANHO2 (812)	CHUVEIRO* (813)	COPO (814)	BEBER2 (815)	ENTAO* (816)							

O primeiro enunciado: “e ai os surdos sinalizaram o tomar como beber” tem que “sinalizaram” codifica conceitualmente que “o tomar” refere-se ao verbo da frase em português que estava no quadro (“tomei”) e que “como beber” refere-se ao sinal [BEBER1] empregado pelos surdos em sua leitura da frase para o verbo tomar. Em seguida, há a informação de que a construção feita pelos surdos em sinais ([EU] + [BEBER1] + [BANHO]) ficava engraçada, isso devido ao fato de que ele significaria que “bebe-se algo durante o banho”. O fato de essa construção ficar cômica fez com que a professora pergunta-se aos surdos, nesse caso em Libras, se eles tomavam banho e bebiam a água do chuveiro ao mesmo tempo.

Vale destacar que a oradora altera sua voz para marcar que essa pergunta é um discurso direto. Entretanto, é evidente que a professora falava com os surdos em Libras e que esse discurso direto reproduzido pela oradora é na verdade uma tradução para o português da sinalização da professora. Vejamos a interpretação.

349 a 357

- C1** O ILS sinaliza [ENTAO*] (997) + [ACONTECER2] (998), faz uma pausa (999) para que o TF avance, e prossegue apontando (1000) para sua direita e sinalizando [NAO-OUVIR1] (1001) + [LINGUA-DE-SINAIS] (1002). Então faz em datilologia [#T-O-M-A-R] (1003) apontando para ela com a mão esquerda e prolongando para aguardar o avanço do TF. Logo após sinaliza [BEBER1] (1004) e, então, repete [BEBER1] (1005) apontando esse sinal com a mão esquerda. Continua [PROFESSOR*] (1006) + [PERGUNTAR] (1007), repetindo esse sinal para que o TF avance, + [ENTAO*] (1008) + [COMO] (1009) + [LINGUA-DE-SINAIS] (1010) + [DIFERENTE1] (1011) + [VER1] (1012). Logo depois, olha para a sua direita, onde o surdo está localizado, incorpora a professora da sala de aula e sinaliza [COMO*] (1013) + [BEBER1] (1014), aponta (1015) para o surdo e prossegue [BEBER1] (1016), prolongando para que o TF avance, + [CHUVEIRO*] (1017) + [ENTAO*] (1018).
- O ILS explora o espaço e mantém o discurso direto presente no texto, marcando-o com sua postura, direção do corpo e do olhar e expressões faciais. Ele prolonga sinais, repete e faz uma pausa para aguardar o avanço do TF. Vemos que ele mantém o “tomar” em datilologia [#T-O-M-A-R] e faz o sinal de “beber” [BEBER1]. Ele traduz “ah! vocês tomam banho e bebem a água do chuveiro ao mesmo tempo, né?” como “você bebe quando está no chuveiro?”.
- N2** O ILS sinaliza [MAS2] (877) + [SURDO] (878), prolongando esse sinal para que o TF avance, + [SINAL1] (879) + [LINGUA-DE-SINAIS] (880), apontando (881) esse último sinal com a mão direita e fazendo em datilologia [#T-O-M-A-R] (882), seguido de [QUE] (883) + [BEBER1] (884) + [ENTAO*] (885), prolongando-o. Logo após, faz em datilologia [#B-E-B-E-R] (886) + [ENTAO*] (887) e aponta (888) para o espaço a esquerda num movimento semicircular, indicando “eles”, e continua [PROFESSORA] (889) + [PERGUNTAR] (890), direcionando esse sinal para o espaço à esquerda, então aponta (891) esse espaço e sinaliza [SURDO] (892). Incorpora a professora da sala e olhando para a esquerda sinaliza [POR-QUE] (893) + [ENTAO*] (894) + [AS-VEZES] (895) + [BANHO2] (896) + [ENTAO*] (897) + [BANHO2] (898) + [BEBER1] (899) + [IGUAL2] (900) + [CHUVEIRO*] (901) + [BEBER1] (902) + [ENTAO*] (903) + [COMO] (904) + [ENTAO*] (905).
- O ILS explora o espaço e mantém o discurso direto presente no texto, marcando-o com sua postura, direção do corpo e do olhar e expressões faciais. Ele prolonga sinais para aguardar o avanço do TF. Vemos que ele mantém o “tomar” em datilologia [#T-O-M-A-R] e faz o sinal de “beber” [BEBER1], seguido de sua datilologia. Ele traduz “ah! vocês tomam banho e bebem a água do chuveiro ao mesmo tempo, né?” como “vocês tomam banho e bebem, bebem água do chuveiro?”.
- C3** O ILS sinaliza [SURDO] (837) + [LINGUA-DE-SINAIS] (838) e faz uma pausa (839) para que o TF avance. Então, faz em datilologia [#T-O-M-A-R] (840), apontando-o (841) com a mão esquerda, e prossegue [BEBER1] (842) + [EU] (843) + [BEBER1] (844) + [BANHO3] (845) + [ENTAO] (846) + [SURDO] (847) + [ENTAO*] (848), com expressão de surpresa, + [EU] (849) + [LINGUA-DE-SINAIS] (850) + [EU] (851) + [CONTEXTO1] (852) + [PENSAR1] (853) + [CONTEXTO1] (854) + [ENGRAÇADO1] (855) + [ENTAO] (856), prolongando-o para que o TF avance. Em seguida, olha e aponta (857) para a direita, incorpora a professora e sinaliza [BANHO3] (858) + [BEBER-COM-COPO*] (859) + [ENTAO] (860), prolongando o sinal [BEBER-COM-COPO*] (859) para que o TF avance.
- O ILS explora o espaço e mantém o discurso direto presente no texto, marcando-o com sua postura e expressões faciais. Ele prolonga sinais e faz uma pausa para aguardar o avanço do TF. Vemos que ele mantém o “tomar” em datilologia [#T-O-M-A-R] e faz o sinal de “beber” [BEBER1], seguido de uma frase “eu beber banho”. Ele traduz “ah! vocês tomam banho e bebem a água do chuveiro ao mesmo tempo, né?” como “tomando banho vocês bebem um copo de água?”.
- N4** O ILS sinaliza [ENTAO*] (895) + [EU] (896) + [PENSAR1] (897) + [FRASE1] (898), prolonga esse sinal para que o TF avance, + [PORTUGUES] (899) + [#E-U] (900) + [#T-O-M-E-I] (901) + [#B-A-N-H-O] (902) + [PALAVRA1] (903) + [#T-O-M-E-I] (904) + [PALAVRA1] (905), aponta (906) esse último sinal, e prossegue [SURDO] (907) + [PALAVRA1] (908) + [LER1] (909) + [BEBER1] (910), prolonga esse sinal para que o TF avance, + [PENSAR1] (911) + [BEBER1] (912). Logo após, sinaliza [ENTAO*] (913) + [LINGUA-DE-SINAIS] (914). Então, incorpora a professora e aponta (915) para a direita e faz [BANHO*] (916) + [BEBER-COM-COPO*] (917) + [GARGALHAR] (918) + [PARECER] (919).
- O ILS retoma a frase, fazendo-a novamente em datilologia. Ele explora o espaço e mantém o discurso direto presente no texto, marcando-o com sua postura, direção do corpo e do olhar e expressões faciais. Ele prolonga sinais para aguardar o avanço do TF. Ao invés de fazer em datilologia [#T-O-M-A-R] ele faz [#T-O-M-E-I], assim como o verbo está conjugado na frase, e faz o sinal de “beber” [BEBER1]. Ele traduz “ah! vocês tomam banho e bebem a água do chuveiro ao mesmo tempo, né?” como “vocês tomam banho bebendo com um copo a água do chuveiro?”.
- C5** O ILS sinaliza [SURDO] (827) + [VER*] (828), da esquerda para a direita, no local onde localizou a frase, + [ENTAO*] (829), prolongado-o para que o TF avance e ele possa refletir sobre como sinalizar. Retoma o sinal [VER*] (830) e faz em datilologia [#T-O-M-A-R] (831), apontando (831) esse sinal com a mão esquerda. Logo após, sinaliza [PARECER] (832) + [BEBER1] (833), prolongando-o para que o TF avance, + [PORQUE] (834) + [LINGUA-DE-SINAIS] (835) + [EU] (836) + [BEBER1] (837) + [BANHO2] (838), sendo que os três últimos sinais são prolongados e junto ao sinal de [BANHO2] (838) o ILS faz uma expressão de espanto e dúvida. Então, incorpora a professora e prossegue [COMO] (839) + [BEBER-AGUA-DO-CHUVEIRO] (840) + [ENTAO] (841), prolongando o último sinal para que o TF avance.
- O ILS explora o espaço e mantém o discurso direto presente no texto, marcando-o com sua postura, direção do corpo e do olhar e expressões faciais. Ele prolonga sinais para aguardar o avanço do TF. Vemos que ele mantém o “tomar” em datilologia [#T-O-M-A-R] e faz o sinal de “beber” [BEBER1]. Ele traduz “ah! vocês tomam banho e bebem a água do chuveiro ao mesmo tempo, né?” como “vocês ficam de boca aberta debaixo do chuveiro tomando água?”.

N6	<p>O ILS sinaliza [SURDO] (715), prolongando esse sinal para que o TF avance, + [LINGUA-DE-SINAIS] (716), aponta (717) para frente e faz em datilologia [#T-O-M-A-R] (718) + [IGUAL1] (719) + [BEBER1] (720) + [ENTAO*] (721). Logo após, aponta (722) para a esquerda, sinaliza [PROFESSOR] (723) à direita e sinaliza, da direita para a esquerda [PERGUNTAR] (724) + [ENTAO*] (725), prolongando esse sinal, + [POR-QUE] (726) + [SINAL*] (727), incorpora a professora e continua [EU] (728) + [RIR] (729) + [TER] (730) + [PALAVRA*] (731) + [SINAL*] (732) + [BANHO2] (733) + [AGUA] (734) + [CHUVEIRO*] (735) + [BEBER-COM-COPO*] (736) + [IGUAL2] (737).</p> <p>O ILS explora o espaço e mantém o discurso direto presente no texto, marcando-o com sua postura, direção do corpo e expressões faciais. Ele prolonga sinais para aguardar o avanço do TF. Vemos que ele mantém o “tomar” em datilologia [#T-O-M-A-R] e faz o sinal de “beber” [BEBER1]. Ele traduz “ah! vocês tomam banho e bebem a água do chuveiro ao mesmo tempo, né?” como “você ao tomar banho bebem a água do chuveiro com um copo?”.</p>
C7	<p>O ILS sinaliza [ENTAO*] (935) + [ELES*] (936), à sua direita, + [SURDO] (937), prolongando o sinal para o TF avançar, + [LINGUA-DE-SINAIS] (938), aponta (939) para direita na altura da cabeça, local onde localizara a frase, e nesse espaço faz [#T-O-M-A-R] (940), aponta (941) essa datilologia e prossegue [SINAL1] (942), em direção ao local da datilologia + [BEBER1] (943), prolongando-o para que o TF continue, + [ENTAO*] (944) + [PROFESSOR] (945). Virando-se para a esquerda sinaliza [PERGUNTAR] (946), direcionando-o à esquerda, + [ENTAO*] (947) + [PERGUNTAR] (948) + [ELES*] (949) + [ALUNO2] (950) + [SURDO] (951), apontando (952) para a esquerda. Então, sinaliza [LINGUA-DE-SINAIS] (953) no mesmo local da frase, prolongando-o para que o TF avance.</p> <p>Incorpora a professora e sinaliza [ENGRAÇADO1] (954) + [EU] (955) + [BEBER1] (956), prolongando-o para que o TF prossiga, + [BANHO*] (957) + [BEBER1] (958) + [CHUVEIRO*] (959) + [ABRIR-CHUVEIRO*] (960) + [CHUVEIRO*] (961) + [BEBER1] (962).</p> <p>O ILS explora o espaço e mantém o discurso direto presente no texto, marcando-o com sua postura, direção do corpo e do olhar e expressões faciais. Ele prolonga sinais para aguardar o avanço do TF. Vemos que ele mantém o “tomar” em datilologia [#T-O-M-A-R] e faz o sinal de “beber” [BEBER1]. Ele traduz “ah! vocês tomam banho e bebem a água do chuveiro ao mesmo tempo, né?” como “vocês abrem o chuveiro e ficam com a boca aberta debaixo dele bebendo água?”.</p>
N8	<p>O ILS sinaliza [SURDO] (887) + [VIR1] (888) + [EU] (889) + [VIR1] (890) e faz uma pausa (891) guardar o avanço do TF, então prossegue [BEBER1] (892) + [#T-O-M-A-R] (893) + [IGUAL] (894) + [BEBER1] (895), prolongando esse sinal para que o TF avance e para tomar uma decisão, + [EU] (896) + [FRASE1] (897) + [PORTUGUES] (898) + [#E-U] (899) + [#T-O-M-E-I] (900) + [#B-A-N-H-O] (901), acompanhada da pronúncia das palavras. Vemos que, embora o ILS tenha traduzido a frase anteriormente, nesse momento ele a recupera fazendo-a em datilologia em frente ao corpo da esquerda para a direita. Logo após, sinaliza [EU] (902) + [SURDO] (903) + [AQUI] (904), incorpora o surdo e faz [EU] (905) + [BEBER1] (906) + [BANHO2] (907) + [ENTAO] (908). O ILS desloca seu corpo para a esquerda, incorpora a professora e aponta (909) para a direita pronunciando “Uai”, então sinaliza [BEBER1] (910) + [CHUVEIRO*] (911) + [BEBER-AGUA-DO-CHUVEIRO*] (912) + [BANHO2] (913) + [BEBER-AGUA-DO-CHUVEIRO*] (914).</p> <p>O ILS explora o espaço e mantém o discurso direto presente no texto, marcando-o com sua postura, direção do corpo e do olhar e expressões faciais. Ele prolonga sinais e faz uma pausa para aguardar o avanço do TF, sendo que um desses prolongamentos também foi para tomada de decisão. Vemos que ela traduz o tomar com o sinal [BEBER1] e em seguida o faz em datilologia [#T-O-M-A-R], e, novamente, faz o sinal de “beber” [BEBER1]. Nesse momento recupera a frase que não havia feito em datilologia antes. Ele traduz “ah! vocês tomam banho e bebem a água do chuveiro ao mesmo tempo, né?” como “uai, você fica com a boca aberta e bebe a água do chuveiro enquanto toma banho?”.</p>
C9	<p>O ILS sinaliza [ENTAO*] (894), aponta (895) para frente e prossegue [SURDO] (896), aponta (897) novamente para frente e faz [LINGUA-DE-SINAIS] (898), da esquerda para direita, + [EXEMPLO] (899) + [#T-O-M-A-R] (900), apontando (900) essa datilologia ao mesmo tempo em que a realiza. Então, mantendo a datilologia, sinaliza com a mão esquerda [QUE] (901) + [BEBER1] (902), repetindo esse sinal para que o TF avance. Aponta (903) para direita, prolongando essa apontação para que o TF avance e possa refletir, e sinaliza [PROFESSOR] (904) + [PERGUNTAR] (905) + [ELES*] (906) + [ENTAO*] (907) + [FALAR1] (908) + [LINGUA-DE-SINAIS] (909) + [PARECER] (910) + [ESTRANHO1] (911) + [PARECER] (912) + [ENGRAÇADO1] (913) + [ENTAO*] (914) + [EXEMPLO] (915). Incorpora a professora e sinaliza [BEBER-COM-COPO*] (916) + [BANHO*] (917) + [CHUVEIRO*] (918) + [SEMPRE] (919) + [TEMPO4] (920).</p> <p>O ILS explora o espaço e mantém o discurso direto presente no texto, marcando-o com sua postura e expressões faciais. Ele prolonga e repete sinais para aguardar o avanço do TF, sendo que um dos prolongamentos serve também à reflexão. Vemos que ele mantém o “tomar” em datilologia [#T-O-M-A-R] e faz o sinal de “beber” [BEBER1]. Ele traduz “ah! vocês tomam banho e bebem a água do chuveiro ao mesmo tempo, né?” como “vocês bebem um copo de água enquanto estão tomando banho?”.</p>
N10	<p>O ILS sinaliza [ACONTECER2] (793) + [SURDO] (794), seguido de uma pausa (795) para que o TF avance. Então, aponta (796) à esquerda, onde localizara a frase e continua [#T-O-M-A-R] (797) + [QUE] (798) + [BEBER1] (799) + [ENTAO*] (800) + [QUE] (801) + [PROFESSOR] (802). Vira-se para a direita e sinaliza nessa direção [PERGUNTAR] (803), seguido de uma pausa (805) para aguardar o avanço do TF. Então, faz [PALAVRA1] (806), com a mão esquerda e, em seguida, mantendo esse sinal, o aponta com a mão direita e faz sobre ele [#T-O-M-A-R] (807) + [PARECER] (808) + [RIR] (809). Ainda virado para a direita, aponta (810) para sua frente, incorpora a professora e prossegue [BEBER1] (811) + [BANHO2] (812) + [CHUVEIRO*] (813) + [COPO] (814) + [BEBER2] (815) + [ENTAO*] (816).</p> <p>O ILS explora o espaço e mantém o discurso direto presente no texto, marcando-o com sua postura, direção do corpo e do olhar e expressões faciais. Ele faz pausas para aguardar o avanço do TF. Vemos que ele mantém o “tomar” em datilologia [#T-O-M-A-R] e faz o sinal de “beber” [BEBER1]. Ele traduz “ah! vocês tomam banho e bebem a água do chuveiro ao mesmo tempo, né?” como “vocês bebem no banho, tomam a água do chuveiro com copo?”.</p>

TABELA 45 – Descrição da sinalização e Comentários (349-357)

É necessário que, ao interpretar o primeiro enunciado desse trecho, os ILS façam “o tomar” por meio da datilologia e o “como beber” com o sinal [BEBER1]. Observamos que todos os ILS fizeram “o tomar” por meio da datilologia e o “como beber” com o sinal de [BEBER1]. Entretanto, temos algumas questões importantes. O intérprete N2, talvez pelo fato de haver uma pequena pausa na fala da oradora, faz o sinal [BEBER1] seguido da datilologia [#B-E-B-E-R], o que pode desviar a atenção para a relação entre duas palavras do português (tomar e beber) e não para o fato que a oradora queria destacar, ou seja, a restrição do escopo semântico por parte dos surdos na leitura do “tomei” vinculando-o ao sinal [BEBER1], fato que pode gerar uma incongruência no processamento cognitivo comprometendo a compreensão do que a oradora pretende dizer.

Os intérpretes C3, C5 e N8, assim que interpretam “e ai os surdos sinalizaram o tomar como beber”, sinalizam a frase que resultaria dessa sinalização, respectivamente, [EU] + [BEBER1] + [BANHO3] (C3) e [EU] + [BEBER1] + [BANHO2] (C5 e N8). Essa frase refere-se também a um dos enunciados seguintes do TF “[...] em sinais a construção que eles haviam feito [...]”. É possível afirmar que os ILS buscam explicitar aquilo que estaria implícito nesse enunciado, trazendo ao público a construção que os alunos surdos teriam feito ao ler a frase “eu tomei banho”. Essa explicitação contribui para a relevância, visto que exige um menor esforço por parte do público. Entretanto, ao não permitir que o público imagine a sinalização construída pelos surdos para a frase, altera o texto interpretado e pode resultar em menor efeito cognitivo.

É importante dizer que o intérprete N8, ao ouvir “e ai os surdos sinalizaram o tomar” faz o sinal [BEBER1], entretanto, ao perceber o que a oradora queria explicar, imediatamente faz o “tomar” em datilologia. E como não havia, anteriormente, feito em datilologia a frase “eu tomei banho”, pois a traduzira para a Libras, o intérprete a recupera em datilologia. Há nesse momento uma tentativa, pautada pela busca de semelhança interpretativa, de recontextualizar a explicação, construindo-se uma interpretação mais relevante, visto que o acesso à frase em datilologia demandaria menor esforço de processamento por parte do público evidenciando que a explicação da oradora referia-se ao “tomar” da frase em português e não à sinalização [EU] + [BANHO2] + [TOMAR-BANHO].

O intérprete N4 retoma a frase em datilologia “eu tomei banho” e interpreta o “tomar” do TF por meio da datilologia do verbo conjugado [#T-O-M-E-I]. Ele mantém o verbo assim como ele aparece visualmente na frase e não a maneira de a oradora se referir a ele. Sobre isso comenta:

“é interessante que aqui nesse “tomar” como “beber”, eu não escrevo o “beber” em português. Embora, logo depois ela vai explicar o que é e tudo, mas eu já faço o sinal de “beber”. Embora ela fale: “tomar”, eu já faço a conjugação né? “tomei”, até porque a frase fala: “eu tomei banho”. Então eu coloco “tomei” e não “tomar”. Eu acho que não tem nenhum problema não. Fica até mais fácil para o surdo entender” (N4).

Podemos dizer que a retomada da frase em datilologia aliada ao uso de [#T-O-M-E-I] contribui com efeito cognitivo do TA, facilitando a ligação entre o verbo na frase e sua explicação, visto que sinalizar [#T-O-M-A-R], assim como no TF, pode exigir do público falante de Libras um esforço maior para relacionar o [#T-O-M-A-R] com o [#T-O-M-E-I] da frase. Ao sinalizar [#T-O-M-E-I], o ILS restringe o processamento inferencial do público alvo, exigindo menos dispêndio de esforço cognitivo. Portanto, esse uso possibilita que se alcancem os efeitos cognitivos por meio de um menor esforço processual. Todos os demais intérpretes, por sua vez, mantêm em sua sinalização o [#T-O-M-A-R], assim como no TF. Entretanto, em LS o uso do empréstimo da forma infinitiva do verbo [#T-O-M-A-R] pode exigir do público alvo um esforço de processamento maior, já que ele precisa relacionar o [#T-O-M-A-R] ao [#T-O-M-E-I] da frase feita anteriormente em datilologia. Esse possível esforço processual extra não seria compensado por nenhum ganho de efeito cognitivo.

QUADRO 7 – Texto Fonte (359-365) e suas interpretações

359. e ai os alunos 361. né perceberam aquela provocação da professora de- ... 363. que realmente ficava estranha né a frase ... 365. e ai um deles perguntou pra professora														
C1	ELES* (1019)	ALUNO2 (1020)	MAS* (1021)	APREENDER5 (1022)	PERCEBER2 (1023)	PROFESSOR* (1024)	PROVOCAR-ME (1025)	VERDADE1 (1026)	ESTRANHO2 (1027)	PALAVRA1 (1028)	LINGUA-DE-SINAIS (1029)			
	PALAVRA1 (1030)	UM1 (1031)	ALUNO2 (1032)	PERGUNTAR (1033)	ENTAO* (1034)									
N2	ELES* (906)	ALUNO2 (907)	ENTAO* (908)	PAUSA (909)	ENTAO* (910)	EU (911)	COMO (912)	ENTAO* (913)	PROFESSOR (914)	PERGUNTAR (915)	ENTAO* (916)	ALUNO2 (917)	SENTIR* (918)	ESTRANHO2 (919)
	COMO (920)	SENTIR* (921)	ENTAO* (922)	UM1 (923)	ALUNO2 (924)	PERGUNTAR (925)								
C3	ELES* (861)	ALUNO2 (862)	PAUSA (863)	VER* (864)	PERCEBER2 (865)	APREENDER5 (866)	PROVOCAR* (867)	ELES* (868)	TAMBEM (869)	APONTAR1 (870)	PROFESSOR* (871)	ESTRANHO2 (872)	FRASE1 (873)	
	UM1 (874)	PERGUNTAR (875)	PROFESSOR (876)	PAUSA (877)										
N4	NOS* (920)	APREENDER5 (921)	ENTAO* (922)	CONFUNDIR2 (923)	PROFESSOR* (924)	INFLUENCIAR* (925)	TENTAÇÃO1 (926)	REIVINDICAR* (927)	APONTAR2 (928)	BANHO2 (929)	BEBER1 (930)			
	BEBER-AGUA-DO-CHUVEIRO* (931)	ENTAO* (932)	REIVINDICAR* (933)	DIFERENTE1 (934)	ENTAO* (935)	UM1 (936)	SURDO (937)	PERGUNTAR (938)	ENTAO* (939)					

C5	ENTAO* (842)	ALUNO2 (843)	SURDO (844)	APONTAR2 (845)	VERDADE1 (846)	NAO-COMBINAR (847)	ENTAO* (848)	ALUNO2 (849)	PERGUNTAR (850)	PAUSA (851)				
N6	ALUNO2 (738)	PERCEBER2 (739)	PROVOCAR (740)	PROFESSOR (741)	ENTAO* (742)	PAUSA (743)	ESTRANHOS (744)	XFRASE1X (745)	FRASE2 (746)	PAUSA (747)	UM1 (748)	PERGUNTAR (749)	PAUSA (750)	
C7	ELES* (963)	ALUNO2 (964)	PROFESSOR* (965)	FALAR1 (966)	APONTAR2 (967)	ALUNO2 (968)	MAS* (969)	PERCEBER2 (970)	APONTAR1 (971)	PROFESSOR* (972)	PROVOCAR-ME (973)	ENTAO* (974)		
	APONTAR1 (975)	ESTRANHOS (975)	CERTO2 (976)	FRASE* (977)	EU (978)	BEBER1 (979)	MEU1 (980)	UM1 (981)	ALUNO2 (982)	PERGUNTAR (983)	PROFESSOR (984)			
N8	EU (915)	SURDO (916)	EU (917)	SURPRESA* (918)	XPROVOCARX (919)	PARECER (920)	PROVOCAR-ME (921)	PROFESSOR* (922)	EU ENTAO* (923)	ENTAO* (924)	ESTRANHOS (925)	PAUSA (926)	CHAMAR3 (927)	
	PROFESSOR* (928)	CHAMAR* (929)	VER2 (930)	FALAR1 (931)	SURDO (932)	CHAMAR* (933)								
C9	ENTAO* (921)	ELES* (922)	ALUNO2 (923)	VER1 (924)	ENTAO* (925)	PERCEBER2 (926)	PROFESSOR (927)	PROVOCAR (928)	ELES* (929)	ALUNO2 (930)	POR-CAUSA-DE (931)	FRASE1 (932)	PRINCIPAL1 (933)	
	APONTAR1 (934)	ENTAO* (935)	APONTAR1 (936)	UM1 (937)	ALUNO2 (938)	PERGUNTAR (939)	PROFESSOR (940)	ENTAO* (941)	PAUSA (942)					
N10	ELES* (817)	ALUNO2 (818)	ESTRANHOS (819)	ENTAO* (820)	PARECER (821)	PROVOCAR-ME (822)	ENTAO* (823)	ESTRANHOS (824)	ESTRANHOS* (825)	FRASE1 (826)	ENTAO* (827)	PAUSA (828)	UM1 (829)	APONTAR1 (830)
	ALUNO2 (831)	PERGUNTAR (832)	PROFESSOR* (833)	PAUSA (834)										

Nesse intervalo (359-363), a oradora explica que os alunos perceberam a provocação da professora de que a frase, da maneira como os surdos fizeram em língua de sinais ([EU] + [BEBER1] + [BANHO]), ficava estranha, ou seja, não era um construção coerente em sinais, não tinha sentido. Em seguida, é anunciada uma pergunta feita por um dos alunos. Vejamos a interpretação.

359 a 365

- C1** O ILS sinaliza [ELES*] (1019) + [ALUNO2] (1020), prolongando esse sinal para que o TF avance. Incorpora o aluno e sinaliza [MAS*] (1021) + [APREENDER5] (1022) + [PERCEBER2] (1023) + [PROFESSOR*] (1024) + [PROVOCAR-ME] (1025), prolongando esse sinal para que o TF avance, + [VERDADE1] (1026) + [ESTRANHOS] (1027) + [PALAVRA1] (1028), da esquerda para a direita, + [LINGUA-DE-SINAIS] (1029), no espaço à direita, e novamente [PALAVRA1] (1030), da esquerda para a direita. Logo após, sinaliza [UM1] (1031) + [ALUNO2] (1032) + [PERGUNTAR] (1033), em direção a um espaço à esquerda, + [ENTAO*] (1034), prolongando-o para que o TF avance.
- O ILS explora o espaço e usa prolongamentos para aguardar o avanço do TF. Ele incorpora o aluno surdo e o faz afirmando que de fato a sinalização ficava estranha.
- N2** O ILS sinaliza [ELES*] (906) + [ALUNO2] (907) + [ENTAO*] (908) + [PAUSA] (909) + [ENTAO*] (910) sendo que a finalidade da pausa e que o TF avance. Incorpora o aluno e sinaliza [EU] (911) + [COMO] (912). Retorna a oradora e faz [ENTAO*] (913) + [PROFESSOR] (914) + [PERGUNTAR] (915) + [ENTAO*] (916) + [ALUNO2] (917). Novamente, incorpora o aluno e faz [SENTIR*] (918) + [ESTRANHOS] (919) + [COMO] (920) + [SENTIR*] (921) + [ENTAO*] (922). Como oradora sinaliza [UM1] (923) + [ALUNO2] (924) + [PERGUNTAR] (925), direcionando esse último sinal para a direita.
- O ILS explora o espaço e incorpora o aluno surdo e o faz dizendo que sentia que algo estava estranho.
- C3** O ILS sinaliza [ELES*] (861) + [ALUNO2] (862), faz uma pausa (863), incorpora o aluno surdo e prossegue [VER*] (864) + [PERCEBER2] (865) + [APREENDER5] (866) + [PROVOCAR*] (867). Logo depois, como oradora, sinaliza [ELES*] (868) + [TAMBEM] (869), aponta (870) para frente e incorpora o surdo e faz [PROFESSOR*] (871) + [ESTRANHOS] (872) + [FRASE1] (873). Depois sinaliza [UM1] (874), incorpora o aluno surdo e faz [PERGUNTAR] (875), direcionando o sinal para a esquerda, + [PROFESSOR] (876), seguido de uma pausa (877) para que o TF avance.
- O ILS explora o espaço e usa pausas para aguardar o avanço do TF. Incorporo o aluno surdo e o faz dizendo à professora que a frase é estranha.
- N4** O ILS incorpora o aluno surdo e sinaliza [NOS*] (920) + [APREENDER5] (921) + [ENTAO*] (922) + [CONFUNDIR2] (923), prolongando esse sinal para que o TF avance. Então, como oradora, volta-se para a direita e sinaliza [PROFESSOR*] (924) + [INFLUENCIAR*] (925) + [TENTAÇÃO1] (926) + [REIVINDICAR*] (927). Logo após, incorpora a professora, aponta (928) sua direita e faz [BANHO2] (929) + [BEBER1] (930) + [BEBER-AGUA-DO-CHUVEIRO*] (931). Em seguida, como oradora, sinaliza [ENTAO*] (932) + [REIVINDICAR*] (933) + [DIFERENTE1] (934) + [ENTAO*] (935) + [UM1] (936) + [SURDO] (937) + [PERGUNTAR] (938) + [ENTAO*] (939).
- O ILS explora o espaço e realiza um prolongamento para que o TF avance. Ele incorpora primeiro o aluno percebendo que estava confuso e, em seguida, a professora. Nesse momento, retoma a pergunta que havia sido feita à turma “no banho vocês bebem a água do chuveiro?”.

C5	<p>O ILS sinaliza [ENTAO*] (842), pronunciando “Ah!”, e prossegue [ALUNO2] (843), prolongando esse sinal, + [SURDO] (844), incorpora o aluno surdo e aponta (845) o local onde a frase foi localizada e sinaliza [VERDADE1] (846) + [NAO-COMBINAR] (847) + [ENTAO*] (848), prolongando essa sequência de três sinais para que o TF avance. Logo depois, faz [ALUNO2] (849) + [PERGUNTAR] (850), prolongando esse sinal e o direcionando a frente, seguido de pausa (851) para que o TF avance.</p> <p>O ILS explora o espaço e usa prolongamentos e uma pausa para aguardar o prosseguimento do TF. Ele incorpora o aluno surdo e afirma “de fato isso não combina com a frase”.</p>
N6	<p>O ILS sinaliza [ALUNO2] (738), repetindo esse sinal para que o TF avance, e prossegue [PERCEBER2] (739), prolongando esse sinal com a mesma finalidade, + [PROVOCAR] (740) + [PROFESSOR] (741) + [ENTAO] (742), seguido de uma pausa (743) para que o TF prossiga. Nesse enunciado, o ILS não altera a direção do sinal [PROVOCAR] (740) afirmando que os “os alunos percebem e provocam a professora”. Então, continua sinalizando [ESTRANHO2] (744), interrompe o sinal [FRASE1] (745) substituindo-o por [FRASE2] (746), seguido de pausa (747). Vira-se para a direita e sinaliza [UM1] (748) + [PERGUNTAR] (749), nessa mesma direção, seguido de pausa (750) para que o TF avance.</p> <p>O ILS emprega prolongamento, repetição e pausa para aguardar o prosseguimento do TF. Por não alterar a direção do sinal [PROVOCAR] expressa a noção de que os alunos viram que estavam provocando à professora e não o contrário.</p>
C7	<p>O ILS sinaliza no espaço à esquerda [ELES*] (963) + [ALUNO2] (964) + [PROFESSOR] (965) + [FALAR] (966), da boca em direção ao espaço onde localizara os alunos surdos, e aponta (967) esse mesmo espaço. Em seguida, virando-se para a direita e incorporando o aluno surdo, sinaliza [ALUNO2] (968), e, logo depois, [MAS*] (969), pronunciando com expressão de surpresa: “Ah!” e prolongando o sinal para que o TF avance e ele reflita, + [PERCEBER2] (970), aponta (971) para a direita e sinaliza [PROFESSOR*] (972) + [PROVOCAR-ME] (973) + [ENTAO*] (974). Apontando (975) para o local da frase, ainda incorporando o aluno surdo, sinaliza [ESTRANHO2] (975), e, mantendo a apontação, prossegue [CERTO2] (976) + [FRASE*] (977) + [EU] (978) + [BEBER1] (979) + [MEU] (980). Então, vira-se para frente, retomado o orador, e continua [UM1] (981), com a mão esquerda, + [ALUNO2] (982), com a mão direita, + [PERGUNTAR] (983), da esquerda para a direita, + [PROFESSOR] (984).</p> <p>O ILS explora o espaço e emprega um prolongamento para aguardar o prosseguimento do TF e refletir. O ILS incorpora o aluno surdo e o faz afirmando que percebera a provocação da professora e que ficava mesmo estranho o “beber” na frase.</p>
N8	<p>O ILS sinaliza [EU] (915) + [SURDO] (916), incorpora o surdo e prossegue [EU] (917) + [SURPRESA*] (918), prolonga esse sinal e interrompe o próximo sinal [XPROVOCARX] (919), sinaliza [PARECER] (920) + [PROVOCAR-ME] (921) + [PROFESSOR*] (922) + [EU ENTAO*] (923) + [ENTAO*] (924) + [ESTRANHO2] (925), prolongando esses dois últimos sinais e fazendo uma pausa (926) para que o TF prossiga. Novamente incorpora o aluno surdo, vira-se para a esquerda e sinaliza [CHAMAR3] (927) + [PROFESSOR*] (928) + [CHAMAR*] (929) + [VER2] (930) + [FALAR1] (931) + [SURDO] (932) + [CHAMAR*] (933).</p> <p>O ILS explora o espaço e emprega prolongamento e pausa com o objetivo de aguardar o avanço do TF. O ILS incorpora o surdo que está surpreso afirmando que a professora estava o provocando e que ficava estranho mesmo.</p>
C9	<p>O ILS sinaliza [ENTAO*] (921) + [ELES*] (922) + [ALUNO2] (923) + [VER1] (924) + [ENTAO*] (925), incorpora o surdo e faz [PERCEBER2] (926) + [PROFESSOR] (927), à direita, e novamente como oradora sinaliza [PROVOCAR] (928), da direita para o local a frente onde os alunos foram localizados, + [ELES*] (929) + [ALUNO2] (930) + [POR-CAUSA-DE] (931) + [FRASE1] (932), a frente na altura da cabeça, + [PRINCIPAL1] (933), aponta (934) para o local onde localizou a frase. Logo após, sinaliza [ENTAO*] (935), aponta para frente, e continua [UM1] (937) + [ALUNO2] (938) + [PERGUNTAR] (939), partindo do local onde os alunos foram localizados em direção ao espaço à direita onde localizara a professora, + [PROFESSOR] (940) + [ENTAO*] (941), seguido de uma pausa (942) para que o TF prossiga.</p> <p>O ILS explora o espaço e emprega uma pausa para aguardar o avanço do TF. Ele incorpora o surdo marcando que ele percebia a provação do professor.</p>
N10	<p>O ILS sinaliza [ELES*] (817) + [ALUNO2] (818). Então, incorpora o aluno surdo e continua [ESTRANHO1] (819) + [ENTAO*] (820) + [PARECER] (821) + [PROVOCAR-ME] (822) + [ENTAO*] (823) + [ESTRANHO1] (824) + [ESTRANHO*] (825) + [FRASE1] (826) + [ENTAO*] (827), seguido de uma pausa (828) para que o TF avance. Logo depois, sinaliza [UM1] (829), aponta (830) para direita, + [ALUNO2] (831) + [PERGUNTAR] (832), direcionado para esquerda, + [PROFESSOR*] (833), seguido de pausa (834) para que o TF prossiga.</p> <p>O ILS explora o espaço e emprega pausas para aguardar o prosseguimento do TF. O ILS incorpora o surdo e o faz dizendo que a professora parecia provocá-lo, pois a frase estava estranha.</p>

TABELA 46 – Descrição da sinalização e Comentários (359-365)

Algo interessante para observarmos, nesse pequeno trecho, é como os ILS constroem em sinais “ficava estranha a frase”, pois a professora refere-se à frase feita em sinais pelos alunos surdos. Os intérpretes C3, N6, C9 e N10 empregam o sinal [FRASE1] para se referirem à frase. Entretanto, esse sinal, tal como é

empregado por eles, alude à frase em português que estava registrada no quadro. Essa recuperação lexical evidencia certa adesão ao TF. Essa “literalidade” da interpretação acarreta uma diminuição da relevância da fala da oradora, podendo demandar maior esforço de processamento, visto que não é a frase em português que era vista como estranha, mas a sua sinalização.

Outros intérpretes, ao se referirem à frase em sua interpretação, valem-se das informações contextuais. Alguns apenas sinalizam que os alunos surdos sentiram-se incomodados (N2), acharam estranho (N8) ou ainda perceberam que algo não combinava (C5), o que remete ao que havia sido feito anteriormente por eles em sinais, ou seja, à frase lida pelos surdos ou à sinalização da professora. Remetendo-se, portanto, ao uso de [BEBER1] na leitura do “tomar”. O intérprete C1 também se refere à leitura do “tomar”, ao fazer que aquela palavra da frase que foi feita em sinais ficava estranha. Esses intérpretes com base nas informações contextuais inferem, de forma coerente, as intenções da oradora ao afirmar “ficava estranha a frase”, buscando um enunciado que mais se assemelhe interpretativamente ao TF.

Já os intérpretes N4 e C7 referem-se diretamente ao sinal [BEBER1]. O intérprete N4 coloca que os surdos perceberam que algo estava confuso. E insere um discurso direto por parte da professora retomando o questionamento anterior em relação ao fato de “se os alunos tomam banho e bebem a água do chuveiro ao mesmo tempo”. E o intérprete C7 constrói um discurso direto fazendo o surdo afirmando que percebera a provocação da professora e que ficava mesmo estranho o [BEBER1] na frase. Ambos os intérpretes inserem um discurso direto em sua fala, o que certamente altera o texto, gerando outro efeito cognitivo. Ao se referirem ao sinal [BEBER1] e o destacarem em suas sinalizações, os intérpretes, N4 e C7, restringem o processamento inferencial do público, exigindo menos esforço cognitivo. Nesse sentido, esse uso contribui com o alcance de efeitos cognitivos através de um menor esforço processual.

Em sequência (367-377), a oradora relata uma das perguntas feitas por um aluno surdo à professora, apresentando-a em forma de discurso direto e explicando dois itens lexicais usados pelo aluno: o empréstimo do “tomar” feito em datilologia [#T-O-M-A-R] e o sinal [BEBER1]. Como já apontamos acima, haverá certa sobreposição

de modalidade, visto que a fala em português não evidencia, necessariamente, quais seriam os sinais usados, fazendo jus à sua explicação. Já a interpretação em Libras evidencia claramente os sinais usados, dispensando sua explicação. Veremos que tal situação está marcada por pausas, repetições e prolongamentos no TA, os quais têm a finalidade de dar conta da redundância de informações para o texto em Libras, na tentativa de deixar com que o TF avance, ou de permitir ao ILS que reflita e tome decisões.

QUADRO 8 – Texto Fonte (367-377) e suas interpretações

367. “ah tomar” ... 369. né fazendo em datilologia “tomar” ... 371. “não seria o mesmo que beber?” e <i>ai</i> fazendo um sinal ... 373. né o sinal o sinal de beber com o dedo ... 375. polegar estendido né ... 377. esse sinal que é equivalente ao gesto que a gente usa de ouvintes															
C1	#T-O-M-A-R	APONTAR1	DIFERENTE1	ALUNO2	DATILOGIA	#T-O-M-A-R	APONTAR1	É*	IGUAL*	BEBER1	PAUSA	SINAL1	APONTAR1	FAZER1	LINGUA-DE-SINAIS
	(1035)	(1036)	(1037)	(1038)	(1039)	(1040)	(1041)	(1042)	(1043)	(1044)	(1045)	(1046)	(1047)		
	BEBER1	PAUSA	APONTAR1	LINGUA-DE-SINAIS	DELE	NOS*	USAR	ESPACIAL*	#T-O-M-A-R	BEBER1	APONTAR1	#B-E-B-E-R	PAUSA		
	(1048)	(1049)	(1050)	(1051)	(1052)	(1053)	(1054)	(1055)	(1056)	(1057)	(1058)	(1059)	(1060)		
N2	ENTAO*	PROFESSOR	ENTAO*	#T-O-M-A-R	É*	IGUAL2	#B-E-B-E-R	BEBER1	IGUAL2	#T-O-M-A-R	BEBER1	IGUAL2	ENTAO*	COMO	DIFERENTE1
	(926)	(927)	(928)	(929)	(930)	(931)	(932)	(934)	(935)	(935)	(936)	(937)	(938)	(939)	(940)
	ENTAO*	BEBER1	APONTAR1	SINAL1	USAR	BEBER1	APONTAR1	POR-QUE	OUVIR	TAMBEM	USAR	BEBER1	ENTAO*	PAUSA	
	(941)	(942)	(943)	(944)	(945)	(946)	(947)	(948)	(949)	(950)	(951)	(952)			
C3	BEBER1	#T-O-M-A-R	APONTAR1	NAO	IGUAL2	BEBER1	FAZER1	SINAL1	BEBER1	PAUSA	ENTAO*	BEBER1	PAUSA	É*	TAMBEM
	(878)	(879)	(880)	(881)	(882)	(883)	(884)	(885)	(886)	(887)	(888)	(889)	(890)	(891)	(892)
	QUE	SINAL1	OUVIR	BEBER1	IGUAL2	COPIAR1	PAUSA								
	(893)	(894)	(895)	(896)	(897)	(898)	(899)								
N4	É*	#T-O-M-A-R	QUE	IGUAL1	BEBER1	BEBER-COM-COPO*	IGUAL1	PALAVRA1	#T-O-M-A-R	IGUAL1	BEBER*	APONTAR1	BEBER1	APONTAR1	
	(940)	(941)	(942)	(943)	(944)	(945)	(946)	(947)	(948)	(949)	(950)	(951)	(952)		
	PALAVRA1	#T-O-M-A-R	BEBER1	IGUAL*	PAUSA	PERGUNTAR									
	(953)	(954)	(955)	(956)	(957)	(958)									
C5	ENTAO*	APONTAR1	PALAVRA1	#T-O-M-A-R	APONTAR1	IGUAL1	BEBER1	ENTAO*	SINAL1	APONTAR1	DATILOGIA	#T-O-M-A-R	APONTAR1		
	(852)	(853)	(854)	(855)	(856)	(857)	(858)	(859)	(860)	(861)	(862)	(863)			
	IGUAL*	BEBER1	SURDO	PERGUNTAR	PROFESSOR*	PAUSA									
	(864)	(865)	(866)	(867)	(868)	(869)									
N6	#T-O-M-A-R	DATILOGIA	#T-O-M-A-R	IGUAL2	BEBER1	ENTAO*	SINAL1	BEBER1	APONTAR1	MOSTRAR1	PROPRIO	USAR	IGUAL2	OUVIR	
	(751)	(752)	(753)	(754)	(755)	(756)	(757)	(758)	(759)	(760)	(761)	(762)	(763)	(764)	
	USAR	EXPRESSAO-FACIAL	PAUSA												
	(765)	(766)	(767)												
C7	ENTAO*	#T-O-M-A-R	APONTAR1	É*	IGUAL1	BEBER1	#B-E-B-E-R	FAZER1	LINGUA-DE-SINAIS	BEBER1	PAUSA	BEBER1	APONTAR1	GRUPO	
	(985)	(986)	(987)	(988)	(989)	(990)	(991)	(992)	(993)	(994)	(995)	(996)	(997)		
	NOS*	TAMBEM	OUVIR	BEBER1	PAUSA										
	(998)	(999)	(1000)	(1001)	(1002)										
N8	#T-O-M-A-R	#T-O-M-A-L	DATILOGIA	EU	NAO	BEBER1	NAO	PAUSA	IGUAL1	NAO	PAUSA	POSITIVO	BEBER1	PAUSA	PARECER
	(934)	(935)	(936)	(937)	(938)	(939)	(940)	(941)	(942)	(943)	(944)	(945)	(946)	(947)	(948)
	POSITIVO	BEBER1	NATURAL2	PROPRIO	OUVIR	TER	USAR	BEBER1	ACOSTUMAR1	BEBER1	PAUSA				
	(949)	(950)	(951)	(952)	(953)	(954)	(955)	(956)	(957)	(958)	(959)				
C9	EXEMPLO	#T-O-M-A-R	APONTAR1	IGUAL2	#B-E-B-E-R	APONTAR1	PALAVRA1	PALAVRA1	IGUA2	ENTAO*	BEBER1	BEBER1	X#B-E-BX	#B-E-B-E-R	#T-O-M-A-R
	(943)	(944)	(945)	(946)	(947)	(948)	(949)	(950)	(951)	(952)	(953)				
	PALAVRA1	PALAVRA1	SINAL1	SINAL1	IGUAL2*	ENTAO*									
	(954)	(955)	(956)	(957)											
N10	#T-O-M-A-R	APONTAR1	PALAVRA1	#T-O-M-A-R	IGUAL*	BEBER1	NAO	SINAL1	PROPRIO	BEBER1	#T-O-M-A-R	APONTAR1	SINAL1	É*	
	(835)	(836)	(837)	(838)	(839)	(840)	(841)	(842)	(843)	(844)	(845)	(846)	(847)		
	PROPRIO	LINGUA-DE-SINAIS	BEBER1	PAUSA											
	(848)	(849)	(850)	(851)											

Na pergunta feita pelo aluno surdo à professora: “*ah tomar não seria o mesmo que beber?*”, temos a comparação da palavra “tomar”, feita em datilologia, ao sinal [BEBER1]. Portanto, o que o aluno está fazendo é perguntando se a palavra “tomar” não pode ser lida, sinalizada, com o sinal [BEBER1]. Dito de outra maneira, se essa

palavra não significaria o mesmo que o sinal [BEBER1] significa. Para relatar essa pergunta do aluno surdo, a oradora faz dois adendos, explicando que o “tomar” foi sinalizado por meio da datilologia [#T-O-M-A-R] e que o “beber” foi sinalizado com o sinal que é equivalente ao usado pelos ouvintes, esse sinal com o dedo polegar estendido. Vejamos como os intérpretes fizeram.

367 a 377

C1 O ILS incorpora o aluno surdo, inclina o tronco para a direita e, mantendo seu olhar à esquerda, faz em datilologia [#T-O-M-A-R] (1035), apontando a datilologia com a mão esquerda. Então, volta a representar a oradora e sinaliza [DIFERENTE1] (1036) + [ALUNO2] (1037) + [DATILOLOGIA] (1038), incorpora novamente o aluno surdo e prossegue em datilologia [#T-O-M-A-R] (1039), apontando a datilologia com a mão esquerda, + [E*] (1040) + [IGUAL*] (1041) + [BEBER1] (1042), repete esse sinal e pausa (1043) para que o TF avance. Novamente, assumindo a oradora sinaliza [SINAL] (1044), prolonga esse sinal para que o TF avance e ele possa refletir sobre como sinalizar, então aponta (1045) para o local do surdo, à sua direita, e prossegue [FAZER1] (1046) + [LINGUA-DE-SINAIS] (1047) + [BEBER] (1048), repete esse sinal e pausa (1049) para que o TF avance, então aponta (1050) mais uma vez para o local do surdo, à sua direita, + [LINGUA-DE-SINAIS] (1051), prolongando-o para que o TF avance, + [DELE] (1052) + [NOS*] (1053) + [USAR] (1054) + [ESPACIAL*] (1055) + [#T-O-M-A-R] (1056) + [BEBER1] (1057), aponta (1058) com a mão esquerda esse último sinal e, então, faz em datilologia [#B-E-B-E-R] (1059), seguida de uma pausa (1060) para que o TF prossiga.

O ILS explora o espaço e emprega prolongamentos, pausas e repetição para que o TF avance, pois havia informações que visualmente já estavam dadas. Notamos que a primeira pausa serve para uma tomada de decisão sobre como lidar com a informação já dada em Libras e a segunda tem dupla motivação: aguardar o avanço do TF e tomar decisão. Ele mantém a datilologia de [#T-O-M-A-R] e a explicação de que o aluno a utilizou. Faz também o sinal de [BEBER] e explica que o mesmo é feito por ouvintes. Em seguida, relaciona a datilologia de [#T-O-M-A-R] e de [#B-E-B-E-R]. Não faz em sinais, como explicação, a frase “com o dedo polegar estendido”. O discurso direto, pergunta do aluno, é mantido.

N2 O ILS incorpora o aluno surdo e sinaliza, olhando para a direita [ENTAO*] (926) + [PROFESSOR] (927) + [ENTAO*] (928) + [#T-O-M-A-R] (929), em datilologia e prolongado para que o TF avance, + [É*] (930) + [IGUAL2] (931) + [#B-E-B-E-R] (932) + [BEBER1] (933) + [IGUAL2] (934) + [#T-O-M-A-R] (935) + [BEBER1] (936) + [IGUAL2] (937) + [ENTAO*] (938) + [COMO] (939) + [DIFERENTE1] (940), prolongando-o para refletir, + [ENTAO] (941). Então, novamente como oradora, sinaliza [BEBER1] (942), apontado esse sinal com a mão esquerda, + [SINAL1] (943) + [USAR] (944) e novamente [BEBER1] (945), apontado-o com a mão esquerda, + [POR-QUE] (946) + [OUVIR] (947) + [TAMBEM] (948) + [USAR] (949) + [BEBER1] (950) + [ENTAO*] (951), seguido de uma pausa (952) para que o TF prossiga.

O ILS explora o espaço e emprega pausa e prolongamentos para que o TF avance e também para refletir. Ele mantém a datilologia de [#T-O-M-A-R] e não faz a explicação de que o aluno a utilizou. Faz também o sinal de [BEBER], entretanto, num primeiro momento faz [#B-E-B-E-R] em datilologia, embora corrija em seguida, repetindo a pergunta com o sinal de [BEBER]. Faz a explicação do sinal e de sua utilização por ouvintes. Em seguida, faz o sinal [ENTAO] seguido de pausa para aguardar o avanço do TF. O discurso direto, pergunta do aluno, é mantido.

C3 O ILS incorpora o aluno surdo e sinaliza, olhando para a esquerda, [BEBER1] (878), repetindo o sinal para que o TF avance, + [#T-O-M-A-R] (879), apontando (880) essa datilologia, + [NAO] (881) + [IGUAL2] (882) + [BEBER1] (883), repetindo esse último sinal para refletir sobre como sinalizar. Logo após, como oradora, faz [FAZER1] (884) + [SINAL1] (885) + [BEBER1] (886), e depois, uma pausa (887) seguida de [ENTAO*] (888) para ouvir a continuidade do TF, + [BEBER1] (889), repetindo-o junto a outra pausa (890) com a mesma finalidade. Assim, sinaliza [É*] (891) + [TAMBEM] (892) + [QUE] (893) + [SINAL1] (894) + [OUVIR] (895) + [BEBER1] (896) + [IGUAL2] (897) + [COPIAR1] (898), seguido de uma pausa (899) para que o TF avance.

O ILS emprega repetições e pausas para aguardar o avanço do TF e também para refletir. Ele inicia a pergunta do aluno traduzindo o “tomar” com o sinal [BEBER], mas ao ouvir que o aluno perguntou em datilologia, faz imediatamente [#T-O-M-A-R]. Logo após sinaliza [BEBER], mantendo a explicação de que o mesmo é feito por ouvinte, que os ouvintes copiam. Não faz em sinais, como explicação, a frase “com o dedo polegar estendido”. Mantém o discurso direto na pergunta do aluno.

N4 O ILS volta-se para a esquerda, incorpora o aluno surdo e sinaliza [EI*] (940) + [#T-O-M-A-R] (941), mantém a mão direita em “R” e sinaliza com a esquerda [QUE] (942) + [IGUAL1] (943) + [BEBER1] (944) + [BEBER-COM-COPO*] (945) + [IGUAL1] (946). Então, assumindo novamente o lugar da oradora, sinaliza [PALAVRA1] (947) + [#T-O-M-A-R] (948) + [IGUAL1] (949). Em seguida, faz com a mão esquerda [BEBER*] (950), apontando-o como a mão direita e prosseguindo [BEBER1] (951), apontando (952) esse sinal e o mantendo, incorpora o surdo e sinaliza com a mão direita [PALAVRA1] (953) + [#T-O-M-A-R] (954) e continua com a mão esquerda [BEBER1] (955) e com as duas mãos [IGUAL*] (956), seguido de pausa (957) para que o TF avance, e de [PERGUNTAR] direcionado à esquerda.

O ILS explora a simultaneidade, sinalizando diferentes informações na mão direita e não esquerda. Ele emprega repetições e uma pausa para que o TF prossiga. Ele inicia a pergunta com o surdo chamando a professora, mantendo a datilologia do [#T-O-M-A-R] e fazendo o sinal [BEBER], seguido de [BEBER-COM-COPO]. Repete o questionamento para corrigi-lo e, também, como uma forma de ouvir o que vem a seguir. Faz o sinal [PALAVRA] e repete a datilologia [#T-O-M-A-R]. Faz em sinais a explicação de que é o sinal feito com o polegar estendido, mas não sinaliza “esse sinal que é equivalente ao gesto que a gente usa de ouvintes”. Mantém a pergunta em discurso direto.

C5 O ILS sinaliza [ENTAO*] (852), aponta (853) para o local onde localizara a frase, e sinaliza nesse local [PALAVRA1] (854) + [#T-O-M-A-R] (855). Então aponta, com a mão esquerda, a datilologia [#T-O-M-A-R] (856), prolongando-a, incorpora o aluno surdo e prossegue [IGUAL1] (857) + [BEBER1] (858) + [ENTAO*] (859), prolongando esse último sinal. Retorna a posição de oradora e sinaliza [SINAL1] (860), com a mão direita apontando-o com a mão esquerda, + [DATILOLOGIA] (861), da esquerda para a direita no mesmo local onde localizara a frase, + [#T-O-M-A-R] (862), também da esquerda para a direita, aponta (863) essa datilologia, incorpora o surdo e continua [IGUAL*] (864) + [BEBER1] (865). Retorna a posição de oradora e sinaliza [SURDO] (866) + [PERGUNTAR] (867) + [PROFESSOR*] (868) e pausa (869) omitindo o enunciado “esse sinal que é equivalente ao gesto que a gente usa de ouvintes” e aguardando que o TF avance.

O ILS explora o espaço e emprega prolongamentos e uma pausa para aguardar o prosseguimento do TF. Ele mantém a datilologia do [#T-O-M-A-R], precedido pelo sinal [PALAVRA] e faz o sinal [BEBER]. Então fala que o “tomar” foi feito em datilologia. E não sinaliza “com o dedo polegar estendido né esse sinal que é equivalente ao gesto que a gente usa de ouvintes”. Mantém a pergunta em discurso direto e repete ao final que ela era feita pelo surdo à professora.

N6 O ILS, ainda virada para direita, incorpora o surdo e faz em datilologia [#T-O-M-A-R] (751) + [DATILOLOGIA] (752) + [#T-O-M-A-R] (753) + [IGUAL2] (754) + [BEBER1] (755) + [ENTAO*] (756), esse último sinal é prolongado, permitindo que o ILS espere o TF avançar e também reflita sobre como sinalizar. Logo após, sinaliza [SINAL1] (757) + [BEBER1] (758), repetidamente para que o TF avance e ele reflita, então, aponta (759) esse sinal com a mão esquerda, + [MOSTRAR1] (760) + [PROPRIO] (761) + [USAR] (762) + [IGUAL2] (763) + [OUVIR] (764) + [USAR] (765) + [EXPRESSAO FACIAL] (766), seguido de pausa (767) para que o TF possa avançar.

O ILS explora o espaço e emprega repetições, prolongamento e uma pausa para aguardar o avanço do TF. O prolongamento também serve para que o ILS possa refletir. Ele mantém a datilologia de [#T-O-M-A-R] e a explicação de que o aluno a utilizou. Faz também o sinal de [BEBER] e explica que o mesmo é feito com o dedo polegar estendido e por ouvintes. Entretanto, faz ao fim da explicação um sinal de “expressão facial” que não se encaixa com a frase. Mantém o discurso direto.

C7 O ILS sinaliza [ENTAO*] (985) e, logo depois, faz em datilologia com a mão direita [#T-O-M-A-R] (986), ao mesmo tempo em que aponta essa datilologia com a mão esquerda. Mantendo o fim da datilologia, sinaliza com a mão esquerda [É*] (987) + [IGUAL1] (988) + [BEBER1] (989) + [#B-E-B-E-R] (990). Logo depois, faz [FAZER1] (991) + [LINGUA-DE-SINAIS] (992) + [BEBER1] (993), seguido de pausa (994) para aguardar que o TF prossiga e refletir sobre como sinalizar, + [BEBER1] (995), com a mão esquerda, e, então, o aponta (996) com a mão direita, e continua [GRUPO] (997) + [NOS*] (998) + [TAMBEM] (999) + [OUVIR] (1000) + [BEBER1] (1002), seguido de pausa para que o TF avance.

O ILS explora o espaço e emprega prolongamentos e pausas para aguardar o avanço do TF. Ele mantém a datilologia do [#T-O-M-A-R] e faz o sinal [BEBER], seguido de sua datilologia [#B-E-B-E-R]. Faz em sinais a explicação de que é o sinal feito com o polegar estendido e que é usado pelos ouvintes. Mantém a pergunta em discurso direto.

N8 O ILS sinaliza [#T-O-M-A-R] (934) + [#T-O-M-A-L] (935) + [DATILOLOGIA] (936) + [EU] (937) + [NAO] (938) + [BEBER1] (939) + [NAO] (940), seguido de uma pausa (941) para marcar a frase e deixar que o TF avance. + [IGUAL1] (942) + [NAO] (943), seguido de pausa (944) para que o TF prossiga. Logo depois sinaliza [POSITIVO] (945) + [BEBER1] (946), seguido de uma pausa (947) para que o TF avance. Então, prossegue [PARECER] (948) + [POSITIVO] (949) + [BEBER1] (950) + [NATURAL2] (951) + [PROPRIO] (952) + [OUVIR] (953) + [TER] (954) + [USAR] (955) + [BEBER1] (956) + [ACOSTUMAR1] (957) + [BEBER1] (958), seguido de uma pausa (959) para que o TF continue.

O ILS explora o espaço e emprega prolongamentos, repetições e pausas para aguardar o prosseguimento do TF, pois havia informações que visualmente já estavam dadas. Ele mantém a datilologia do [#T-O-M-A-R], repetindo-a, e faz o sinal [BEBER]. Faz em sinais a explicação de que é o sinal feito com o polegar estendido e que é costume dos ouvintes usa-lo. Mantém a pergunta em discurso direto.

C9 O ILS incorpora o aluno surdo e sinaliza [EXEMPLO] (943) + [#T-O-M-A-R] (944), à direita, apontando (944) essa datilologia ao mesmo tempo com a mão esquerda, + [IGUAL2] (945), uma mão à direita e outra à esquerda, + [#B-E-B-E-R] (946), à esquerda, sendo apontado (946) ao mesmo tempo com a mão direita. Logo após sinaliza [PALAVRA1 PALAVRA1] (947), uma mão à direita e outra à esquerda, + [IGUAL2] (948), também com uma mão à direita e outra à esquerda. Depois sinaliza [ENTAO*] (949), prolongando para pensar e deixar o TF avançar, + [BEBER1 BEBER1] (950), com as duas mãos alternando os movimentos repetindo os sinais para que o TF prossiga. Então, inicia uma datilologia [X#B-E-BX] (951) com a mão direita, interrompendo-a imediatamente e, então, realizando-a a esquerda e com a mão esquerda [#B-E-B-E-R] (952), seguida da datilologia de [#T-O-M-A-R] (953) à direita e com a mão direita. Após isso, sinaliza [PALAVRA1 PALAVRA1] (954), uma mão à direita e outra à esquerda, e [SINAL1 SINAL1] (955), uma mão à direita e outra à esquerda, + [IGUAL2*] (956), uma mão à direita e outra à esquerda, + [ENTAO*] (957), prolongando esse último sinal para que o TF avance. Ao fazer uma construção dizendo se as palavras “tomar” e “beber” teriam os mesmos sinais, o ILS omite “esse sinal que é equivalente ao gesto que a gente usa de ouvintes”.

O ILS explora a simultaneidade e usa repetição e prolongamentos para aguardar o avanço do TF e refletir. Ele mantém a datilologia do [#T-O-M-A-R] e compara com a datilologia do [#B-E-B-E-R], indicando inclusive a comparação de duas palavras em português. Faz o sinal [BEBER] indicando o polegar estendido, mas mantém equivocadamente a comparação entre as palavras e não entre a palavra e o sinal, dizendo ao final se estas palavras teriam o mesmo sinal. Não sinaliza “esse sinal que é equivalente ao gesto que a gente usa de ouvintes”. Mantém a pergunta em discurso direto.

N10

O ILS incorpora o aluno surdo e faz em datilologia [#T-O-M-A-R] (835), seguido de [APONTAR1 PALAVRA1] (836) com a mão esquerda, sendo apontada, ao mesmo tempo, com a mão direita. Então, mantém o sinal [PALAVRA] (836) sinalizando sobre ele [#T-O-M-A-R] (837) e prossegue [IGUAL*] (838) + [BEBER1] (839) + [NAO] (840), prolongando esse sinal para que o TF avance. Assume novamente a oradora e sinaliza [SINAL1] (841) + [PROPRIO] (842) + [BEBER1] (843), repetindo esse último sinal para que o TF prossiga, + [#T-O-M-A-R] (844), aponta (845) para frente, e faz [SINAL1] (846) + [É*] (847) + [PROPRIO] (848) + [LINGUA-DE-SINAIS] (849) + [BEBER1] (850), repetindo esse sinal e fazendo uma pausa (851) para que o TF avance.

O ILS explora o espaço e emprega repetição, pausa e prolongamento para aguardar o avanço do TF. Ele mantém a datilologia de [#T-O-M-A-R], seguida do sinal [PALAVRA], repetindo-a, para marcar a datilologia. Faz também o sinal de [BEBER], mas não explica que o mesmo é feito com o dedo polegar estendido e por ouvintes, cometendo um equívoco ao afirmar que o sinal é próprio da língua de sinais, ao invés de dizer que é o mesmo usado pelos ouvintes. Mantém o discurso direto.

TABELA 47 – Descrição da sinalização e Comentários (367-377)

Todos os ILS mantêm a pergunta do aluno surdo à professora como discurso direto, principalmente, por meio da incorporação do aluno surdo. Entretanto, lidam de diferentes maneiras com as informações dadas pela oradora sobre como o aluno surdo fez o “tomar” e o “beber” em sua pergunta. Em relação à interpretação do “tomar” em datilologia, somente o intérprete C3 inicia sua interpretação com o sinal [BEBER1], ao invés da datilologia do “tomar”. Entretanto, ao ouvir que o mesmo foi feito pelo aluno em datilologia, corrige imediatamente sua sinalização.

No que se refere à explicação de que o “tomar” foi feito em datilologia, quatro intérpretes (C1, C5, N6 e N8) sinalizam a informação empregando o sinal [DATILOLOGIA], três intérpretes (N4, C9 e N10) empregam o sinal [PALAVRA1] junto à datilologia [#T-O-M-A-R], o que indica que o surdo perguntava usando para isso a palavra soletrada, e outros três (N2, C3 e C7) não oferecem essa explicação no TA. A interpretação ou não dessa explicação não interfere diretamente nos efeitos nem nos esforços cognitivos demandados pela interpretação, apresentando-se apenas como uma informação a mais, visto que não há perda de informações com sua omissão. Entretanto, vemos que sete intérpretes consideraram essa explicação importante, mantendo-a em sua interpretação.

Em relação ao uso do sinal [BEBER1] na pergunta, seis intérpretes (C1, C3, C5, N6, N8 e N10) usam imediatamente o sinal, antes mesmo de ouvir a explicação da oradora, dois intérpretes (N2 e C9) primeiro fazem em datilologia [#B-E-B-E-R], apenas usando o sinal quando ouvem a explicação, e, ainda, outros dois (N4 e C7) usam o sinal acompanhado ou de outro sinal equivalente (N4) ou de sua datilologia (C7). Os intérpretes N2, C9 e C7, que fazem o “beber” em datilologia, oferecem uma

interpretação que não gerará o efeito cognitivo intencionado pela oradora, visto que põe em evidência a comparação entre duas palavras do português ('tomar' e 'beber') e não entre uma palavra e o seu sinal ou significado. Ainda que o intérprete N2 corrija imediatamente sua interpretação, repetindo a pergunta corretamente, e que C7 tenha empregado o sinal antes de fazer a datilologia, a simples utilização da datilologia para referir-se a "beber" compromete os efeitos gerados pela interpretação, podendo inclusive exigir um esforço cognitivo maior e, assim, desviar o foco de atenção do público.

Ao explicar o sinal [BEBER1] usado pelo aluno surdo em sua pergunta, a oradora oferece duas explicações distintas: (i) sinal que é feito com o dedo polegar estendido e (ii) sinal que é equivalente ao gesto usado pelos ouvintes. A primeira explicação, sobre o dedo polegar estendido, é omitida por cinco intérpretes (C1, C3, C5, C9 e N10) e a segunda, de que o sinal seria aquele equivalente ao gesto dos ouvintes, é omitida por quatro (N4, C5, C9 e N10). O intérprete C1 comentou:

"Mesmo eu sabendo que ficaria redundante, eu acho que faltou aqui essa explicação da forma do sinal. E eu acho que ficou totalmente confusa essa parte. Quando ela falou do polegar eu me perdi. Como eu posso explicar isso? É tipo assim, você não tem muito mais o que falar, é como se você ficasse enchendo linguiça, e eu fiquei sem saber o que fazer em sinais e não construí bem. Achava que não tinha que fazer e que tinha, fiquei confusa. Eu queria colocar algo no lugar porque ela tava falando" (C1).

Dentre os intérpretes que interpretaram as duas explicações (N2, N6, C7 e N8), um deles explicou que não iria dizer que o sinal era feito com o dedo polegar estendido, mas que, como a oradora oferece mais informações, ele considerou que era importante interpretar.

"Eu não ia fazer essa fala do 'polegar estendido'. Eu falei: 'ah... não vou fazer'. Porque eu já tinha feito o sinal para beber, já tinha feito esse sinal. Mas aí ela fala assim: 'esse sinal que é equivalente'. Ela colocou um elemento a mais, 'esse beber que os ouvintes usam'. Então eu disse em sinais, de novo o 'beber' que é feito com o polegar e eu tentei dar uma relevância maior pra isso que ela falou. Como se fosse natural dos ouvintes" (N2).

Pensando que essas explicações tornam-se redundantes ou pouco importantes em Libras, visto já serem visíveis ao público, principalmente a primeira explicação que nada mais é que a descrição do sinal, é possível concluir que é viável a eliminação

dessas informações. Além disso, a omissão da primeira explicação não imputa nenhuma perda de informação à interpretação, e a omissão da segunda apenas não destacará que o sinal é usado por ouvintes, o que não acarreta necessariamente em perda na interpretação, visto que essa descrição tinha como intenção informar o sinal que fora empregado pelo aluno. Um intérprete comenta em seu protocolo que ele busca manter todas as informações que estão no TF, ainda que de fato ele não faça isso em todo o tempo. Segundo ele,

“eu tento manter tudo que ela coloca no texto, mas isso não quer dizer que eu consiga. Se ela está fazendo um adendo, ou colocando um elemento que para ela é importante na fala dela, eu também quero fazer o mesmo na língua de sinais. Ainda que para mim não seja importante, ela está dizendo que é importante. Então, eu como intérprete preciso estar consciente disso e tentar respeitar essa fala dela” (N2).

Tomando como base as perspectivas da TR, no que se refere, por exemplo, ao máximo de efeito contextual alcançado com o mínimo de esforço cognitivo, entendemos que o oferecimento dessas explicações poderia gerar um esforço cognitivo desnecessário. Entretanto, há uma questão importante nesse momento que se refere à administração do tempo dessas informações no TA, visto que a omissão das informações redundantes deixará lacunas temporais a serem preenchidas. Portanto, os ILS precisam manter o ritmo e a coerência da interpretação. E, para tanto, empregam pausas, repetições e prolongamentos como um recurso de manutenção da coerência e do ritmo do TA.

Observamos, também, que os intérpretes mantêm e omitem diferentes explicações. Com base na perspectiva da Teoria da Relevância, é possível considerarmos que a manutenção ou omissão de qualquer uma das explicações dadas pela oradora dependerá dos efeitos contextuais gerados no ambiente cognitivo do ILS durante o processamento da informação. Nesse sentido, as informações consideradas redundantes ou menos importantes, inclusive para o público da interpretação, podem ser suprimidas, sem que haja perda de informações essenciais à compreensão das intenções da oradora pelo público da interpretação.

5.2.3 Terceira parte: Considerações sobre o processo de leitura

379. e aí 381. o que que eu percebia dessas perguntas dos alunos que essa pergunta ... 383. eh- eh:: ... 385. que eram muito comuns em sala de aula sempre que o professor ... 387. fazia ou sinalizava uma frase de forma diferente 389. eles:: ... 391. retornavam a pergunta pro professor como se questionando "ah mas não é assim essa palavra não é feita desse com esse sinal" ... 393. né 395. eh:: 397. a gente percebia que esses alunos muitas vezes acreditavam que o sentido *e/le* tava- estava lexicalizado 399. e quando 401. se dizia o contrário *né* que o sentido *e/le* era construído nessa interação e que as palavras modificavam o sentido 403. *quer dizer* quando- 405. isso tirava a segurança que eles tinham nesse processo de leitura ... 407. *né?* 409. *então* 411. essa leitura que é mediada pela sinalização desses textos *ela* é altamente complexa porque ela coloca em jogo o tempo inteiro: 413. a diferença entre as duas línguas e como eles constroem o significado pra pra língua portuguesa ... 415. por meio da mediação da língua de sinais ... 417. *né* 419. *eh::* 421. *então* uma coisa que tem sido denunciada por vários pesquisadores é essa questão de uma prática de leitura bimodal ... 423. *né* 425. o trabalho o tempo inteiro com o bimodalismo 427. e: os próprios alunos vão ao longo de seu processo de escolarização 429. se apropriando disso e achando que essa é a forma de ler ler em português ... 431. fazendo sinal palavra sinal palavra

TABELA 48 – Excerto do Texto Fonte (379-431)

Nesse intervalo (379-431), a oradora tece algumas considerações e conclusões sobre as observações realizadas durante suas pesquisas em sala de aula. Essas considerações consistem, grosso modo, na afirmação de que há evidências e consequências da crença dos alunos no sentido lexicalizado, na crítica à prática de leitura bimodal e na apresentação de uma de suas consequências. Também encontramos um discurso direto dos alunos: "*ah, mas não é assim, essa palavra não é feita desse com esse sinal*", o qual, assim como os demais, tem a finalidade de enriquecer e tornar mais autêntico o relato.

No primeiro trecho desse intervalo (379-393), a oradora descreve sua percepção das perguntas comuns na sala de aula de surdos quando a sinalização de uma frase, a leitura pela atribuição de sinais às palavras, não correspondia à expectativa dos alunos. Dito de outro modo, quando a sinalização do professor não expressava a equivalência sinal-palavra já conhecida pelos alunos, eles perguntavam ao professor, surpresos, se a palavra de fato não era corresponde ao sinal que imaginavam possuir o mesmo significado.

QUADRO 9 – Texto Fonte (379-393) e suas interpretações

379. e aí 381. o que que eu percebia dessas perguntas dos alunos que essa pergunta ... 383. eh- eh:: ... 385. que eram muito comuns em sala de aula sempre que o professor ... 387. fazia ou sinalizava uma frase de forma diferente 389. eles:: ... 391. retornavam a pergunta pro professor como se questionando "ah mas não é assim essa palavra não é feita desse com esse sinal" ... 393. né

	MAS*	EU	APREENDER5	APONTAR1	PERGUNTAR	PROFESSOR	EU	APONTAR1	PERGUNTAR	SEMPRE	USAR	ESPACIAL*	ESTUDAR1
	(1061)	(1062)	(1063)	(1064)	(1065)	(1066)	(1067)	(1068)	(1069)	(1070)	(1071)	(1072)	(1073)
C1	ELES*	SEMPRE*	PROFESSOR*	LINGUA-DE-SINAIS	FRASE1	DIFERENTE1	ELES*	ALUNO2	SEMPRE	PERGUNTAR	PROFESSOR*	COMO	
	(1074)	(1075)	(1076)	(1077)	(1078)	(1079)	(1080)	(1081)	(1082)	(1083)	(1084)	(1085)	
	APONTAR1	NÃO	MUDAR2	APONTAR1	RELAÇÃO*	NAO	LINGUA-DE-SINAIS	É*	PROPRIO	APONTAR1	ENTAO*	PAUSA	
	(1086)	(1087)	(1088)	(1089)	(1090)	(1091)	(1092)	(1093)	(1094)	(1095)	(1096)	(1097)	

N2	MAS* (953)	PAUSA (954)	EU (955)	PERCEBER2 (956)	ENTAO* (957)	ALUNO2 (958)	PERGUNTAR (959)	SEMPRE (960)	SALA1 (961)	PROFESSOR (962)	ENTAO* (963)	TER (964)	FRASE* (965)	DIFERENTE (966)	ENTAO* (967)	
	ALUNO2 (968)	SENTIR (969)	PENSAR1 (970)	DE-NOVO (971)	PERGUNTAR (972)	COMO (973)	#T-O-M-A-R (974)	É* (975)	LINGUA-DE-SINAIS (976)	PALAVRA1 (977)	SINAL1 (978)	PALAVRA1 (979)	SINAL1 (980)			
	ENTAO* (981)	COMBINAR2 (982)	ENTAO* (983)													
C3	ENTAO* (900)	ACONTECER2 (901)	EU (902)	PERCEBER2 (903)	PERGUNTAR (904)	ALUNO2 (905)	SURDO (906)	PERGUNTAR (907)	BEBER1 (908)	#T-O-M-A-R (909)	COMBINAR2 (910)	SIMPRES2 (911)	PROFESSOR* (912)			
	XFAZER1X (913)	ENTAO* (914)	LINGUA-DE-SINAIS (915)	FRASE1 (916)	DIFERENTE1 (917)	PERCEBER* (918)	ENTAO* (919)	VOLTAR1 (920)	PERGUNTAR (921)	TAMBEM (922)	PERGUNTAR (923)	NAO (924)	É* (925)			
	PALAVRA1 (926)	IGUAL2 (927)	COMBINAR2 (928)	APONTAR1 (929)	LINGUA-DE-SINAIS (930)	PAUSA (931)										
N4	ENTAO* (959)	EU (960)	APREENDERS (961)	SURDO (962)	PERGUNTAR (963)	COMO (964)	PERGUNTAR (965)	PALAVRA1 (966)	ENTAO* (967)	SALA1 (968)	NORMAL (969)	PERGUNTAR (970)	PAUSA (971)	EU (972)	APREENDERS (973)	QUE (974)
	PAUSA (975)	PARECER (976)	PALAVRA1 (977)	PROFESSOR* (978)	PERGUNTAR (979)	APONTAR2 (980)	BEBER1 (981)	BANHO2 (982)	APONTAR1 (983)	BEBER1 (984)	BANHO2 (985)	SURDO* (986)	APREENDERS (987)			
	APONTAR1 (988)	COMO (989)	PALAVRA1 (990)	#T-O-M-A-R (991)												
C5	EU (870)	APREENDER2 (871)	QUE* (872)	APONTAR1 (873)	ALUNO2 (874)	PERGUNTAR (875)	PAUSA (876)	EXEMPLO (877)	PERGUNTAR (878)	SEMPRE (879)	ACONTECER (880)	MAS* (881)	APONTAR1 (882)	SEMPRE (883)		
	PROFESSOR* (884)	FRASE1 (885)	QUE (886)	SINAL* (887)	DIFERENTE1 (888)	SEMPRE (889)	ALUNO2 (890)	PERGUNTAR (891)	SEMPRE (892)	ALUNO2 (893)	SURDO (894)	PERGUNTAR (895)	APONTAR1 (896)	ENTAO* (897)		
	APONTAR1 (898)	QUE (899)	APONTAR1 (900)	PALAVRA1 (901)	#T-O-R (902)	ENTAO* (903)	EXEMPLO (904)	OUTRO1 (905)	PALAVRA1 (906)	SEMPRE (907)	PERGUNTAR (908)	PALAVRA1 (909)	PAUSA (910)			
N6	QUE (768)	PERCEBER2 (769)	PERGUNTAR (770)	ALUNO2 (771)	PERGUNTAR (772)	ENTAO* (773)	É* (774)	NATURAL2 (775)	SALA1 (776)	MESMO2 (777)	PROFESSOR (778)	SINAL* (779)	FRASE2 (780)	DIFERENTE1 (781)		
	ALUNO2 (782)	PERGUNTAR (783)	DE-NOVO (784)	PROFESSOR (785)	COMO (786)	QUE (787)	SINAL* (788)	APONTAR1 (789)	É* (790)	PALAVRA1 (791)	SINAL1 (792)	IGUAL2 (793)	ENTAO* (794)	PAUSA (795)		
C7	ENTAO* (1003)	EU (1004)	PERCEBER2 (1005)	ALUNO2 (1006)	PERGUNTAR (1007)	PROFESSOR (1008)	EU (1009)	PERCEBER2 (1010)	QUE (1011)	É* (1012)	CONSEGUIR (1013)	SALA1 (1014)	ESTUDAR1 (1015)	SEMPRE* (1016)		
	PROFESSOR* (1017)	FALAR1 (1018)	FRASE1 (1019)	LINGUA-DE-SINAIS (1020)	DIFERENTE1 (1021)	SURDO (1022)	PERGUNTAR (1023)	OUTRO1 (1024)	PROFESSOR (1025)	PERGUNTAR (1026)	ENTAO* (1027)					
	PALAVRA1 (1028)	APONTAR1 (1029)	SINAL1 (1030)	É* (1031)	APONTAR1 (1032)	ENTAO* (1033)	TER (1034)	SINAL1 (1035)	APONTAR1 (1036)	PAUSA (1037)						
N8	EU (960)	APONTAR* (961)	PESQUISAR (962)	PROFESSOR* (963)	PESQUISAR (964)	PERCEBER2 (965)	QUE (966)	MUITO* (967)	NATURAL2 (968)	SALA1 (969)	MESMO2 (970)	PROFESSOR* (971)	LINGUA-DE-SINAIS (972)			
	FRASE1 (973)	PERGUNTAR (974)	FRASE1 (975)	PAUSA (976)	ALUNO2 (977)	CHAMAR3 (978)	PERGUNTAR (979)	CHAMAR* (980)	PERGUNTAR (981)	ENTAO* (982)	APONTAR1 (983)	PALAVRA1 (984)	SINAL1 (985)	TER (986)		
	SINAL1 (987)	APONTAR1 (988)	PALAVRA1 (989)	SINAL1 (990)	ENTAO* (991)	PAUSA (992)										
C9	EU (958)	MELHOR2 (959)	PERCEBER2 (960)	ELES* (961)	ALUNO2 (962)	PERGUNTAR (963)	ENTAO* (964)	PERGUNTAR (965)	APONTAR1 (966)	ENTAO* (967)	É* (968)	NATURAL1 (969)	SALA1 (970)	ESTUDAR1 (971)		
	ENTAO* (972)	PROFESSOR (973)	SEMPRE* (974)	LINGUA-DE-SINAIS (975)	OU (976)	FRASE1 (977)	ENTAO* (978)	PARECER (979)	DIFERENTE1 (980)	ELES* (981)	ALUNO2 (982)	DE-NOVO (983)	PERGUNTAR (984)			
	EXEMPLO (985)	PALAVRA1 (986)	APONTAR1 (987)	COMO* (988)	SINAL1 (989)	APONTAR1 (990)	DIFERENTE2 (991)	NÃO-COMBINAR (992)	ENTAO* (993)							
N10	ENTAO* (852)	PAUSA (853)	EU (854)	PENSAR* (855)	PERCEBER2 (856)	QUE (857)	APONTAR1 (858)	PERGUNTAR (859)	PAUSA (860)	MAIORIA (861)	ELES* (862)	MESMO2 (863)	XPORTUGUESX (864)	PROFESSOR* (865)		
	FAZER1 (866)	FRASE1 (867)	DIFERENTE1 (868)	FRASE1 (869)	ELES* (870)	APONTAR1 (871)	PARECER (872)	PERGUNTAR (873)	PROFESSOR* (874)	PARECER (875)	REFLEXAO3 (876)	APONTAR1 (877)	NAO (878)			
	PALAVRA1 (879)	SINAL1 (880)	NAO (881)	COMO (882)	PERGUNTAR (883)	PAUSA (884)										

Ao interpretar esse trecho (379-393), os ILS precisam estar atentos à manutenção do discurso direto, visto que o seu uso expressa intenções específicas da oradora, assim como gera efeitos cognitivos distintos daqueles alcançados quando não se tem um discurso direto no texto. Outro aspecto interessante é a forma como os ILS vão entender e, por sua vez, interpretar o enunciado “sinalizava uma frase de forma diferente”. Esse enunciado difere significativamente de outro que é bem parecido: “sinaliza uma frase diferente”. Portanto, temos informações codificadas conceitual e procedimentalmente, além de informações contextuais, que indicam ao ILS como esse enunciado deve ser entendido e sinalizado. Sinalizar “de forma diferente” significa sinalizar de maneira não comum, de modo não habitual, nesse caso, uma sinalização que não evidencia para os alunos surdos uma relação direta entre uma

palavra e o seu possível sinal, como é o caso de a palavra “tomar” não corresponder necessariamente ao sinal [BEBER1]. Vejamos como os intérpretes sinalizaram esse trecho.

379-393

C1 O ILS sinaliza [MAS] (1061) + [EU] (1062) + [APRENDER5] (1063), aponta (1064) para a direita e sinaliza [PERGUNTAR] (1065), direcionado para esquerda, prolonga esse sinal para que o TF avance e continua [PROFESSOR] (1066) + [EU] (1067). Então, aponta (1068) para a direita e faz [PERGUNTAR] (1069), direcionado para esquerda e prolongado para que o TF avance, + [SEMPRE] (1070) + [USAR] (1071) + [ESPACIAL*] (1072) + [ESTUDAR] (1073) + [ELES*] (1074) + [SEMPRE] (1075) + [PROFESSOR*] (1076) + [LINGUA-DE-SINAIS] (1077) + [FRASE1] (1078) + [DIFERENTE1] (1079) + [ELES*] (1080) + [ALUNO2] (1081) + [SEMPRE] (1082) + [PERGUNTAR] (1083), direcionado para esquerda e repetido para marcar o plural e para que o TF avance, + [PROFESSOR*] (1084). Então, incorpora o aluno surdo e, olhando para esquerda, sinaliza [COMO] (1085), aponta (1086) para frente, + [NAO] (1087) + [MUDAR] (1088), da esquerda para direita, aponta (1089) para direita, e sinaliza [RELAÇÃO*] (1090), da direita para esquerda, repetidamente, para que o TF avance, + [NAO] (1091) + [LINGUA-DE-SINAIS] (1092) + [É*] (1093) + [PRÓPRIO] (1094), aponta (1095) para frente, prolongadamente, e faz [ENTÃO*] (1096), seguido de uma pausa (1097) para que o TF avance.

O ILS explora o espaço e usa prolongamentos, repetição e pausa para aguardar o avanço do TF, sendo que um dos prolongamentos também marca um plural. Ele mantém o discurso direto. Comete um pequeno equívoco ao sinalizar [EU] (1067), mas corrige imediatamente. Ao interpretar “fazia ou sinalizava uma frase de forma diferente”, o ILS afirma “sinalizava frases diferentes”.

N2 O ILS sinaliza [MAS*] (953), prolongando o sinal e fazendo uma pausa (954) para que o TF avance. Então, sinaliza [EU] (955) + [PERCEBER2] (956) + [ENTÃO*] (957) + [ALUNO2] (958) + [PERGUNTAR] (959), repetidas vezes para aguardar que o TF avance e também indicar o plural, + [SEMPRE] (960) + [SALA1] (961), à esquerda e prolongado, + [PROFESSOR] (962) + [ENTÃO*] (963) + [TER] (964) + [FRASE*] (965) + [DIFERENTE1] (966) + [ENTÃO*] (967) + [ALUNO2] (968). Logo após, incorpora o aluno surdo e sinaliza [SENTIR*] (969), prolongando esse sinal para reflexão, + [PENSAR1] (970) + [DE-NOVO] (971) + [PERGUNTAR] (972), direcionado para a direita, + [COMO] (973) + [#T-O-M-A-R] (974) + [É*] (975) + [LINGUA-DE-SINAIS] (976) + [PALAVRA1] (977), da esquerda para direita, + [SINAL1] (978), também da esquerda para direita, repetindo essa sequência [PALAVRA1] (979) + [SINAL] (980) para que o TF avance. Logo após, sinaliza [ENTÃO*] (981), prolongando-o para que o TF avance, + [COMBINAR2] (982) + [ENTÃO*] (983).

O ILS explora o espaço e usa prolongamentos e repetição para aguardar o prosseguimento do TF, sendo que um dos prolongamentos também marca um plural. Ele mantém o discurso direto. Ele retoma o “tomar” em datilografia como exemplo dessas perguntas, seguido da indicação da relação palavra-sinal. Ao interpretar “fazia ou sinalizava uma frase de forma diferente”, o ILS faz “tem frases diferentes”.

C3 O ILS sinaliza [ENTÃO*] (900), prolongando-o para que o TF avance, e continua [ACONTECER2] (901) + [EU] (902) + [PERCEBER2] (903) + [PERGUNTAR] (904), direcionado para a esquerda e repetido, + [ALUNO2] (905) + [SURDO] (906) + [PERGUNTAR] (907), direcionado para a esquerda e repetido, + [BEBER1] (908) + [#T-O-M-A-R] (909) + [COMBINAR2] (910) + [SIMPLES2] (911) + [PROFESSOR*] (912), interrompe o sinal [FAZER] (913) e sinaliza [ENTÃO*] (914) + [LINGUA-DE-SINAIS] (915) + [FRASE1] (916) + [DIFERENTE1] (917) + [PERCEBER*] (918) + [ENTÃO*] (919) + [VOLTAR1] (920) + [PERGUNTAR] (921), direcionado para a esquerda, + [TAMBEM] (922) + [PERGUNTAR] (923) + [NAO] (924) + [É*] (925) + [PALAVRA1] (926), à direita, + [IGUAL2] (927), com uma mão a direita e outra a esquerda, + [COMBINAR2] (928), aponta (929) para a esquerda e faz [LINGUA-DE-SINAIS] (930), seguido de pausa (931) para que o TF avance.

O ILS emprega prolongamento, repetição e pausa para aguardar o avanço do TF, sendo que a repetição do sinal perguntar marca também plural. Ele mantém o discurso direto. Retoma a pergunta sobre a relação entre a palavra “tomar”, feita em datilografia [#T-O-M-A-R] e o sinal [BEBER] como exemplo. Ao interpretar “fazia ou sinalizava uma frase de forma diferente”, o ILS afirma “sinalizava frases diferentes”. Vale dizer que antes ele faz “perguntas simples assim como a do ‘tomar’ e beber”.

N4 O ILS sinaliza [ENTÃO*] (959) vira-se para a direita e prossegue [EU] (960) + [APREENDER5] (961), prolongando-o para que o TF avance, + [SURDO] (962) + [PERGUNTAR] (963) + [COMO] (964), prolongando esses dois últimos sinais para que o TF avance, + [PERGUNTAR] (965) + [PALAVRA1] (966) + [ENTÃO*] (967) + [SALA1] (968) + [NORMAL] (969) + [PERGUNTAR] (970), repetindo esse sinal para marcar plural e para que o TF avance e fazendo uma pausa (971) para que o TF prossiga. Vira-se para frente e sinaliza [EU] (972) + [APREENDER5] (973) + [QUE] (974), seguido de uma pausa (975) para que o TF avance e para refletir, + [PARECER] (976) + [PALAVRA1] (977), prolongando-o para que o TF avance e para reflexão, + [PROFESSOR*] (978) + [PERGUNTAR] (979), direcionado para a direita. Então, vira-se para a direita, aponta (980) para direita e sinaliza [BEBER1] (981) + [BANHO2] (982), aponta (983) novamente para direita e repete [BEBER1] (984) + [BANHO2] (985). Logo depois, virando-se para a esquerda sinaliza [SURDO] (986) + [APREENDER5] (987), incorpora o surdo, aponta (988) para frente e sinaliza [COMO] (989) + [PALAVRA1] (990) + [#T-O-M-A-R] (991).

O ILS emprega repetição, prolongamentos e pausas para aguardar o avanço do TF, sendo que uma pausa também é reflexiva e um dos prolongamentos também marca plural. Ao interpretar “fazia ou sinalizava uma frase de forma diferente”, o ILS não sinaliza o enunciado e retoma, como exemplo, a pergunta do professor aos alunos surdos, “você bebe enquanto está no banho”, afirmando que os surdos percebiam a questão do “tomar”, marcando a forma como o professor sinaliza as frases suscitando questionamentos. Ele mantém o discurso direto.

C5 O ILS sinaliza [EU] (870), repetindo esse sinal para que o TF avance + [APREENDER5] (871) + [QUE] (872), aponta (873) para direita, + [ALUNO2] (874) + [PERGUNTAR] (875), prolongando para que o TF avance, seguido de pausa (876) também para reflexão. Então, prossegue [EXEMPLO] (877) + [PERGUNTAR] (878) + [SEMPRE] (879) + [ACONTECER] (880) + [MAS*] (881). Então, aponta (882) para direita e sinaliza [SEMPRE] (883) + [PROFESSOR] (884). Vira-se para direita e sinaliza na altura da cabeça [FRASE1] (885), prolongando-o para aguardar e para refletir, + [QUE] (886) + [SINAL1] (887), com as duas mãos no local onde localizara [FRASE1], + [DIFERENTE1] (888). Vira-se para frente e sinaliza [SEMPRE] (889) + [ALUNO2] (890) + [PERGUNTAR] (891) + [SEMPRE] (892) + [ALUNO2] (893) + [SURDO] (894) + [PERGUNTAR] (895), aponta (896) para frente, + [ENTAO*] (897). Logo depois, incorpora o aluno surdo aponta (898) para o local onde localizara a frase e sinaliza [QUE] (899), aponta (900) novamente e faz [PALAVRA1] (901) com as duas mãos, mantém a mão esquerda e com a direita sinaliza [#T-O-R] (902) + [ENTAO*] (903) + [EXEMPLO] (904) + [OUTRO1] (905). Então, com a mão esquerda marca [PALAVRA1] (906), mantém o sinal e faz com a mão direita [SEMPRE] (907). Logo depois, faz [PERGUNTAR] (908) + [PALAVRA1] (909) com a mão esquerda na altura da cabeça, prolongando esse sinal e fazendo uma pausa (910) para que o TF avance.

O ILS explora o espaço e emprega prolongamentos, repetições e pausas para aguardar o avanço do TF, sendo que alguns também são para reflexão. Ele mantém o discurso direto. Retoma a pergunta sobre a palavra “tomar”, feita em datilografia [#T-O-R], como exemplo. Ao interpretar “fazia ou sinalizava uma frase de forma diferente”, o ILS afirma “atribuía à frase sinais diferentes”.

N6 O ILS sinaliza [QUE] (768) + [PERCEBER2] (769) + [PERGUNTAR] (770), da esquerda para direita. Então, virando-se para direita sinaliza [ALUNO2] (771) + [PERGUNTAR] (772), repetindo para marcar plural. Volta-se para frente e prossegue [ENTAO*] (773) + [É*] (774), prolongando-o para que o TF avance, + [NATURAL2] (775) + [SALA1] (776), à direita e prolongado para que o TF prossiga, + [MESMO2] (777) + [PROFESSOR] (778) + [SINAL*] (779), com as duas mãos, + [FRASE2] (780), a frente e na altura da cabeça, + [DIFERENTE1] (781), prolongado-o para que o TF avance. Vira-se para direita e sinaliza [ALUNO2] (782) + [PERGUNTAR] (783) + [DE-NOVO] (784) + [PROFESSOR] (785). Incorpora o aluno surdo e faz [COMO] (786) + [QUE] (787) + [SINAL*] (788), com as duas mãos. Então, aponta (789) para a esquerda e sinaliza [É*] (790), repetindo-o para dar ênfase, + [PALAVRA1] (791), a direita com a mão direita, + [SINAL1] (792), com a mão esquerda em direção ao sinal [PALAVRA1] (791) + [IGUAL2] (793) + [ENTAO*] (794), seguido de pausa (795) para que o TF avance.

O ILS explora o espaço e emprega prolongamentos, repetições e uma pausa com diferentes finalidades, tais como aguardar o prosseguimento do TF, marcar plural e ênfase. Mantém o discurso direto. Ao interpretar “fazia ou sinalizava uma frase de forma diferente”, o ILS afirma “atribuía sinais à frases diferentes”.

C7 O ILS sinaliza [ENTAO*] (1003), prolongando-o para que o TF avance, + [EU] (1004) + [PERCEBER2] (1005) + [ALUNO2] (1006) + [PERGUNTAR] (1007), direcionado para a direita e prolongado para que o TF avance e para marcar plural, + [PROFESSOR] (1008), a direita, + [EU] (1009) + [PERCEBER] (1010) + [QUE] (1011), prolongando-o para que o TF avance, + [É*] (1012) + [CONSEGUIR] (1013) + [SALA1] (1014) + [ESTUDAR1] (1015), prolongando-o para que o TF avance, [SEMPRE*] (1016), com as duas mãos, + [PROFESSOR*] (1017) + [FALAR1] (1018). Vira-se para direita e sinaliza na altura da cabeça [FRASE1] (1019) + [LINGUA-DE-SINAIS] (1020) + [DIFERENTE1] (1021) + [SURDO] (1022), prolongando esses dois últimos sinais para que o TF avance. Ainda virado para direita, sinaliza [PERGUNTAR] (1023), [OUTRO1] (1024) + [PROFESSOR] (1025) + [PERGUNTAR] (1026). Incorpora o aluno surdo e, virado para direita, sinaliza [ENTAO*] (1027) + [PALAVRA1] (1028), na altura da cabeça e com a mão direita, apontando-o, ao mesmo tempo, com a mão esquerda. Então, mantém [PALAVRA1] e com a mão direita faz, em direção a esse sinal, [SINAL1] (1029) + [É*] (1030), apontando (1031) novamente para [PALAVRA1] e continua com a mão direita [ENTAO*] (1032) + [TER] (1033) + [SINAL1] (1034) e aponta (1035) para o local onde localizara [PALAVRA1], prolongando e fazendo uma pausa (1036) para que o TF prossiga.

O ILS explora o espaço e utiliza prolongamentos, repetição e pausa com o propósito de aguardar o prosseguimento do TF, sendo que um dos prolongamentos também marca um plural. Ele mantém o discurso direto. Ao interpretar “fazia ou sinalizava uma frase de forma diferente”, o ILS afirma “sinalizava diferente a frase”.

N8 O ILS sinaliza [EU] (960), prolongando-o para que o TF avance, então, aponta (961) para a direita, + [PESQUISAR] (962) + [PROFESSOR*] (963) + [PESQUISAR] (964) + [PERCEBER2] (965) + [QUE] (966), prolongando-o para que o TF avance, + [MUITO*] (967) + [NATURAL2] (968), repetindo-o para que o TF avance, + [SALA1] (969) + [MESMO2] (970), repetindo-o para aguardar o avanço do TF, + [PROFESSOR*] (971). Inclina o corpo para esquerda e sinaliza [LINGUA-DE-SINAIS] (972), a direita, + [FRASE1] (973). Inclina-se para a direita e faz a esquerda [PERGUNTAR] (974) + [FRASE1] (975), seguido de pausa (976) para aguardar o avanço do TF. Voltando-se para frente, sinaliza [ALUNO2] (977), incorpora o aluno surdo e prossegue [CHAMAR3] (978) + [PERGUNTAR] (979) + [CHAMAR*] (980) + [PERGUNTAR] (981) + [ENTAO*] (982), pronunciando “qual”, então, aponta (983) para frente e sinaliza [PALAVRA1] (984), na altura da cabeça. Mantém esse sinal e com a mão esquerda faz, em direção a esse sinal, [SINAL1] (985), prolongando-o para que o TF avance, + [TER] (986) + [SINAL1] (987). Mantém [SINAL1] na mão esquerda, aponta (988) com a mão direita para o mesmo local em que a mão está em [PALAVRA1] e volta a sinalizar com essa mão [PALAVRA1] (989). Mantém esse sinal e com a mão esquerda faz [SINAL1] (990) e continua [ENTAO*] (991) seguido de pausa (992) para que o TF prossiga.

O ILS quando sinaliza [EU], para iniciar o enunciado, logo complementa dizendo “ela”, referindo-se a oradora. Ele emprega prolongamentos, repetições e pausas com o objetivo principal de aguardar o avanço do TF. Ele mantém o discurso direto. Ao interpretar “fazia ou sinalizava uma frase de forma diferente”, o ILS afirma “sinalizava a frase, perguntava sobre a frase”.

C9 O ILS sinaliza [EU] (958) + [MELHOR2] (959) + [PERCEBER2] (960) + [ELES*] (961) + [ALUNO2] (962) + [PERGUNTAR] (963), direcionado para a direita, + [ENTAO*] (964), repete [PERGUNTAR] (965), direcionada à direita, para que o TF avance, então, aponta (966) para direita e prossegue [ENTAO*] (967) + [É*] (968) + [NATURAL1] (969) + [SALA1] (970) + [ESTUDAR1] (971) + [ENTAO*] (972) + [PROFESSOR] (973) + [SEMPRE*] (974), com as duas mãos. Então, inclina-se para direita e sinaliza prolongadamente [LINGUA-DE-SINAIS] (975), a direita, + [OU] (976) + [FRASE1] (977), em frente ao corpo, + [ENTAO] (978) + [PARECER] (979) + [DIFERENTE1] (980) + [ELES*] (981) + [ALUNO2] (982) + [DE-NOVO] (983) + [PERGUNTAR] (984), repetindo o sinal para que o TF avance. Então, sinaliza, ao mesmo tempo, [EXEMPLO PALAVRA1] (985), mantém o sinal [PALAVRA1] (986) e o aponta com a mão direita. Ainda com o sinal mantido, prossegue com a mão direita [COMO*] (987) + [SINAL1] (988), aponta novamente para o sinal, + [DIFERENTE2] (989). Logo após, faz [NÃO-COMBINAR] (991) + [ENTAO*] (992), prolongando-o para que o TF prossiga.

O ILS emprega repetições e prolongamentos para aguardar o avanço do TF. Ele mantém o discurso direto. Ao interpretar “fazia ou sinalizava uma frase de forma diferente”, o ILS afirma “sinalizava ou tinha uma frase diferente”.

N10 O ILS sinaliza [ENTAO*] (852), seguido de uma pausa (853), para que o TF avance, + [EU] (854) + [PENSAR*] (855) + [PERCEBER2] (856) + [QUE] (857), aponta (858) para a direita, + [PERGUNTAR] (859), da direita para a esquerda, seguido de uma pausa (860) para que o TF avance e para reflexão, + [MAIORIA] (861) + [ELES*] (862) + [MESMO2] (863), prolongando-o para que o TF avance, então, interrompe o sinal [PORTUGUES] (864) + [PROFESSOR*] (865) + [FAZER1] (866) + [FRASE1] (867) + [DIFERENTE1] (868), repete o sinal (868) [FRASE1] (869) para que o TF avance, + [ELES*] (870), a direita. Então, aponta (871) para direita e faz [PARECER] (872) + [PERGUNTAR] (873), da direita para esquerda, + [PROFESSOR*] (874) + [PARECER] (875) + [REFLEXAO3] (876). Logo após, aponta (877) para frente e faz [NAO] (878) + [PALAVRA1] (879), com a mão esquerda. Mantém esse sinal e com a mão direita faz [SINAL1] (880) + [NAO] (881) + [COMO] (882) + [PERGUNTAR] (883), repetindo-o para marcar plural e fazendo uma pausa (884) para que o TF avance.

O ILS explora o espaço e utiliza prolongamentos, repetições e pausas, principalmente, com o objetivo de aguardar o avanço do TF, mas também com a finalidade de reflexão e marcação de plural. Ele mantém o discurso direto. Ao interpretar “fazia ou sinalizava uma frase de forma diferente”, o ILS afirma “fazia frases diferentes”.

TABELA 49 – Descrição da sinalização e Comentários (379-393)

Esse trecho do TF está marcado por pausas e hesitações e possui um significativo adendo antes de a oradora falar de sua percepção das perguntas. Devido a isso, o uso de prolongamentos, repetições e pausas é recorrente em todos os ILS (o intérprete C9 não faz pausas nesse trecho). Essas estratégias servem fundamentalmente para aguardar que a oradora fale do que ela percebia em relação às perguntas dos alunos à professora, embora algumas também sirvam à reflexão e à tomada de decisão (N2, N4, C5 e N10). No trecho em questão, a oradora insere diversas informações para, posteriormente, dizer que se percebia que os alunos acreditavam que o sentido estava lexicalizado (397 e seguintes no TF). Novamente, a oradora utiliza um discurso direto em sua fala, o qual é mantido por todos os ILS, embora seja trabalhado de maneira bem diferente.

Alguns intérpretes apenas mantiveram a pergunta dos alunos tal qual ela é citada pela oradora (C1, C3¹⁰⁹, N6, C7, N8, C9 e N10), já outros enriqueceram e/ ou

¹⁰⁹ O intérprete C3 também retoma a pergunta dos alunos sobre a relação entre o “tomar” e o “beber”. Entretanto, ele o faz como uma maneira de fazer referência ao tipo de perguntas

contextualizaram esse discurso direto (N2, N4 e C5) fazendo referência à situação, citada anteriormente pela oradora, sobre o “tomar”. O intérprete N2 retoma o “tomar” em datilologia como um exemplo dessas perguntas dos alunos, fazendo logo após o questionamento da relação palavra-sinal. Da mesma maneira, o intérprete C5 menciona a pergunta sobre a palavra “tomar”, como exemplo, dizendo que o mesmo acontece com outras palavras. Vale dizer que ele faz rapidamente [#T-O-R], uma maneira reduzida da datilologia de “tomar”, comum em interpretações onde a palavra emprestada do português é recorrente e facilmente reconhecida pelo público. Já o intérprete N4, além de retomar a pergunta sobre o “tomar”, insere uma fala da professora aos alunos. Ele contextualiza a pergunta dos alunos com o discurso direto do professor aos alunos: “Você bebe água no banho, você bebe água no banho?”. Nessa construção, o intérprete representa o professor perguntando e enfatizando a relação do sinal [BEBER1] com [BANHO2].

A realização do sinal [BEBER1] é marcada pelo movimento da boca pronunciando “toma”, há o uso simultâneo da Libras e do Português (*code-blend*) com um propósito específico: o de relacionar as duas línguas, questionando o significado do “tomar” em relação ao sinal [BEBER1]. Talvez o ILS tenha considerado necessário fazer uma pergunta da professora como discurso direto, devido à entrada lógica “retornavam a pergunta ao professor” (391). Após a sinalização da pergunta da professora aos alunos, o intérprete N4 sinaliza que os alunos surdos perceberam que a palavra “tomar” não corresponde, nesse caso, ao sinal [BEBER1] e sinaliza, como discurso direto, a pergunta dos alunos à professora: “Como seria essa palavra ‘tomar’?”.

Percebemos que os intérpretes (N2, N4 e C5) incorporam informações em seu TA, recuperando o que estava sendo abordado. A oradora está falando sobre “essas perguntas”, aludindo às diversas perguntas na sala de aula de surdos relacionadas aos significados no Português e na Libras, dito de outro modo, às perguntas dos alunos surdos sobre o sinal das palavras. Contudo, eles ao traduzirem a pergunta do aluno surdo, “*ah mas não é assim essa palavra não é feita desse com esse sinal?*”, sinalizam “essa palavra” como sendo a palavra “tomar”, do exemplo anterior,

feitas pelos alunos no início do trecho, e não no momento em que interpreta a pergunta dos alunos à professora.

	APONTAR* (984)	ALUNO2 (985)	AS-VEZES (986)	PENSAR1 (987)	SINAL1 (988)	SIGNIFICADO (989)	SINAL1 (990)	PALAVRA1 (991)	MAS* (992)	AS-VEZES (993)	ENTAO* (994)	PENSAR1 (995)	TER (996)	TROCAR3 (997)	TER (998)	
N2	DIFERENTE1 (999)	PALAVRA1 (1000)	ENTAO* (1001)	TER (1002)	SIGNIFICADO (1003)	DIFERENTE1 (1004)	AS-VEZES (1005)	FRASE* (1006)	APONTAR* (1007)	SURDO (1008)	ENTAO* (1009)	NÃO-CONSEGUIR2 (1010)	COMO (1011)			
	LER1 (1012)	ENTAO* (1013)	SURDO (1014)	ENTAO* (1015)	TER (1016)	NÃO-CONSEGUIR2 (1017)	COMO (1018)	EU (1019)	LER1 (1020)	LINGUA-DE-SINAIS* (1021)						
	TER (932)	PERCEBER2 (934)	ALUNO2 (935)	ELES* (936)	QUE (937)	COMBINAR2 (938)	ESTAR2 (939)	QUE (940)	CONTEXTO1 (941)	ENTAO* (942)	ELES* (943)	TER (944)	CONTRARIO* (945)	QUE (946)	XFAZER1X (947)	
C3	APONTAR1 (947)	PALAVRA* (948)	PRECISAR* (949)	TROCAR3 (950)	PALAVRA* (951)	MUDAR2 (952)	TIPO2 (953)	DELE (954)	SENTIR (955)	DELE (956)	PALAVRA1 (957)	TIRAR (958)	SEGURANÇA3 (959)	ELES* (960)		
	SURDO (961)	CONFUNDIR2 (962)	LER1 (963)	CONFUNDIR2 (964)	ENTAO* (965)	SEGURANÇA3 (966)	NAO-TER (967)									
	ENTAO* (992)	PARECER (993)	ELES* (994)	ALUNO2 (995)	PENSAR1 (996)	PALAVRA1 (997)	APONTAR1 (998)	#T-O-M-A-R (999)	PALAVRA1 (1000)	TER (1001)	SENTIR (1002)	SIGNIFICADO (1003)	JÁ* (1004)	PARECER (1005)		
N4	DESENVOLVER (1006)	ENTAO* (1007)	EU (1008)	PENSAR1 (1009)	PALAVRA1 (1010)	MESMO1 (1011)	MUDAR2 (1012)	SENTIR (1013)	PARECER (1014)	APONTAR1 (1015)	FALTAR1 (1016)	SEGURANÇA3 (1017)	PAUSA (1018)	PARECER (1019)		
	SEGURANÇA3 (1020)	ENTAO* (1021)	NÃO-TER (1022)	PAUSA (1023)	LER1 (1024)	PARECER (1025)	XCONFUNDIR2X (1026)	ENTENDER1 (1027)	CLARO1 (1028)	NADA1 (1029)						
	ENTAO* (911)	EU (912)	PERCEBER2 (913)	ELES* (914)	ALUNO2 (915)	SURDO (916)	PAUSA (917)	APONTAR1 (918)	PERCEBER2 (919)	PALAVRA1 (920)	SO1 (921)	PALAVRA1 (922)	UM1 (923)	PALAVRA1 (924)	SENTIR (925)	PODER (926)
C5	NÃO-COMBINAR (927)	AS-VEZES (928)	ALUNO2 (929)	PERCEBER2 (930)	PALAVRA1 (931)	PALAVRA1 (932)	PODER (933)	SIGNIFICADO (934)	DIFERENTE1 (935)	ENTAO* (936)	SURDO (937)	ENTAO (938)	PASSADO (939)	ENTENDER1 (940)		
	PALAVRA* (941)	SINAL1 (942)	LINGUA-DE-SINAIS (943)	ENTENDER1 (944)	PALAVRA* (945)	SIGNIFICADO (946)	DIFERENTE1 (947)	MAS* (948)	SURDO (949)	MAS* (950)	SURPRESA* (951)					
	PERCEBER2 (796)	QUE (797)	ALUNO2 (798)	APONTAR* (799)	ACREDITAR (800)	SIGNIFICADO (801)	SENTIR (802)	PRÓPRIO (803)	#L-E-X-I-C-O (804)	ENTAO* (805)	TRANSFERIR1 (806)	SENTIR (807)	ORGANIZAR1 (808)			
N6	CONTEXTO1 (809)	PALAVRA* (810)	MUDAR7 (811)	SENTIR (812)	SIGNIFICADO (813)	ENTAO* (814)	XTIRARX (815)	TER (816)	ENTAO* (817)	DUVIDAR (818)	ENTAO* (819)	TER (820)	XLER1X (821)	SOBRE* (822)	LER1 (823)	PAUSA (824)
	NOS* (1037)	PERCEBER2 (1038)	QUE (1039)	ELES* (1040)	ALUNO2 (1041)	PENSAR1 (1042)	EXEMPLO (1043)	PALAVRA1 (1044)	APONTAR1 (1045)	PRONTO (1046)	SINAL1 (1047)	MESMO2 (1048)	LINGUA-DE-SINAIS (1049)	APONTAR1 (1050)		
C7	SINAL1 (1051)	É* (1052)	UM1 (1053)	SO* (1054)	EXEMPLO (1055)	PALAVRA1 (1056)	DIFERENTE2 (1057)	OUTRO1 (1058)	PRECISAR* (1059)	UNIR* (1060)	FRASE1 (1061)	PALAVRA1* (1062)	SINAL1 (1063)	DIFERENTE2 (1064)	ENTAO* (1065)	
	APONTAR2 (1066)	SURDO (1067)	PRESO (1068)	COMO (1069)	LER1 (1070)	SURDO (1071)	TER (1072)	INDECISAO* (1073)	PENSAR1 (1074)	SINAL1 (1075)	PALAVRA1 (1076)	APONTAR1 (1077)	É* (1078)	NAO (1079)		
	NOS* (993)	PERCEBER2 (994)	APONTAR1 (995)	ALUNO2 (996)	ACREDITAR (997)	PALAVRA1 (998)	PARECER (999)	DENTRO1 (1000)	MAS2 (1001)	PAUSA (1002)	ENTAO* (1003)	TER (1004)	TROCAR3 (1005)	NAO (1006)	PALAVRA1 (1007)	
N8	MUDAR4 (1008)	SINAL1 (1009)	PAUSA (1010)	APONTAR1 (1011)	PARECER (1012)	ANTES* (1013)	EU (1014)	PARECER (1015)	FALTAR1 (1016)	SEGURANÇA3 (1017)	POR-QUE (1018)	PALAVRA1 (1019)	SINAL1 (1020)	ENTAO* (1021)	NÃO* (1022)	
	EU (993)	PERCEBER2 (994)	ELES* (995)	ALUNO2 (996)	PARECER (997)	MAIS3 (998)	APONTAR1 (999)	PALAVRA1 (1000)	É* (1001)	SENTIR (1002)	PARECER (1003)	APONTAR1 (1004)	PRENDER* (1005)	APONTAR1 (1006)	APONTAR1 (1007)	
C9	PARECER (1008)	AS-VEZES (1009)	É* (1010)	MAIS-OU-MENOS (1011)	MOstrar1 (1012)	APONTAR1 (1013)	NAO (1014)	TER (1015)	OUTRO1 (1016)	DIFERENTE1 (1017)	POR-CAUSA-DE (1018)	TROCAR3 (1019)	RELAÇÃO* (1020)	ELES* (1021)	ALUNO2 (1022)	
	ENTAO* (1023)	TEMPO4 (1024)	VER2 (1025)	FRASE1 (1026)	DIFERENTE1 (1027)	PARECER (1028)	ELES* (1029)	VER1 (1030)	TREMER1 (1031)	PARECER (1032)	NAO-TER (1033)	SEGURANÇA3 (1034)	LER1 (1035)	PARECER (1036)	CONFUNDIR2 (1037)	
	ENTAO* (885)	PERCEBER2 (886)	QUE (887)	MAIORIA (888)	ELES* (889)	APONTAR1 (890)	É* (891)	COMUNIDADE1 (892)	ALUNO2 (893)	SENTIR (894)	PERCEBER2 (895)	QUE (896)	APONTAR1 (897)	PALAVRA1 (898)		
N10	TRADUÇÃO1 (898)	LINGUA-DE-SINAIS* (899)	IGUAL* (900)	CONTRARIO1 (901)	SIGNIFICADO (902)	CONTRARIO1 (903)	PAUSA (904)	PARECER (905)	PALAVRA1 (906)	TER (907)	XSINAL1X (908)	CONTRARIO1 (909)				
	XSENTIRX (910)	ENTAO* (911)	SIGNIFICADO (912)	PAUSA (913)	APONTAR1 (914)	PERDER (915)	SEGURANÇA3 (916)	PARECER (917)	DESCONFIAR1 (918)	PAUSA (919)						

Um fato importante na interpretação desse trecho (395-407) refere-se à codificação procedimental expressa na locução adverbial “muitas vezes”, a qual expressa à ideia de que os alunos com frequência, de forma recorrente, “acreditavam que o sentido estava lexicalizado”. Se essa codificação for ignorada, pode-se construir uma interpretação equivocada, afirmando-se que os alunos surdos sempre pensavam que o sentido estava lexicalizado, podendo gerar um efeito cognitivo não pretendido pela oradora: o de que os alunos surdos pensam sempre dessa maneira em quaisquer circunstâncias.

Outro aspecto refere-se ao como será interpretado “sentido lexicalizado”, pois o que a oradora pretende é dizer que os surdos acreditavam que o sentido dado a uma palavra não era passível de modificação, ou seja, que independente do contexto

esse sentido mantinha-se inalterado, o que possibilitaria a atribuição de um sinal a cada palavra. Portanto, a oradora opõe esse “sentido lexicalizado” ao “sentido construído e modificado na interação”, ou seja, ao sentido possibilitado pelo contexto em que se utilizam as palavras. Essa compreensão da mutabilidade do sentido acarretava na perda de segurança por parte dos surdos. Vejamos como os intérpretes constroem a tradução desse trecho.

395-407

C1 O ILS sinaliza [ENTAO*] (1098) + [EU] (1199) + [APREENDER5] (1100), à direita, + [ELES*] (1101), à direita, + [ALUNO2] (1102) + [ACREDITAR] (1103) + [ELES*] (1104), à direita, + [SEMPRE] (1105) + [PALAVRA1] (1106), com a mão esquerda sendo apontado (1107) prolongadamente com a mão direita e, logo após, apontado (1108) da esquerda para a direita, sinalizando [LINGUA-DE-SINAIS] (1109) no espaço à direita e prolongando-o para que o TF avance. Logo após, sinaliza [MAS*] (1110) + [SE] (1111), aponta (1112) para a direita, + [ENCONTRAR] (1113), movendo negativamente a cabeça, [É*] (1114) + [DIFERENTE1] (1115), repetindo o sinal para refletir, aponta (1116) novamente para direita, + [PERCEBER2] (1117) + [PALAVRA1] (1118), com a mão esquerda, então, mantendo o sinal [PALAVRA1] (1118), faz [TER] (1119), com a mão direita, aponta (1120) o sinal [PALAVRA1] (1118) e sinaliza em direção a ele [SINAL1] (1121) + [DIFERENTE2] (1122), aponta (1123) prolongadamente para direita para refletir. Então, incorpora o aluno surdo e faz [SENTIR*] (1124), prolongando-o para que o TF avance, + [SEGURANÇA3] (1125) + [ESCREVER1] (1126) + [NAO] (1127), seguido de pausa (1128) para que o TF prossiga.

O ILS explora o espaço, a simultaneidade e usa prolongamentos e repetição, tanto para aguardar o avanço do TF quanto para refletir. Incorpora o surdo para indicar a insegurança. Traduz a locução adverbial “muitas vezes” com sentido de “sempre”. Ao interpretar “sentido lexicalizado” afirma que os alunos acreditavam que “uma palavra tinha um relação direta com a língua de sinais”. Sinaliza “tirava a segurança que eles tinham” como “sentia-se sem segurança”. Comete um equívoco ao se referir à insegurança no processo de escrita e não no de leitura como o faz a oradora.

N2 O ILS aponta (984) para a direita num movimento semicircular, indicando “eles”, e prossegue [ALUNO2] (985) + [AS-VEZES] (986) + [PENSAR1] (987), prolongando esses dois últimos sinais para que o TF avance, + [SINAL1] (988), prolongado para reflexão, + [SIGNIFICADO] (989) + [SINAL1] (990) + [PALAVRA1] (991), repetidas vezes para direita, para construir sentido e aguardar o avanço do TF. Logo após, sinaliza [MAS*] (992) + [AS-VEZES] (993), prolongando esses dois sinais para reflexão, + [ENTAO*] (994) + [PENSAR1] (995) + [TER] (996) + [TROCAR3] (997) + [TER] (998) + [DIFERENTE1] (999) + [PALAVRA1] (1000) + [ENTAO] (1001) + [TER] (1002) + [SIGNIFICADO] (1003) + [DIFERENTE1] (1004) + [AS-VEZES] (1005) + [FRASE*] (1006). Então, aponta (1007) para a direita num movimento semicircular, indicando “eles”, e sinaliza [SURDO] (1008), incorpora o aluno surdo e faz [ENTAO*] (1009). Retornando a oradora, sinaliza [NAO-CONSEGUIR2] (1010) + [COMO] (1011) + [LER1] (1012) + [ENTAO*] (1013) + [SURDO] (1014) + [ENTAO*] (1015) + [TER] (1016) + [NAO-CONSEGUIR2] (1017) + [COMO] (1018) + [EU] (1019) + [LER1] (1020), mantém a base do sinal com a mão esquerda e com a direita sinaliza [LINGUA-DE-SINAIS*] (1021).

O ILS explora o espaço e emprega prolongamentos e repetições para que o TF avance e, também, para que possa refletir. Traduz a locução adverbial “muitas vezes” como “às vezes”. Ao ouvir “sentido lexicalizado” hesita um pouco e prolonga um sinal (988) para refletir e tomar decisão. Então, interpreta “sentido lexicalizado” como “havia um significado, um sinal para cada palavra”. Sinaliza “tirava a segurança que eles tinham” como “ficavam em dúvida”.

C3 O ILS sinaliza [TER] (932) + [PERCEBER2] (933) + [ALUNO2] (934) + [ELES*] (935) + [QUE] (936) + [COMBINAR] (937) + [ESTAR3] (938) + [QUE] (939) + [CONTEXTO1] (940) + [ENTAO] (941), prolongando-o para que o TF avance, + [ELES*] (942) + [TER] (943) + [CONTRARIO*] (944) + [QUE] (945), interrompe [XFAZER1X] (946), aponta (947) para a esquerda e faz [PALAVRA*] (948), com as duas mãos e braços cruzados, dando a ideia de inversão, + [PRECISAR*] (949) + [TROCAR3] (950) + [PALAVRA*] (951) + [MUDAR2] (952) + [TIPO2] (953) + [DELE] (954) + [SENTIR] (955) + [DELE] (956) + [PALAVRA1] (957) + [TIRAR] (958) + [SEGURANÇA3] (959) + [ELES*] (960) + [SURDO] (961) + [CONFUNDIR2] (962), incorpora o aluno surdo e continua [LER1] (963) + [CONFUNDIR2] (964), prolongando esse sinal para que o TF avance. Logo depois, sinaliza [ENTAO*] (965) + [SEGURANÇA3] (966) + [NAO-TER] (967).

O ILS emprega prolongamentos com a finalidade de aguardar o avanço do TF. O ILS omite a locução adverbial “muitas vezes” e o “estava lexicalizado”, fazendo, ao invés disso, o sinal [CONTEXTO1], referindo-se a noção de que “algo estaria vinculado”. Incorpora o aluno surdo para indicar insegurança, sinalizando “tirava a segurança que eles tinham” fazendo certa recuperação lexical “tirava segurança, os surdos ficavam confusos, inseguros”.

N4 O ILS sinaliza [ENTAO*] (992) + [PARECER] (993) + [ELES*] (994) + [ALUNO2] (995) + [PENSAR1] (996) + [PALAVRA1] (997), mantém esse sinal e o aponta (998) prolongadamente com a mão esquerda como forma de reflexão. Então, faz em datilografia [#T-O-M-A-R] (999) e, em seguida, [PALAVRA1] (1000), mantém esse sinal e com a mão direita sinaliza [TER] (1001) + [SENTIR] (1002). Logo depois, sinaliza [SIGNIFICADO] (1003) + [JÁ] (1004) + [PARECER] (1005) + [DESENVOLVER] (1006), prolongando-o para que o TF avance. Então, sinaliza [ENTAO*] (1007) + [EU] (1008) + [PENSAR1] (1009) + [PALAVRA1] (1010), prolongando-o para reflexão e mantendo esse sinal enquanto faz com a mão direita [MESMO1] (1011). E prossegue [MUDAR] (1012), prolongadamente da direita para esquerda para que o TF avance, + [SENTIR] (1013) + [PARECER] (1014), aponta (1015) para a direita, + [FALTAR1] (1016) + [SEGURANÇA3] (1017), seguido de uma pausa (1018) para reflexão, +

[PARECER] (1019) e repetição do sinal [SEGURANÇA3] (1020) para que o TF prossiga, + [ENTAO*] (1021) + [NAO-TER] (1022), seguido de uma pausa (1023) para que o TF avance e para reflexão. Logo após, sinaliza [LER1] (1024) + [PARECER] (1025), interrompe o sinal de [CONFUNDIR2] (1026), substituindo-o por [ENTENDER1] (1027) + [CLARO1] (1028) + [NADA1] (1029).

O ILS emprega prolongamentos, pausa e repetição para aguardar o avanço do TF e em alguns casos para refletir. O ILS omite a locução adverbial “muitas vezes” e o “sentido era construído na interação”. Ao ouvir “sentido lexicalizado” hesita um pouco apontando prolongadamente (998) o sinal [PALAVRA] (997) para refletir e tomar decisão. Então, retoma a palavra [#T-O-M-A-R] como exemplo, interpretando “sentido lexicalizado” como “a palavra já possui um significado”. Sinaliza “tirava a segurança que eles tinham” como “sem segurança”, referindo-se, em seguida, à dificuldade de entender com clareza o que se lê.

C5

O ILS sinaliza [ENTAO*] (911) + [EU] (912) + [PERCEBER] (913), prolongando esse sinal para que o TF avance, + [ELES*] (914) + [ALUNO2] (915) + [SURDO] (916) prolongando esse sinal e fazendo uma pausa (917) para reflexão. Então, aponta (918) para frente e sinaliza [PERCEBER] (919) + [PALAVRA1] (920), com a mão esquerda na altura da cabeça, + [SÓ] (921), com a mão direita, + [PALAVRA1] (922), com a mão esquerda na altura da cabeça, + [UM1] (923), com a mão direita, + [PALAVRA1] (924), com a mão esquerda na altura da cabeça, + [SENTIR] (925), com a mão direita. Logo depois, sinaliza [PODER] (926) + [NÃO-COMBINAR] (927) + [AS-VEZES] (928) + [ALUNO2] (929) + [PERCEBER2] (930) + [PALAVRA1] (931), com a mão esquerda na altura da cabeça. Esses dois últimos sinais são prolongados para que o TF avance. Então, mantendo esse sinal, sinaliza com a mão direita [PALAVRA1] (932), da direita para a esquerda, colocando o sinal ao lado de [PALAVRA1] (931). Logo depois, sinaliza [PODER] (933) + [SIGNIFICADO] (934) + [DIFERENTE] (935) + [ENTAO*] (936) + [SURDO] (937), prolongando esses três últimos sinais para que o TF avance. Em seguida, sinaliza [ENTAO*] (938) + [PASSADO] (939) + [ENTENDER1] (940) + [PALAVRA*] (941), na altura da cabeça, com as duas mãos da esquerda para direita alternadamente, mantém o sinal com a mão esquerda e com a direita sinaliza sobre ele [SINAL1] (942). O sinal [PALAVRA*] (941) é prolongado para que o TF avance. Então, continua [LINGUA-DE-SINAIS] (943), na altura da cabeça da esquerda para direita, + [ENTENDER1] (944) + [PALAVRA*] (945), com as duas mãos unindo-se na altura da cabeça, esse sinal é prolongado para reflexão, + [SIGNIFICADO] (946) + [DIFERENTE1] (947). Incorpora o surdo e faz com expressão de surpresa [MAS*] (948) + [SURDO] (949) + [MAS*] (950) + [SURPRESA] (951), prolongando esse sinal para que o TF avance.

O ILS explora o espaço e usa prolongamentos e pausa, tanto para aguardar o avanço do TF quanto para refletir. O ILS omite a locução adverbial “muitas vezes”. Ao ouvir “sentido lexicalizado” hesita um pouco, sinalizando como “uma palavra só tem um sentido”. É interessante notar que ela sugere que a união de palavras altera o sentido, talvez se remetendo ao “tomar” + “banho” da frase. Incorpora o surdo para indicar a insegurança, a qual é feita como por meio de uma fala do surdo de que antes entendia bem um sinal para cada palavra, mas que agora com as palavras juntas tendo outro significado fica surpreso. Portanto, sinaliza “tirava a segurança que eles tinham” como uma surpresa do surdo diante dos vários significados para as palavras.

N6

O ILS sinaliza [PERCEBER2] (796) + [QUE] (797) + [ALUNO2] (798), aponta (799) para a esquerda com as duas mãos num movimento semicircular do centro para as extremidades, indicando “eles”, e com o corpo virado para esquerda faz [ACREDITAR] (800) + [SIGNIFICADO] (801) + [SENTIR] (802), para aguardar o avanço do TF e para refletir, + [PROPRIO] (803) + [#L-E-X-I-C-O] (804). Vira-se para frente e prossegue [ENTAO*] (805) + [TRANSFERIR1] (806), da esquerda para direita, + [SENTIR] (807), prolongando esses três últimos sinais para que o TF avance, + [ORGANIZAR1] (808) + [CONTEXTO1] (809) + [PALAVRA*] (810), com as duas mãos a frente do corpo na altura da cabeça, + [MUDAR7] (811) + [SENTIR] (812) + [SIGNIFICADO] (813) + [ENTAO*] (814), prolongando-o para reflexão. Então, interrompe [TIRAR] (815), incorpora o aluno surdo e faz com expressão de dúvida [TER] (816) + [ENTAO*] (817) + [DUVIDAR*] (818), prolongando-o para reflexão, [ENTAO*] (819) + [TER] (820), interrompe o sinal [LER1] (821), e sinaliza [SOBRE*] (822) + [LER1] (823), da esquerda para a direita, seguido de uma pausa (824) para que o TF avance.

O ILS explora o espaço e emprega prolongamentos e pausa, tanto para aguardar o avanço do TF quanto para refletir. O ILS omite a locução adverbial “muitas vezes”. Ao ouvir “sentido lexicalizado” hesita um pouco prolongamento o sinal [SENTIR] (802) para, também, refletir e tomar decisão. Então, sinaliza “sentido lexicalizado” fazendo em datilografia [#L-E-X-I-C-O] como referencia ao “sentido que pertence ao léxico”. Sinaliza “tirava a segurança que eles tinham” incorporando o aluno surdo para se referir a insegurança e sinaliza “dúvidas na leitura”.

C7

O ILS sinaliza [NOS*] (1037) + [PERCEBER2] (1038) + [QUE] (1039) + [ELES*] (1040), a esquerda, + [ALUNO2] (1041) + [PENSAR1] (1042) + [EXEMPLO] (1043) + [PALAVRA1] (1044), com a mão direita, sendo mantida e apontada (1045) com a mão esquerda, [PRONTO] (1046) + [SINAL1] (1047), com a mão direita em direção ao local onde localizara [PALAVRA1], + [MESMO2] (1048) + [LINGUA-DE-SINAIS] (1049). Então, aponta (1050) com a mão direita o local onde localizara [PALAVRA1] e continua [SINAL1] (1051) + [É*] (1052) + [UM1] (1053). Logo depois, faz [SO*] (1054) + [EXEMPLO] (1055), vira-se para direita e retoma [PALAVRA1] (1056), com a mão esquerda, o mantém e sinaliza, com a mão direita, [DIFERENTE2] (1057), prolongando-o para que o TF avance, + [OUTRO1] (1058) + [PRECISAR*] (1059). Logo depois, ainda virado para direita, sinaliza com as duas mãos [UNIR*] (1060) + [FRASE1] (1061), prolongando esses dois últimos sinais para que o TF prossiga, + [PALAVRA*] (1062), alternadamente com as duas mãos. Então, mantém a mão esquerda como [PALAVRA1] e sinaliza com a direita [SINAL1] (1063) + [DIFERENTE2] (1064) + [ENTAO*] (1065), prolongando-o para que o TF avance e para reflexão, aponta (1066) para frente, + [SURDO] (1067) + [PRESO] (1068) + [COMO] (1069) + [LER1] (1070), mantém a base desse sinal e faz com a mão direita [SURDO] (1071) + [TER] (1072). Então, sinaliza [INDECISAO*] (1073) + [PENSAR1] (1074) + [SINAL1] (1075) + [PALAVRA1] (1076), mantém esse sinal e com a mão esquerda o aponta (1077), incorpora o surdo e continua, ainda com a mão esquerda, [É*] (1078) + [NAO] (1079).

O ILS explora o espaço e a simultaneidade. Ele emprega prolongamentos para que o TF avance e para tomar decisão. O ILS omite a locução adverbial “muitas vezes”. Sinaliza “sentido lexicalizado” como “a palavra possui um sentido único, um mesmo sinal”. Incorpora ao final o aluno surdo e o faz em dúvidas sobre o que seria ou não, sinalizando “tirava a segurança que eles tinham” como “ficavam travados, indecisos”.

N8	<p>O ILS sinaliza [NOS*] (993) + [PERCEBER2] (994), aponta (995) para frente, + [ALUNO2] (996) + [ACREDITAR] (997) + [PALAVRA1] (998), com a mão esquerda, mantém esse sinal e, com a mão direita faz [PARECER] (999) + [DENTRO1] (1000), sobre o sinal [PALAVRA1] (998), + [MAS2] (1001), seguido de pausa (1002) para que o TF avance e para reflexão. Logo após, sinaliza [ENTAO*] (1003) + [TER] (1004) + [TROCAR3] (1005), o antepenúltimo e o último sinal foram prolongados para que o TF avance e o penúltimo repetido com o mesmo objetivo, + [NAO] (1006) + [PALAVRA1] (1007), da esquerda para direita, + [MUDAR4] (1008), mantém o sinal na mão esquerda e com a direita faz [SINAL1] (1009) na altura da cabeça de um lado para o outro, seguido de pausa (1010) para que o TF avance. Logo depois, aponta prolongadamente (1011) para frente para que o TF avance e sinaliza [PARECER] (1012) + [ANTES*] (1013), prolonga o sinal para que o TF avance, + [EU] (1014) + [PARECER] (1015) + [FALTAR1] (1016) + [SEGURANÇA3] (1017) + [POR-QUE] (1018). Incorpora o aluno surdo e sinaliza com a mão esquerda [PALAVRA1] (1019), inclinando-se para frente e prolongando-o para reflexão, mantém o sinal [PALAVRA1] e com a mão direita faz [SINAL1] (1020) + [ENTAO] (1021) + [NAO*] (1022), prolongando-o para que o TF prossiga.</p> <p>O ILS explora o espaço, a simultaneidade e emprega pausas, prolongamentos e repetições para, principalmente, aguardar o prosseguimento do TF e, também, para refletir. ILS omite a locução adverbial “muitas vezes”. Sinaliza “sentido lexicalizado” como “algo contido na palavra”. Incorpora o aluno surdo e o faz em dúvida com a palavra, sinalizando “tirava a segurança que eles tinham” como “falta segurança”. Ele emprega um sinal indicando que “anteriormente” os surdos não tinham segurança.</p>
C9	<p>O ILS sinaliza [EU] (993) + [PERCEBER2] (994) + [ELES*] (995) + [ALUNO2] (996), repete o sinal para que o TF avance, + [PARECER] (997) + [MAIS3] (998), ao mesmo tempo em que sinaliza [PALAVRA1] (999) com a mão esquerda, a aponta (999) com a mão direita. Mantém o sinal [PALAVRA1] (999) e com a mão direita faz [É*] (1000) + [SENTIR] (1001) + [PARECER] (1002), aponta (1003) novamente o sinal [PALAVRA1] (999) e usando-o como base faz [PRENDER*] (1004) e, mais uma vez o aponta (1005) prolongadamente para que o TF avance, e, ainda mantendo o sinal [PALAVRA1] (999) faz [ENTAO*] (1006), o aponta (1008), + [PARECER] (1008). Logo depois, sinaliza [AS-VEZES] (1009) + [É*] (1010) + [MAIS-OU-MENOS] (1011) + [MOSTRAR1] (1012), aponta (1013) a base do sinal e faz [NAO] (1014) + [TER] (1015) + [OUTRO1] (1016) + [DIFERENTE1] (1017) + [POR-CAUSA-DE] (1018) + [TROCAR3] (1019) + [RELAÇÃO*] (1020) + [ELES*] (1021) + [ALUNO2] (1022) + [ENTAO*] (1023) + [TEMPO4] (1024) + [VER2] (1025) + [FRASE1] (1026), a frente do corpo na altura da cabeça, + [DIFERENTE1] (1027) + [PARECER] (1028) + [ELES*] (1029), incorpora o aluno surdo e prossegue [VER1] (1030) + [TREMERE1] (1031) + [PARECER] (1032) + [NAO-TER] (1033) + [SEGURANÇA3] (1034) + [LER1] (1035) + [PARECER] (1036) + [CONFUNDIR2] (1037), prolongando-o para que o TF avance.</p> <p>O ILS explora o espaço e utiliza prolongamentos e repetição para aguardar o prosseguimento do TF. O ILS omite a locução adverbial “muitas vezes”. Traduz “sentido lexicalizado” como “uma palavra que tem o sentido fixo”. Traduz “tirava a segurança que eles tinham” incorporando o aluno inseguro lendo e sinalizando “não tem segurança, fica confuso”.</p>
N10	<p>O ILS sinaliza [ENTAO*] (885) + [PERCEBER2] (886) + [QUE] (887) + [MAIORIA] (888) + [ELES*] (889), aponta (890) para direita e prossegue [É*] (891) + [COMUNIDADE1] (892) + [ALUNO2] (893), repetindo-o para que o TF avance e para reflexão, + [SENTIR] (894) + [PERCEBER2] (895) + [QUE] (896). Então, sinaliza [PALAVRA1] (897), com a mão esquerda, e, ao mesmo tempo, a aponta com a mão direita. Mantendo o sinal [PALAVRA1] (897) faz com a mão direita [TRADUÇÃO1] (898) + [LINGUA-DE-SINAIS*] (899) e, com as duas mãos, [IGUAL*] (900) + [CONTRARIO1] (901), prolongando esses dois últimos sinais para que o TF avance, + [SIGNIFICADO] (902) + [CONTRARIO1] (903), seguido de pausa (904) para que o TF avance e para reflexão. Logo após, sinaliza [PARECER] (905) + [PALAVRA1] (906). Então, mantém o sinal [PALAVRA1] com a mão esquerda e com a direita sinaliza [TER] (907), interrompe o sinal [SINAL1] (908), substituindo-o por [CONTRARIO1] (909), interrompe [SENTIR] (910). E continua [ENTAO*] (911) + [SIGNIFICADO] (912), seguido de pausa (913) para que o TF avance. Então, aponta (914) para a direita e sinaliza [PERDER] (915) + [SEGURANÇA3] (916) + [PARECER] (917), incorporo o surdo e faz [DESCONFIAR1] (918), prolongando esse sinal e fazendo uma pausa (919) para que o TF avance.</p> <p>O ILS explora o espaço e emprega prolongamentos, pausas e repetição para que TF avance e para reflexão. O ILS parece entender a locução adverbial “muitas vezes” como sendo “a maioria” dos alunos surdos, pois assim sinaliza. Ao ouvir “sentido lexicalizado” hesita um pouco repetindo o sinal [ALUNO] (893) para, também, refletir e tomar decisão. Então, sinaliza “sentido lexicalizado” como “o sentido da palavra se mantém o mesma em língua de sinais”. Sinaliza “tirava a segurança que eles tinham” incorporando o aluno surdo para se desconfiando e sinaliza “perde a segurança”.</p>

TABELA 50 – Descrição da sinalização e Comentários (395-407)

Em relação à locução adverbial presente no enunciado, “muitas vezes”, vemos que somente um intérprete a traduz para a Libras. O intérprete N2 usa o sinal [AS-VEZES] para dizer que “às vezes, os alunos surdos pensavam que”. Os demais intérpretes ignoram essa codificação procedimental, provavelmente por não julgá-la importante ao enunciado. É evidente que a ausência dessa informação produz outros efeitos cognitivos. Há inclusive duas situações interessantes. O intérprete C1

traduz a locução adverbial “muitas vezes” usando o sinal [SEMPRE], afirmando assim que os alunos “sempre acreditavam” que o sentido estava lexicalizado. É possível que o intérprete N10 tenha entendido o “muitas vezes” como “a maioria”, pois assim sinaliza. Enfim, as interpretações, salvo a interpretação de N2, provavelmente provoquem no público um efeito cognitivo não pretendido pela oradora, levando-os a pensar que ela afirma que os alunos surdos sempre pensam que o sentido está lexicalizado.

Outro aspecto desse trecho refere-se ao fato de que os intérpretes precisam lidar com a codificação conceitual presente na entrada lógica “lexicalizado”. Ao traduzir “sentido lexicalizado” alguns intérpretes (N2, N4, C5, N6 e N10) hesitam um pouco, aguardando mais informações do texto e refletindo sobre como poderiam construir isso em sinais. Os intérpretes tendem a traduzir “sentido lexicalizado” como uma “palavra que contém um único significado fixo” (N4, C5, N6, N8 e C9) ou relacionando o Português a Libras como uma “palavra que mantém um mesmo sinal” (C1, N2, C7 e N10). O intérprete N8 comentou sua decisão.

“No caso de ‘lexicalizado’ eu não fiz em datilologia porque a gente tem uma forma melhor de, em sinais mesmo, isso chegar ao surdo. Mas se eu fizesse em datilologia ‘lexicalizado’ ou ‘léxico’ isso não chegaria ao surdo. Diferente do que ocorre com o ‘letramento’ que é uma palavra mais comum aos surdos e como eu não tive tempo de expor uma explicação eu fiz datilologia. E, como eu disse, ‘letramento’ é uma palavra que em datilologia chega até ao surdo, mas ‘lexicalizado’ não. E, ela, a Giselli, vai, ela mesma explicar o conceito assim que ela o usa” (N8).

Somente o intérprete N6 usou a datilologia para tentar expressar o conceito. Entretanto, ele faz isso usando a palavra “léxico” para complementar sua sinalização e não faz um empréstimo de “sentido lexicalizado”. Sobre isso, comentou:

“Eu, muitas das vezes, eu opto por fazer em datilologia e dar o sinal logo em seguida para continuar a interpretação usando só o sinal, porque meu público pode, de repente, não conhecer o sinal, assim como também pode não conhecer a palavra soletrada. Mas, às vezes, é de fato muito mais fácil usar a soletração, a datilologia. Eu soletrei ‘léxico’ porque eu não me lembrei na hora do sinal que a gente usa. Eu acho que pelo tempo que eu não dei, eu construí dessa forma pra, até, não faltar alguma informação. Mas não seria só isso, né?” (N6).

Ao trabalhar esse enunciado, o intérprete N4 retoma a explicação da palavra “tomar”, restringindo o escopo do enunciado, o qual não afirma na LF: “acreditavam que o sentido do ‘tomar’ estava lexicalizado”, mas, ao contrário, fala no sentido

lexicalizado como um todo. Além disso, ele não traduz que “o sentido era construído na interação”, ele somente afirma que as palavras não possuem um mesmo sentido. Sobre isso, comenta que

“essa parte aqui foi uma opção mesmo, né? a Giselli coloca no texto dela que as palavras não tem um sentido preso, né, um significado único, mas que ‘o sentido é construído nessa interação’. Isso aí eu omiti, né, no sentido assim, que o sentido, se fosse pra refazer, eu colocaria que o sentido ele vai depender do contexto, vai depender de uma série de fatores, mas nesse momento aqui foi uma omissão. Acredito eu, até por não ter tido acesso ao texto antes, para poder refletir por ele, mas o ideal seria, se fosse pra sinalizar agora, que eu falasse que é a palavra, o sentido da palavra, vai depender, em libras, vai depender do contexto” (N4).

Outro ponto importante na interpretação desse trecho é o fato de que a compreensão de que o sentido não está lexicalizado provoca a insegurança dos alunos surdos no processo de leitura. Os intérpretes sinalizam esse “tirava a segurança” de diferentes maneiras.

E aí, quando ela fala que ‘isso tirava a segurança que eles tinham nesse processo de leitura’, eu coloquei que eles ficavam com dúvida, né, nesse processo de leitura. Fiz isso porque eu acho que fica mais claro para os surdos que os surdos entendem melhor esse ‘ficar em dúvidas’ do que eu falar que ficavam ‘inseguros, sem segurança, sem confiança’” (N6).

Alguns realizam um acréscimo de informação (C3, N4, C5, C7, C9 e N10), provavelmente motivados pelas interrupções no TF, visto que esse acréscimo representa certa reafirmação de que os surdos ficam inseguros na leitura. Esse acréscimo preenche o intervalo entre esse enunciado e o próximo.

Há um outro aspecto interessante na interpretação desse trecho que evidencia a forma de os intérpretes buscarem a semelhança interpretativa entre os sentidos evocados na LF e na LA. A tomada de decisão, apresentada no comentário a seguir, permite-nos observar que as soluções encontradas durante a interpretação não são direcionadas pela busca de “equivalência” terminológica, mas, sim, pela atribuição de semelhança interpretativa, orientada pelo princípio de relevância, com vistas aos efeitos contextuais congruentes do TA em relação ao TF. Vejamos o comentário:

“Agora o ‘segurança’. Quando ela fala ‘tirava a segurança’, eu entendi que ela quis dizer que eles não iam conseguir ler, que eles iam ter dificuldade, foi por isso que eu usei esse sinal [PRESO]. É uma expressão na língua de sinais que realmente eu não consigo encontrar um termo em português, mas que, quando ela diz que eles se sentiram inseguros, para mim o se sentir inseguros é ter dificuldade com a leitura, algo assim” (C7).

Percebemos que o intérprete C7 afirma ter a compreensão do que a oradora pretende comunicar, traduzindo o enunciado para a Libras com o uso do sinal [PRESO] (1068). É interessante notar que ele diz não encontrar uma palavra em português que dê conta de definir os sentidos evocados por esse sinal. Ele demonstra que está lidando com o sentido da mensagem e não com a recuperação lexical, o que evidencia a atividade do bloco reflexivo durante o processo de interpretação. Essa é uma das muitas evidências de que a interpretação simultânea é um processo consciente e reflexivo guiado, sobretudo, pela busca de semelhança interpretativa.

Após falar de questões comuns ao processo de leitura dos surdos e apresentar um exemplo observado em sala de aula, a oradora tece, então, considerações acerca desse processo, o qual é mediado pela língua de sinais. Segundo ela, essa leitura é altamente complexa por trazer à tona, o tempo inteiro, quicá de forma arriscada e imprevisível, as diferenças entre as duas línguas, a língua oral (Português) e a língua de sinais (Libras), e o fato de os alunos surdos construírem significado para o Português por meio da Libras.

QUADRO 11 – Texto Fonte (409-417) e suas interpretações

409. <i>então</i> 411. essa leitura que é mediada pela sinalização desses textos <i>ela</i> é altamente complexa porque ela coloca em jogo o tempo inteiro: 413. a diferença entre as duas línguas e como eles constroem o significado pra pra língua portuguesa ... 415. por meio da mediação da língua de sinais ... 417. <i>né</i>															
C1	ENTAO*	APONTAR1	LER1	QUE	XLER1X	SURDO	LER1	LINGUA-DE-SINAIS	APONTAR1	PESADO	DIFICIL	COMO	PESAR	COMO	
	(1129)	(1130)	(1131)	(1132)	(1133)	(1134)	(1135)	(1136)	(1137)	(1138)	(1139)	(1140)	(1141)	(1142)	
	SINAL1	LINGUA-DE-SINAIS	PORTUGUES	APONTAR2	LINGUA-DE-SINAIS	RELAÇÃO*	SINAL*	DIFICIL	PAUSA						
	(1143)	(1144)	(1145)	(1146)	(1147)	(1148)	(1149)	(1150)	(1151)						
N2	ENTAO*	LER1	É*	CONFUNDIR2	AS-VEZES	PENSAR1	QUE	DIFERENTE1	CAMINHO*	PORTUGUES	LINGUA-DE-SINAIS	APONTAR2	COMO		
	(1022)	(1023)	(1024)	(1025)	(1026)	(1027)	(1028)	(1029)	(1030)	(1031)	(1032)	(1033)	(1034)		
	APONTAR1	FAZER1	PROCESSO*	SIGNIFICADO	COMO	CONCEITO	APONTAR1	BASE*	LINGUA-DE-SINAIS	APONTAR2	ENTAO*	PAUSA			
	(1035)	(1036)	(1037)	(1038)	(1039)	(1040)	(1041)	(1042)	(1043)	(1044)	(1045)	(1046)			
C3	LER1	QUE	TROCAR3	LINGUA-DE-SINAIS	ELES*	MUITO1	CONFUNDIR2	TER	TEMPO4	DIVIDIR1	DIFERENTE1	ELES*	DOIS1	OS-DOIS*	
	(968)	(969)	(970)	(971)	(972)	(973)	(974)	(975)	(976)	(977)	(978)	(979)	(980)	(991)	
	LINGUA1	PROPRIO	FAZER1	PORTUGUES	GRUPO	TROCAR3	LINGUA-DE-SINAIS	PAUSA							
	(982)	(983)	(984)	(985)	(986)	(987)	(988)	(989)							
N4	POR-CAUSA-DE	LER1	LINGUA-DE-SINAIS	ENTAO*	POR-CAUSA-DE	QUE	DIFICIL	É*	PORTUGUES	É*	LINGUA1	LINGUA-DE-SINAIS			
	(1030)	(1031)	(1032)	(1033)	(1034)	(1035)	(1036)	(1037)	(1038)	(1039)	(1040)	(1041)			
	LINGUA1	DIFERENTE1	XPOR-CAUSA-DEX	AS-VEZES	LER1	PENSAR1	LINGUA-DE-SINAIS*	CONSEGUIR	SENTIR	#S-E-N-T-I-D-O	LER1				
	(1042)	(1043)	(1044)	(1045)	(1046)	(1047)	(1048)	(1049)	(1050)	(1051)	(1052)				
C5	ENTAO*	APONTAR1	QUE*	MOSTRAR1	DIFERENTE1	DOIS1	LINGUA1	SURDO	SIGNIFICADO	PORTUGUES	DIFERENTE1	LINGUA-DE-SINAIS	MAS2		
	(952)	(953)	(954)	(955)	(956)	(957)	(958)	(959)	(960)	(961)	(962)	(963)	(964)		
	APRENDER	APONTAR1	PORTUGUES	COMBINAR2	APONTAR2	LINGUA-DE-SINAIS	XAPONTAR1X	APRENDER	APONTAR1	PORTUGUES					
	(965)	(966)	(967)	(968)	(969)	(970)	(971)	(972)	(973)	(974)					
N6	LER1	TROCAR3	SINAL*	JUNTO	DIFICIL*	TER	QUE	MESMO2	DIFERENTE1	XPALAVRA1X	LINGUA*	#2	PORTUGUES	SINAL1	XPORTUGUESX
	(825)	(826)	(827)	(828)	(829)	(830)	(831)	(832)	(833)	(834)	(835)	(836)	(837)	(838)	(839)
	LINGUA-DE-SINAIS	APONTAR1	RELAÇÃO*	SENTIR	SIGNIFICADO	JUNTO	PAUSA								
	(840)	(841)	(842)	(843)	(844)	(845)	(846)								
C7	ENTAO*	LER1	EU	SURDO	LER1	TEXTO3	LINGUA-DE-SINAIS	PALAVRA*	CONFUNDIR2	SEMPRE*	TER	DIFERENTE1	PORTUGUES	APONTAR1	
	(1080)	(1081)	(1082)	(1083)	(1084)	(1085)	(1086)	(1087)	(1088)	(1089)	(1090)	(1091)	(1092)	(1092)	
	DIFERENTE1	LINGUA-DE-SINAIS	COMO	SURDO	LER1	PORTUGUES	IMAGINAR2	EXPANDIR*	APONTAR1	LINGUA-DE-SINAIS	PAUSA				
	(1093)	(1094)	(1095)	(1096)	(1097)	(1098)	(1099)	(1100)	(1101)	(1102)	(1103)				

N8	APONTAR1 (1023)	MUITO* (1024)	DIFICIL (1025)	POR-QUE (1026)	MOSTRAR1 (1027)	MESMO2 (1028)	DOIS1 (1029)	LINGUA1 (1030)	LINGUA-DE-SINAIS (1031)	LINGUA1 (1032)	PORTUGUES (1033)	DIFERENTE1 (1034)	TER (1035)
	DIFERENTE1 (1036)	MAS* (1037)	APONTAR1 (1038)	APRENDER (1039)	MESMO2 (1040)	INFLUENCIAR* (1041)	APONTAR1 (1042)	LINGUA-DE-SINAIS (1043)	PAUSA (1044)	TER (1045)	UNIR* (1046)	PAUSA (1047)	
C9	ENTAO* (1038)	APONTAR1 (1039)	LER1 (1040)	APONTAR1 (1041)	LINGUA-DE-SINAIS (1042)	APONTAR1 (1043)	PARECER (1044)	DIFICIL (1045)	REFLEXAO3 (1046)	LUTAR4 (1047)	ENTAO* (1048)	POR-CAUSA-DE (1049)	APONTAR1 (1050)
	LINGUA* (1051)	FALA-ORAL* (1052)	PORTUGUES (1053)	LINGUA-DE-SINAIS (1054)	VER2 (1055)	COMO (1056)	PALAVRA1 (1057)	APONTAR1 (1058)	SINAL1 (1059)	LINGUA-DE-SINAIS* (1060)	TEXTO2 (1061)	APONTAR1 (1062)	
	LINGUA-DE-SINAIS* (1063)	COMO* (1064)	ENTAO* (1065)	PAUSA (1066)									
N10	APONTAR1 (920)	LER1 (921)	PROPRIO (922)	LINGUA-DE-SINAIS* (923)	CONFUNDIR2 (924)	MESMO2 (925)	DIFERENTE1 (926)	PORTUGUES (927)	LINGUA-DE-SINAIS* (928)	COMO (929)	ADAPTAR* (930)		
	NÃO* (931)	COMO (932)	CONFUNDIR2 (933)	PAUSA (934)									

É importante que os ILS destaquem o fato de o processo de leitura dos surdos, de sinalização, ser bastante complexo e evidenciar, o tempo inteiro, questões referentes à diferença entre as duas línguas e à construção do sentido para o texto em Português por meio da Libras. Vejamos como os ILS constroem sua interpretação para este trecho:

409-417

C1

O ILS sinaliza [ENTAO*] (1129), prolongando-o para que o TF avance, aponta (1130) para direita e sinaliza [LER1] (1131) prolongando esse sinal para que o TF prossiga, mantém a base do sinal com a mão esquerda e faz com a mão direita [QUE] (1132), interrompe o sinal [XLER1X] (1133) substituindo por [SURDO] (1134), retoma o sinal [LER1] (1135) e continua [LINGUA-DE-SINAIS] (1136), à direita, prolongando esses dois sinais para refletir, retoma a base do sinal [LER1] e, ao mesmo tempo e com expressão de negação, aponta (1137) repetidamente da base do sinal para o espaço à direita onde sinalizara [LINGUA-DE-SINAIS]. Então, ainda com expressão de negação sinaliza [PESADO] (1138), e prossegue [DIFICIL] (1139) + [COMO] (1140) + [PESAR] (1141) + [COMO] (1142). Então, retoma a base do sinal [LER1] e faz [SINAL1] (1143), sobre a base e a direita, onde sinalizou [LINGUA-DE-SINAIS], mais de uma vez. Logo depois, sinaliza [LINGUA-DE-SINAIS] (1144), no local onde estava a base de [LER1], + [PORTUGUES] (1145), aponta (1146) para direita e sinaliza [LINGUA-DE-SINAIS] (1147), à direita. Então, sinaliza [RELAÇÃO*] (1148) da direita para esquerda mais de uma vez, e com as duas mãos faz [SINAL*] (1149) e continua [DIFICIL] (1150), seguido de pausa (1151) para que o TF prossiga.

O ILS explora o espaço e emprega prolongamentos, repetição e pausa para aguardar o prosseguimento do TF e, em alguns casos, para reflexão. Traduz “altamente complexa” como “bem pesada e difícil”. Ao interpretar “a diferença entre as duas línguas” e a “construção do significado para o português por meio da língua de sinais”, o ILS marca as duas línguas espacialmente, explicitando quais são elas, e atribuindo significados a uma e outra e afirma que “essa relação de significação entre o Português e a Libras é difícil”.

N2

O ILS sinaliza [ENTAO*] (1022) + [LER1] (1023) + [É*] (1024) + [CONFUNDIR2] (1025), prolongando esse sinal para que o TF avance, + [AS-VEZES] (1026) + [PENSAR1] (1027) + [QUE] (1028) + [DIFERENTE1] (1029) + [CAMINHO*] (1030), com uma mão à esquerda e outra à direita. Então, vira-se para direita sinalizando [PORTUGUES] (1031) e, em seguida, para a esquerda sinalizando [LINGUA-DE-SINAIS] (1032), mantém a mão esquerda no espaço e a aponta (1033) prolongadamente com a direita para que o TF possa seguir. Logo depois, sinaliza [COMO] (1034), aponta (1035) para a esquerda, + [FAZER1] (1036) + [PROCESSO*] (1037) + [SIGNIFICADO] (1038) + [COMO] (1039) + [CONCEITO] (1040), aponta (1041) para a esquerda, + [BASE*] (1042) + [LINGUA-DE-SINAIS] (1043), mantém a mão esquerda no espaço e a aponta (1044) com a direita, + [ENTAO*] (1045), seguido de uma pausa (1046) para que o TF prossiga.

O ILS explora o espaço e utiliza prolongamentos para aguardar o avanço do TF e pausa tanto para aguardar o avanço do TF quanto para reflexão. Ao interpretar “a diferença entre as duas línguas” e a “construção do significado para o português por meio da língua de sinais”, o ILS marca essa diferença espacialmente, localizando uma língua de cada lado, explicitando que línguas seriam. No local onde localizou o português, sinaliza que “o desenvolvimento de significado e de conceitos tem como base a língua de sinais”.

C3

O ILS sinaliza [LER1] (968) + [QUE] (969) + [TROCAR3] (970) + [LINGUA-DE-SINAIS] (971) + [ELES*] (972) + [MUITO1] (973) + [CONFUNDIR2] (974), prolongando-o para que o TF avance, + [TER] (975) + [TEMPO4] (976) + [DIVIDIR1] (977), prolongando-o para que o TF prossiga, + [DIFERENTE1] (978) + [ELES*] (979) + [DOIS1] (980) + [OS-DOIS] (981) + [LINGUA1] (982) + [PROPRIO] (983) + [FAZER] (984) + [PORTUGUES] (985) + [GRUPO] (986) + [TROCAR3] (987) + [LINGUA-DE-SINAIS] (988), seguido de uma pausa (989) para que o TF avance.

O ILS não explora o espaço como os demais e opera basicamente com a recuperação lexical. Usa prolongamentos e pausa para aguardar o prosseguimento do TF. Ao interpretar “a diferença entre as duas línguas” e a “construção do significado para o português por meio da língua de sinais”, o ILS sinaliza, sem explorar o espaço, que há diferença entre duas línguas, sem explicitar quais seriam, apenas sinalizando quais são as línguas para dizer que “fazem” o português relacionando-o à língua de sinais” (trecho com sinais sem sentido para a sinalização).

- N4** O ILS sinaliza [POR-CAUSA-DE] (1030) + [LER1] (1031) + [LINGUA-DE-SINAIS] (1032), prolongando esses dois últimos sinais para que o TF avance e para reflexão, + [ENTAO] (1033) + [POR-CAUSA-DE] (1034) + [QUE] (1035) + [DIFICIL] (1036) + [É*] (1037). Vira-se para esquerda e sinaliza [PORTUGUES] (1038) + [É*] (1039) + [LINGUA1] (1040). Então, vira-se para direita e faz [LINGUA-DE-SINAIS] (1041) + [LINGUA1] (1042). Logo depois, sinaliza [DIFERENTE1] (1043) com uma mão a direita e outra a esquerda, prolongando esse sinal para reflexão. Fica novamente de frente, interrompe [XPOR-CAUSA-DEX] (1044) substituindo-o por [AS-VEZES] (1045) + [LER1] (1046), prolongando-o para reflexão, + [PENSAR1] (1047) + [LINGUA-DE-SINAIS*] (1048) + [CONSEGUIR] (1049) + [SENTIR] (1050) + [#S-E-N-T-I-D-O] (1051) + [LER1] (1052), prolongando-o para que o TF avance.
- O ILS explora o espaço e emprega prolongamentos tanto para aguardar o avanço do TF quanto para refletir. Traduz “altamente complexa” como “difícil”. Ao interpretar “a diferença entre as duas línguas” e a “construção do significado para o português por meio da língua de sinais”, o ILS localiza espacialmente as duas línguas, explicitando quais são, e indica a diferença entre elas. Então, faz que “o surdo alcança o sentido para o português pensando em língua de sinais”.
- C5** O ILS sinaliza [ENTAO*] (952) e aponta (953) repetidamente para frente, como uma forma de reflexão. Então, prossegue [QUE*] (954) + [MOSTRAR1] (955), prolongando para reflexão, + [DIFERENTE1] (956) + [DOIS1] (957) + [LINGUA1] (958), prolongando para avanço do TF, + [SURDO] (959) + [SIGNIFICADO] (960), inclina-se para esquerda e faz [PORTUGUES] (961), + [DIFERENTE1] (962), então, inclina-se para direita e faz [LINGUA-DE-SINAIS] (963). Mantém a mão esquerda no espaço a direita e sinaliza com a mão direita [MAS*] (964) + [APRENDER] (965), aponta (966) para a esquerda, sinaliza [PORTUGUES] (967) + [COMBINAR2] (968), aponta (969) para a direita e faz [LINGUA-DE-SINAIS] (970), interrompe uma apontação (971), faz [APRENDER] (972), aponta (973) para frente e para baixo e sinaliza [PORTUGUES] (974), prolongando-o para que o TF prossiga.
- O ILS explora o espaço e emprega repetição e prolongamentos para reflexão e para aguardar o prosseguimento do TF. O ILS omite “essa leitura que é mediada pela sinalização desses textos *ela* é altamente complexa”. Ao interpretar “a diferença entre as duas línguas” e a “construção do significado para o português por meio da língua de sinais”, o ILS refere-se à diferença entre duas línguas e, imediatamente, localiza espacialmente as duas línguas, explicitando quais são. Então sinaliza que “o aprendizado do Português se dá por meio do pensamento em língua de sinais”.
- N6** O ILS sinaliza [LER1] (825), da esquerda para direita, prolongando-o para que o TF avance, + [TROCAR3] (826) + [SINAL*] (827), com as duas mãos a esquerda, + [JUNTO] (828), prolongando-o para que o TF avance. Então, sinaliza [DIFICIL*] (829), com as duas mãos, + [TER] (830) + [QUE] (831) + [MESMO2] (832), prolongando-o, + [DIFERENTE1] (833), interrompe o sinal [XPALAVRA1X] (834) e substitui por [LINGUA*] (835) + [#2] (836) + [PORTUGUES] (837) + [SINAL1] (838), prolongadamente à esquerda, interrompe [XPORTUGUESX] (839) e o substitui por [LINGUA-DE-SINAIS] (840), também a esquerda. Então, aponta (841) à esquerda e sinaliza [RELAÇÃO*] (842), da direita para a esquerda, + [SENTIR] (843) + [SIGNIFICADO] (844) + [JUNTO] (845), seguido de uma pausa (846) para que o TF avance.
- O ILS explora o espaço e emprega prolongamentos e pausa com a finalidade de aguardar o avanço do TF. Traduz “altamente complexa” como “difícil”. Ao interpretar “a diferença entre as duas línguas” e a “construção do significado para o português por meio da língua de sinais”, o ILS localiza espacialmente as duas línguas para falar das diferenças entre elas, então sinaliza que “o significado é construído de uma língua a outra, que as línguas estão juntas”.
- C7** O ILS sinaliza [ENTAO*] (1080) + [LER1] (1081), prolongando-o para que o TF avance. O ILS mantém a base do sinal [LER1] e, dando um passo para trás, sinaliza [EU] (1082) + [SURDO] (1083) + [LER1] (1084) + [TEXT03] (1085). Logo após, olhando para baixo e para frente sinaliza [LINGUA-DE-SINAIS] (1086) + [PALAVRA*] (1087), com as duas mãos alternando-as para frente. Então, dando um passo para frente faz [CONFUNDIR2] (1088), prolongando esses dois últimos sinais para que o TF avance, para refletir e para dar ênfase ao sinal. Depois faz [SEMPRE*] (1089), com as duas mãos, + [TER] (1090) + [DIFERENTE1] (1091). Então, inclina-se para a esquerda e sinaliza [PORTUGUES] (1092), apontando, ao mesmo tempo, para a esquerda, e vira-se para direita e sinaliza [DIFERENTE1] (1093) + [LINGUA-DE-SINAIS] (1094). Volta-se para frente e prossegue [COMO] (1095) + [SURDO] (1096) + [LER1] (1097), mantém a base do sinal, + [PORTUGUES] (1098) + [IMAGINAR2] (1099), com a mão direita, ao mesmo tempo em que olha para a base do sinal [LER1]. Então, inclinando-se para trás sinaliza acima da cabeça [EXPANDIR*] (1100), aponta (1101) esse sinal com a mão direita, e nesse mesmo local faz [LINGUA-DE-SINAIS] (1102), prolongando-o e fazendo uma pausa (1103) para que o TF avance.
- O ILS explora o espaço e a simultaneidade e utiliza prolongamentos e pausa para aguardar o avanço do TF, para reflexão e, até mesmo, para construção de sentido. Ao interpretar “a diferença entre as duas línguas” e a “construção do significado para o português por meio da língua de sinais”, o ILS refere-se à diferença entre duas línguas e, imediatamente, localiza espacialmente as duas línguas, explicitando quais são. Então, faz que “o surdo, ao ler em português, tem em sua mente a língua de sinais”.
- N8** O ILS aponta (1023) para frente e sinaliza [MUITO*] (1024) + [DIFICIL] (1025) + [POR-QUE] (1026) + [MOSTRAR1] (1027) + [MESMO2] (1028), prolongando-o, + [DOIS1] (1029). Inclina o corpo para direita e faz [LINGUA1] (1030) + [LINGUA-DE-SINAIS] (1031) e, então, vira-se para esquerda e sinaliza [LINGUA1] (1032) + [PORTUGUES] (1033). Volta-se para frente e faz [DIFERENTE1] (1034) + [TER] (1035) + [DIFERENTE1] (1036) + [MAS*] (1037), aponta (1038) para esquerda, + [APRENDER] (1039) + [MESMO2] (1040) + [INFLUENCIAR*] (1041), à esquerda, aponta (1042) para frente, + [LINGUA-DE-SINAIS] (1043), seguido de uma pausa (1044) para que o TF avance e para reflexão, + [TER] (1045) + [UNIR] (1046), seguido de pausa (1047) para que o TF avance.
- O ILS explora o espaço e usa prolongamento para aguardar o prosseguimento do TF e pausas tanto para aguardar quanto para reflexão. ILS omite “essa leitura que é mediada pela sinalização desses textos”, fazendo somente que a leitura é difícil. Ao interpretar “a diferença entre as duas línguas” e a “construção do significado para o português por meio da língua de sinais”, o ILS localiza espacialmente as duas línguas, explicitando quais são, para falar das diferenças entre elas, então sinaliza que “o aprendizado do português é influenciado pela língua de sinais porque está vinculado a ela”.

O ILS sinaliza [ENTAO*] (1038), aponta (1039) para frente, + [LER1] (1040), prolongando esse sinal para que o TF avance. Mantém a base do sinal e a aponta (1041), então, faz [LINGUA-DE-SINAIS] (1042), retoma e aponta a base do sinal [LER1]. Mantendo a base desse sinal, faz [PARECER] (1044) + [DIFICIL] (1045), prolongando-o para que o TF avance, faz [REFLEXAO3] (1046) + [LUTAR4] (1047), prolongando-o para que o TF prossiga, + [ENTAO*] (1048) + [POR-CAUSA-DE] (1049), aponta para frente, + [LINGUA*] (1051) + [FALA-ORAL*] (1052) + [PORTUGUES] (1053) + [LINGUA-DE-SINAIS] (1054), à direita, + [VER2] (1055) + [COMO] (1056) + [PALAVRA1] (1057), com a mão esquerda. Mantém esse sinal e o aponta (1058) com a mão direita e, logo depois, sinaliza em direção a ele [SINAL1] (1059) e ainda com a mão direita [LINGUA-DE-SINAIS*] (1060), da esquerda para direita, + [TEXTO2] (1061), mantém a base do sinal, a aponta (1062), + [LINGUA-DE-SINAIS*] (1063), da direita para esquerda, + [COMO] (1064) + [ENTAO*] (1065), seguido de pausa (1066) para que o TF avance.

C9

O ILS explora o espaço e usa prolongamentos e pausa para aguardar o prosseguimento do TF. Traduz “altamente complexa” como “difícil, que exige reflexão e esforço”. Embora localize as duas línguas espacialmente, explicitando quais são, o ILS omite “a diferença entre as duas línguas”, interpretando somente a “construção do significado para o português por meio da língua de sinais”, como “como atribuem significado ao texto em português usando a língua de sinais”.

N10

O ILS aponta (920) para a direita e faz [LER1] (921), prolongando-o para que o TF avance, + [PROPRIO] (922) + [LINGUA-DE-SINAIS*] (923) + [CONFUNDIR2] (924) + [MESMO2] (925), prolongando esses três sinais para que o TF avance, + [DIFERENTE1] (926), vira-se para a esquerda e faz [PORTUGUES] (927), prolongando para reflexão, então, move-se para direita e faz com a mão direita [LINGUA-DE-SINAIS] (928) + [COMO] (929) + [ADAPTAR*] (930) + [NAO*] (931), com as duas mãos, + [COMO] (932) + [CONFUNDIR2] (933), seguido de pausa (934) para que o TF prossiga.

O ILS explora o espaço e emprega pausa e prolongamentos para aguardar o avanço do TF e, também, para reflexão. Ao interpretar “a diferença entre as duas línguas”, o ILS refere-se à diferença entre duas línguas e, imediatamente, localiza espacialmente as duas línguas, explicitando quais são. Ele omite a “construção do significado para o português por meio da língua de sinais”, sinalizando somente “como se combinam as línguas ou não”.

TABELA 51 – Descrição da sinalização e Comentários (409-417)

Na interpretação de que a leitura dos surdos é “altamente complexa”, dois sinais são recorrentes [DIFICIL] e [CONFUNDIR2]. Entretanto, o uso desses sinais ocorre de maneiras distintas. Dentre os ILS que empregam o sinal [DIFICIL], somente um intérprete (N4) utiliza o sinal sem combiná-lo a outro ou enriquecê-lo. Esse uso, que diz que a leitura é difícil, restringe o significado pretendido pela oradora. Os demais empregam “um mecanismo de mudança de um ou mais parâmetros”, o qual “evidencia a exploração do espaço, através da simultaneidade, para a inclusão de informações gramaticais no item lexical” (BRITO, 1995, p.42).

O intérprete N6 realiza o sinal com as duas mãos, marcando-o com sua expressão facial. O intérprete C1 usa esse sinal pospondo-o ao sinal [PESADO], marcando sua intensidade com a expressão facial e com a alteração no movimento. O intérprete N8 antepõe ao sinal [DIFICIL] um intensificador, o sinal [MUITO1], além de empregar expressões faciais. Já o intérprete C9, emprega expressões faciais junto à pronúncia “difícil” (*mouthing*) e pospõe ao sinal [DIFICIL], respectivamente, os sinais [REFLEXAO3] e [LUTAR4], indicando que essa leitura seria difícil, exigindo reflexão e esforço.

Dentre os intérpretes que empregam o sinal [CONFUNDIR2], somente o intérprete C3 utiliza esse sinal após o intensificador [MUITO] e sem incorporar informações a ele por meio da alteração de seus movimentos e da expressão facial. Esse uso, afirmando que a leitura é complicada, também, restringe o significado pretendido pela oradora. Os demais intérpretes (N2, C7 e N10) marcam esse sinal com a alteração de seu movimento e, também, de sua expressão facial, dando a noção de que é algo “bastante complexo”, mais que complicado ou difícil. Essa alteração na forma dos sinais, incorporação de informações, tem o objetivo de alcançar os efeitos cognitivos pretendidos pela entrada lógica “altamente complexa” que denota algo que abrange diversos elementos podendo ser considerada sobre várias perspectivas. Sobre sua decisão em utilizar o sinal [CONFUNDIR2], o intérprete C7 relata:

“Eu não queria fazer esse sinal [CONFUNDIR2], mas eu não consegui, não veio uma outra expressão em língua de sinais e eu, na hora, eu pensei em fazer assim mesmo. E eu altero um pouco o sinal porque ‘altamente complexa’ é uma coisa muito difícil, que vai ser muito difícil. Nesse momento, eu não sabia se eu fazia o ‘difícil’, se eu fazia ‘problema’, aí eu acabei fazendo esse. Lembro direitinho desse momento, eu fiquei em dúvida entre três sinais, entre qual que eu faria. Interpretar exige um raciocínio muito rápido e é um raciocínio muito responsável. Eu acredito que a minha expressão ali tenha ajudado a minha interpretação porque eu não queria fazer esse sinal. Eu pensei exatamente em três sinais, se for pra a gente observar isso. Nossa! O cérebro da gente ele fica detonado uma hora dessas. É muita coisa. Muita informação, esse trabalho da gente ele é muito sério” (C7).

Novamente, o processo de interpretação simultânea destaca-se como um processo consciente e reflexivo que envolve a solução de problemas e a tomada de decisão, orientadas pela busca de semelhança interpretativa, as quais se realizam sobre a pressão de tempo.

Outro ponto interessante refere-se a como os ILS traduziram “a construção do significado para o português se dá pela mediação da língua de sinais”. Há intérpretes (C1, C3, N6, N8, C9 e N10, sendo que nesse último percebemos uma omissão) que em sua sinalização evidenciaram entender que a construção de significado realiza-se por meio da relação entre o Português e a Libras. Um dos intérpretes (N2) destacou que o desenvolvimento de significados e conceitos em Português tem como base a Libras. Ele explica

“Então, eu usei esse sinal [BASE*] porque eu acho que a base para o aprendizado da L2 tem que ser a L1. Então quando ela disse ‘por meio da mediação da língua de sinais’ eu pensei na Libras como o principal, o alicerce para o aprendizado da língua escrita, da leitura. Assim, para a língua portuguesa escrita a base é língua de sinais. Então, foi por isso que eu usei esse sinal aqui. Mas, na hora, eu fiquei, assim, pensando que eu podia usar outra coisa, mas eu acho que isso aqui, que esse sinal, pra mim foi totalmente coerente, na hora eu achei que foi” (N2).

Já três outros intérpretes (N4, C5 e C7), destacaram que a construção do significado para o português (a atribuição de sentido, o aprendizado e/ ou a leitura) realiza-se pela mediação da Libras, por meio de um processo mental, cognitivo. Para tanto, eles exploram os *dispositivos linguísticos específicos* das línguas de sinais. Segundo os intérpretes:

“Eu não sei se ficou claro, mas eles conseguem o sentido da língua portuguesa por meio da mediação da língua de sinais, que na fala da Giselli, eu sinalizo como sendo a língua portuguesa e a língua de sinais, são línguas diferentes, mas a leitura do português, o pensamento ele só é possível através da imagem mental da língua de sinais, ou seja, a compreensão né? Eu acho que ficou um pouco confuso, mas não sei se interfere aí não” (N4).

“Aqui ela tá dizendo que existe uma importância da língua de sinais nesse processo de construção do sentido. Eu interpretei que a língua de sinais ajuda no aprendizado do português. Acho que não tá incorreto, acho que tá certo, pois eu fiz que o aprendizado do português passa pela língua de sinais, pela mente do surdo que tá aprendendo, que pensa em sinais” (C5).

“Outra coisa que eu quero falar que eu aprendi num curso que eu fiz no ano passado. Trabalhamos com a interpretação Libras-Português, mas a metodologia, o trabalho da professora foi fantástico! Ela falava com a gente o tempo todo: ‘imagina o sinal’. Então eu gostei dessa coisa de você realmente imaginar. Por isso eu fiz na interpretação [IMAGINAR2] + [EXPANDIR*] esse espaço mental. E isso na língua de sinais é muito bom, pois eu acho que com isso a sinalização fica muito mais clara” (C7).

Um aspecto importante na atribuição de semelhança interpretativa entre línguas de diferentes modalidades, durante o processo de interpretação, diz respeito ao impacto que a exploração dos *dispositivos linguísticos específicos* das línguas de sinais tem sobre essa semelhança e, por sua vez, sobre os efeitos contextuais. Ao observamos a interpretação realizada por esses três intérpretes (N4, C5 e C7), observamos que mais do que traduzir o enunciado, eles conferem a ele um “caráter visual” marcante, fazendo com que a modalidade gesto-visual contribua com a semelhança interpretativa e com os efeitos contextuais do enunciado em Libras.

Como continuidade das considerações sobre as observações realizadas durante suas pesquisas em sala de aula, a oradora apresenta uma crítica à prática de leitura bimodal, devido ao fato de os alunos a internalizarem durante sua escolarização, o que faz com que eles mantenham uma leitura baseada na equivalência palavra-sinal. Para tanto, menciona que a prática de leitura bimodal é uma questão que vem sendo denunciada por vários pesquisadores.

QUADRO 12 – Texto Fonte (419-431) e suas interpretações

<p>419. <i>ehh</i>: 421. <i>então</i> uma coisa que tem sido denunciada por vários pesquisadores é essa questão de uma prática de leitura bimodal ... 423. <i>né</i> 425. o trabalho o tempo inteiro com o bimodalismo 427. e: os próprios alunos vão ao longo de seu processo de escolarização 429. se apropriando disso e achando que essa é a forma de ler ler em português ... 431. fazendo sinal palavra sinal palavra</p>															
C1	ENTAO*	PRECISAR	MOSTRAR1	NOS*	PESQUISAR	SEMPRE	MOSTRAR1	ENTAO*	PRECISAR	TREINAR	APONTAR1	#B-I-M-O-D-A-L	QUE		
	(1152)	(1153)	(1154)	(1155)	(1156)	(1157)	(1158)	(1159)	(1160)	(1161)	(1162)	(1163)	(1164)		
C1	BIMODALISMO*	ENTAO*	APONTAR1	ALUNO2	APONTAR1	TAMBEM	NÃO-OUVIR1	APONTAR1	APREENDER*	LINGUA-DE-SINAIS	PENSAR1	CERTO*			
	(1165)	(1166)	(1167)	(1168)	(1169)	(1170)	(1171)	(1172)	(1173)	(1174)	(1175)	(1176)			
	PENSAR1	PALAVRA1	LINGUA-DE-SINAIS	PALAVRA1	UM-OU-OUTRO*	PAUSA									
	(1177)	(1178)	(1179)	(1180)	(1181)	(1182)									
N2	TAMBEM IMPORTANTE1	ALGUNS	PESQUISAR	ACUSAR	QUE	TER	#B-I-M-O-D-A-L	BIMODALISMO*	ENTAO*	COMO	EU	SEMPRE	COMO*	VER1	
	(1047)	(1048)	(1049)	(1050)	(1051)	(1052)	(1053)	(1054)	(1055)	(1056)	(1057)	(1058)	(1059)	(1060)	
N2	BIMODALISMO*	ENTAO*	ALUNO2	TER	ESCOLA	COMEÇAR1	APRENDER	TAMBEM	PENSAR1	COMO	APONTAR1	BIMODALISMO*	CERTO1		
	(1062)	(1063)	(1064)	(1065)	(1066)	(1067)	(1068)	(1069)	(1070)	(1071)	(1072)	(1073)	(1074)		
	ENTAO*	BIMODALISMO*	SINAL1	PALAVRA1	SINAL1	PALAVRA1	SURDO	APRENDER	COMPREENDER1	ENTAO*	PAUSA				
	(1075)	(1076)	(1077)	(1078)	(1079)	(1080)	(1081)	(1082)	(1083)	(1084)	(1085)				
C3	ENTAO*	COISAS2	PRECISAR	ACUSAR	QUE	PESQUISAR	PRECISAR	QUE	VER1	TREINAR	LER1	UM1	BIMODALISMO*	TRABALHAR	MUITO1*
	(990)	(991)	(992)	(993)	(994)	(995)	(996)	(997)	(998)	(999)	(1000)	(1001)	(1002)	(1003)	(1004)
C3	BIMODALISMO*	TRABALHAR	ALUNO2	#V-A-I	PROCESSO*	ESTUDAR1	SERIE-ESCOLAR3	PROPRIO	ABSORVER1	BIMODALISMO*	É*	APONTAR1			
	(1005)	(1006)	(1007)	(1008)	(1009)	(1010)	(1011)	(1012)	(1013)	(1014)	(1015)	(1016)			
	EU	LER1	PORTUGUES	EU	LINGUA-DE-SINAIS*	PALAVRA1	ENTAO*	PAUSA	É*	BIMODALISMO*	PAUSA				
	(1017)	(1018)	(1019)	(1020)	(1021)	(1022)	(1023)	(1024)	(1025)	(1026)	(1027)				
N4	ENTAO*	JÁ	PESSOA1	PESQUISAR	COMO	PESSOA1	LER1	PENSAR1	LINGUA1	DOIS1	ENTAO*	PARECER	USAR	#B-I-M-O-D-A-L	OU
	(1053)	(1054)	(1055)	(1056)	(1057)	(1058)	(1059)	(1060)	(1061)	(1062)	(1063)	(1064)	(1065)	(1066)	(1067)
N4	DOIS1	LINGUA1	LINGUA-DE-SINAIS	COM	FALAR1	COM	LER1	LINGUA-DE-SINAIS	COM	PENSAR	UM1	LINGUA1	PALAVRA1	SINAL1	
	(1068)	(1069)	(1070)	(1071)	(1072)	(1073)	(1074)	(1075)	(1076)	(1077)	(1078)	(1079)	(1080)	(1081)	
	PALAVRA1	SINAL1	SO*	ENTAO*	AS-VEZES	PESQUISAR	DESCOBRIR1	JÁ							
	(1082)	(1083)	(1084)	(1085)	(1086)	(1087)	(1088)	(1089)							
C5	ENTAO*	MUITO1	PESSOA*	PESQUISAR	QUE	É*	APRENDER*	LER1	#B-I-M-O-D-A-L	APONTAR1	APONTAR1	AS-VEZES	QUE	SURDO	ALUNO2
	(975)	(976)	(977)	(978)	(979)	(980)	(981)	(982)	(983)	(984)	(985)	(986)	(987)	(988)	(989)
C5	PEGAR*	APONTAR1	BIMODALISMO*	PENSAR1	CERTO1	APONTAR1	PALAVRA1	PORTUGUES	SINAL1	XPALAVRA1X	PALAVRA1	SINAL1	PALAVRA1	SINAL1	PALAVRA1
	(989)	(990)	(991)	(992)	(993)	(994)	(995)	(996)	(997)	(998)	(999)	(1000)	(1001)		
	SINAL1	PALAVRA1	PAUSA												
	(1002)	(1003)	(1004)												
N6	XFALAR*X	DIFUNDIR	EU	PESQUISAR	DESCOBRIR	TREINAR	LER1	BIMODALISMO*	PAUSA	MESMO2	BIMODALISMO*	MESMO2	USAR		
	(847)	(848)	(849)	(850)	(851)	(852)	(853)	(854)	(855)	(856)	(857)	(858)	(859)		
N6	SALA1	ALUNO2	ESCOLA	DURAÇÃO*	APREENDER*	DAR-ME*	PENSAR1	POSSIVEL	CERTO*	LER1	PORTUGUES	SINAL1	PALAVRA1	SINAL1	
	(860)	(861)	(862)	(863)	(864)	(865)	(866)	(867)	(868)	(869)	(870)	(871)	(872)	(873)	
	PALAVRA1	SINAL1	PALAVRA1	PALAVRA1	PAUSA										
	(874)	(875)	(876)	(877)											
C7	ENTAO*	COISAS2	ELES*	SEMPRE*	PESQUISAR	ENCONTRAR	QUE	TER	COMO	PRATICAR	LER1	BIMODALISMO*	#B-I-M-O-D-A-L-I-S-M-O		
	(1104)	(1105)	(1106)	(1107)	(1108)	(1109)	(1110)	(1111)	(1112)	(1113)	(1114)	(1115)	(1116)		
C7	BIMODALISMO*	ELES*	ALUNO2	DESENVOLVER	ESTUDAR1	EU*	MESMO*	PENSAR1	APONTAR2	CERTO*	LER1	PENSAR1	LER1		
	(1117)	(1118)	(1119)	(1120)	(1121)	(1122)	(1123)	(1124)	(1125)	(1126)	(1127)	(1128)	(1129)		
	PORTUGUES	LINGUA-DE-SINAIS	PALAVRA1*	LINGUA-DE-SINAIS	ENTAO*	PAUSA									
	(1130)	(1131)	(1132)	(1133)	(1134)	(1135)									
N8	QUANTIDADE	PESSOA*	PESQUISAR	TER	LER1	BIMODALISMO*	ENTAO*	APONTAR1	ENTAO*	ALUNO2	PROCESSO*	APRENDER*			
	(1048)	(1049)	(1050)	(1051)	(1052)	(1053)	(1054)	(1055)	(1056)	(1057)	(1058)	(1059)			
N8	TAMBEM	RESOLVER2	MELHOR2	IMPORTANTE1	LER*	LINGUA-DE-SINAIS*	PALAVRA1	SINAL1	PALAVRA1	SINAL1	PALAVRA1	SINAL1			
	(1060)	(1061)	(1062)	(1063)	(1064)	(1065)	(1066)	(1067)	(1068)	(1069)	(1070)	(1071)			
	ENTAO*	PAUSA													
	(1072)	(1073)													
C9	ENTAO*	JÁ*	PESQUISAR	JÁ*	COMO	LER1	#B-I-M-O-D-A-L	ENTAO*	APONTAR1	SEMPRE	TEMPO4	TODA-HORA	LUTAR4	TROCARS	
	(1067)	(1068)	(1069)	(1070)	(1071)	(1072)	(1073)	(1074)	(1075)	(1076)	(1077)	(1078)	(1079)	(1080)	
C9	ELES*	ALUNO2	APONTAR1	CONSEGUIR	APSORVER1	É*	TIPO*	É*	COMBINAR2	CERTO1	ENTAO*	APONTAR1	EXEMPLO		
	(1081)	(1082)	(1083)	(1084)	(1085)	(1086)	(1087)	(1088)	(1089)	(1090)	(1091)	(1092)	(1093)		
	APONTAR1	PALAVRA1	LINGUA-DE-SINAIS*	APONTAR1	PORTUGUES	LINGUA-DE-SINAIS	SEMPRE	TEMPO4	ENTAO*	PAUSA					
	(1094)	(1095)	(1096)	(1097)	(1098)	(1099)	(1100)	(1101)	(1102)						
N10	ENTAO*	PRECISAR	REFLEXAO3	ELES*	COMUNIDADE1	PESQUISAR	PRECISAR	TREINAR	LER1	#B-I-M-O-D-A-L	APONTAR1	LUTAR4	TAMBEM		

(935)	(936)	(937)	(938)	(939)	(940)	(941)	(942)	(943)	(945)	(945)	(946)	(947)
ELES* (948)	ALUNO2 (949)	PROCESSO* (950)	APONTAR* (951)	PENSAR1 (952)	CERTO* (953)	PORTUGUES (954)	TRADUÇÃO1 (955)	LINGUA-DE-SINAIS (956)	IGUAL* (957)	PARECER (958)	TIPO2 (959)	ADAPTAR* (960)
PENSAR1 (961)	CERTO* (962)	PAUSA (963)										

Alguns pontos destacaram-se nesse trecho (419-431): a questão da leitura bimodal “denunciada por vários pesquisadores” e o fato de “o trabalho o tempo inteiro com o bimodalismo” ser internalizando pelos surdos ao longo de seu processo de escolarização, o que os leva a atribuir um sinal a cada palavra durante a leitura. Portanto, essa questão tem sido denunciada por vários pesquisadores e não somente por um pesquisador ou por alguns. E o bimodalismo tem sido constante no processo educacional. Vejamos como os intérpretes trabalharam esse trecho:

419-431

- C1** O ILS sinaliza [ENTAO*] (1152), prolongando-o para que o TF avance e também para reflexão, + [PRECISAR] (1153) + [MOSTRAR1] (1154) + [NOS*] (1155) + [PESQUISAR] (1156) + [SEMPRE] (1157) + [MOSTRAR1] (1158) + [ENTAO*] (1159) + [PRECISAR] (1160). Logo após, sinaliza [TREINAR] (1161), aponta (1162) para a direita, + [#B-I-M-O-D-A-L] (1163) + [QUE*] (1164) + [BIMODALISMO*] (1165) + [ENTAO*] (1166). Então, aponta (1167) para direita, sinaliza [ALUNO2] (1168) e aponta (1169) prolongadamente para direita para que o TF avance, + [TAMBEM] (1170) + [NÃO-OUVIR1] (1171), ao mesmo tempo em que retoma a base do sinal [LER1]. Então, com a mão direita aponta (1172) a base do sinal e sinaliza sobre ela [APRENDER*] (1173) e sinaliza, à direita, [LINGUA-DE-SINAIS] (1174) + [PENSAR1] (1175) + [CERTO*] (1176), repetindo esse sinal para que o TF avance, + [PENSAR1] (1177), retomando a base do sinal [LER1], com a mão esquerda, e sinalizando repetidamente com a mão direita, da base para a direita [PALAVRA1] (1178), + [LINGUA-DE-SINAIS] (1179), à direita, [PALAVRA1] (1180) + [UM-OU-OUTRO*] (1181), da esquerda para direita mais de uma vez, seguido de pausa (1182) para que o TF avance.
- O ILS emprega prolongamentos, repetição e pausa para aguardar o prosseguimento do TF. Para se referir à “prática de leitura bimodal”, faz um empréstimo da palavra em português [#B-I-M-O-D-A-L], seguida do sinal [BIMODALISMO*]. Ele comete um equívoco ao interpretar “uma coisa que tem sido denunciada por vários pesquisadores” como “uma coisa que precisamos mostrar sempre nas pesquisas”.
- N2** O ILS sinaliza [TAMBEM] (1047) + [IMPORTANTE1] (1048), prolongando para que o TF avance, + [ALGUNS] (1049) + [PESQUISAR] (1050), prolongando esse sinal para que o TF avance e para refletir, + [ACUSAR] (1051) + [QUE] (1052) + [TER] (1053) + [#B-I-M-O-D-A-L] (1054) + [BIMODALISMO*] (1055) + [ENTAO*] (1056) + [COMO] (1057) + [EU] (1058) + [SEMPRE] (1059) + [COMO*] (1060) + [VER1] (1061) + [BIMODALISMO*] (1062) + [ENTAO*] (1063) + [ALUNO2] (1064) + [TER] (1065) + [ESCOLA] (1066) + [COMEÇAR] (1067) + [APRENDER] (1068) + [TAMBEM] (1069) + [PENSAR1] (1070) + [COMO] (1071), aponta (1072) para frente, + [BIMODALISMO*] (1073), mantém a mão esquerda e com a direita faz [CERTO*] (1074) + [ENTAO*] (1075) + [BIMODALISMO*] (1076), mantém a mão esquerda ao centro, e faz com a direita + [SINAL1] (1077), a esquerda, e [PALAVRA1] (1078), a direita, por duas vezes, + [SINAL1] (1079) + [PALAVRA1] (1080), prolongando-o para que o TF avance, + [SURDO] (1081) + [APRENDER] (1082) + [COMPREENDER1] (1083) + [ENTAO*] (1084), seguido de pausa (1085) para que o TF prossiga.
- O ILS emprega prolongamentos, repetição e pausa para aguardar o prosseguimento do TF e, também, para reflexão. Para se referir à “prática de leitura bimodal”, faz um empréstimo da palavra em português [#B-I-M-O-D-A-L], seguida do sinal [BIMODALISMO*]. Comete um equívoco, ao sinalizar “algumas pesquisas” e não várias como no TF. Afirma que os pesquisadores/ as pesquisas “condenam o bimodal”
- C3** O ILS sinaliza [ENTAO*] (990) + [COISAS2] (991) + [PRECISAR] (992) + [ACUSAR] (993) + [QUE] (994) + [PESQUISAR] (995) + [PRECISAR] (996) + [QUE] (997) + [VER] (998) + [TREINAR] (999) + [LER1] (1000) + [UM1] (1001) + [BIMODALISMO*] (1002) + [TRABALHAR] (1003) + [MUITO*] (1004) + [BIMODALISMO*] (1005), seguido da repetição de (1003) [TRABALHAR] (1006). Logo depois, sinaliza [ALUNO2] (1007) + [#V-A-I] (1008) + [PROCESSO*] (1009) + [ESTUDAR1] (1010) + [SERIE-ESCOLAR3] (1011) + [PROPRIO] (1012) + [ABSORVER1] (1013) + [BIMODALISMO*] (1014), prolongando esse sinal para reflexão, + [É*] (1015). Então, retoma a base do sinal [LER1] com a mão esquerda apontando-a (1016) com a mão direita e prossegue [EU] (1017) + [LER1] (1018). Então, mantendo a base do sinal [LER1] sinaliza com a mão direita [PORTUGUES] (1019) + [EU] (1020) + [LINGUA-DE-SINAIS] (1021) + [PALAVRA1] (1022), mais de uma vez, para que o TF avance. Então, sinaliza [ENTAO] (1023), seguido de uma pausa (1024) para que o TF prossiga, e, também, repete os sinais [É*] (1025) + [BIMODALISMO*] (1026), seguido de pausa (1027), para que o TF avance.
- O ILS emprega prolongamento e repetição para aguardar o avanço do TF e para reflexão. Para se referir à “prática de leitura bimodal”, ele faz o sinal [BIMODALISMO*]. Ele comete um equívoco ao interpretar “uma coisa que tem sido denunciada por vários pesquisadores” como “uma coisa que precisa ser condenada, ser vista”. Além disso, omite “vários pesquisadores”.
- N4** O ILS sinaliza [ENTAO*] (1053), prolongando-o para que o TF avance, + [JÁ] (1054) + [PESSOA1] (1055) + [PESQUISAR] (1056), prolongando-o para que o TF prossiga e percorrendo o espaço em frente ao corpo para

construir sentido, + [COMO] (1057) + [PESSOA1] (1058) + [LER1] (1059) + [PENSAR1] (1060) + [LINGUA1] (1061) + [DOIS1] (1062), prolongando esse sinal para que o TF avance. Logo após, sinaliza [ENTAO*] (1063) + [PARECER] (1064) + [USAR] (1065), prolongando-o para reflexão, + [#B-I-M-O-D-A-L] (1066) + [OU] (1067) + [DOIS1] (1068) + [LINGUA1] (1069), prolongando-o para reflexão. Vira-se para direita e sinaliza à direita [LINGUA-DE-SINAIS] (1070) + [COM] (1071) + [FALAR1] (1072) + [COM] (1073) + [LER1] (1074) + [LINGUA-DE-SINAIS] (1075) + [COM] (1076) + [PENSAR1] (1077) + [UM1] (1078) + [LINGUA1] (1079). Então, vira-se para frente e faz [PALAVRA1] (1080) com a mão esquerda e [SINAL1] (1081) com a mão direita e, novamente, [PALAVRA1] (1082) com a mão esquerda e [SINAL1] (1083) com a mão direita. E continua [SO] (1084) + [ENTAO*] (1085) + [AS-VEZES] (1086) + [PESQUISAR] (1087) + [DESCOBRIR1] (1088) + [JÁ] (1089).

O ILS emprega prolongamento para aguardar o prosseguimento do TF, para construir sentido e para reflexão. Para se referir à “prática de leitura bimodal”, ele fala de uso de duas línguas ao mesmo tempo e um empréstimo da palavra em português [#B-I-M-O-D-A-L], acompanhada de uma explicação “como sendo leitura com base em duas línguas”. Afirma que os pesquisadores já descobriram essa “leitura bimodal”.

- C5** O ILS faz [ENTAO*] (975) + [MUITO1] (976) + [PESSOA*] (977) + [PESQUISAR] (978), prolongando-o para que o TF avance e o deslocando da esquerda para direita, + [QUE] (979) + [É*] (980) + [APRENDER*] (981), com as duas mãos, + [LER1] (982) + [#B-I-M-O-D-A-L] (983), apontando (983) para a datilologia ao mesmo tempo com a mão esquerda, o ILS prolonga essa datilologia para que o TF avance. Logo depois, aponta (984) prolongadamente para frente e continua [AS-VEZES] (985) + [QUE] (986) + [SURDO] (987) + [ALUNO2] (988) + [PEGAR*] (989), com as duas mãos do espaço neutro para o corpo, prolongado para que o TF prossiga. Então, aponta (990) para frente e sinaliza [BIMODALISMO*] (991), prolongando-o para que o TF avance, + [PENSAR1] (992) + [CERTO1] (993), aponta (994) para frente, + [PALAVRA1] (995), com a mão esquerda. Mantém esse sinal e prossegue com a mão direita [PORTUGUÊS] (996) + [SINAL1] (997), interrompe o sinal [XPALAVRA1X] (998) na mão direita e retorna o sinal da mão esquerda [PALAVRA1] (999) e continua com a mão direita [SINAL1] (1000) e com a esquerda [PALAVRA1] (1001), mais uma vez, a mão direita [SINAL1] (1002) e com a esquerda [PALAVRA1] (1003), seguido de pausa (1004) para que o TF avance.

O ILS emprega prolongamentos e pausa para aguardar o prosseguimento do TF. Para se referir à “prática de leitura bimodal”, ele faz um empréstimo da palavra em português [#B-I-M-O-D-A-L] e, posteriormente, usa o sinal [BIMODALISMO*]. Refere-se a vários pesquisadores, omitindo o “denunciada por eles”.

- N6** O ILS interrompe o sinal [XFALAR*X] (847), substituindo-o por [DIFUNDIR] (848), + [EU] (849) + [PESQUISAR] (850) + [DESCOBRIR] (851), repetindo esse último sinal para que o TF avance e para construir sentido, + [TREINAR] (852) + [LER1] (853), a direita, + [BIMODALISMO*] (854), seguido de uma pausa (855) para que o TF avance, + [MESMO2] (856) + [BIMODALISMO*] (857) + [MESMO2] (858) + [USAR] (859) + [SALA1] (860) + [ALUNO2] (861), repetidamente para que o TF prossiga, + [ESCOLA] (862) + [DURAÇÃO*] (863), da esquerda para direita, + [APRENDER*] (864) + [DAR-ME] (865) + [PENSAR1] (866) + [POSSIVEL] (867) + [CERTO*] (868) + [LER1] (869) + [PORTUGUES] (870) + [SINAL1] (871), com a mão direita. Mantém o sinal no espaço e com a mão esquerda faz [PALAVRA1] (872), mantém esse sinal e com a mão direita faz [SINAL1] (873), mantém a mão direita e com a esquerda faz [PALAVRA1] (874), mantém a mão esquerda e com a direita faz [SINAL1] (875), então, faz [PALAVRA*] (876), com as duas mãos, ao mesmo tempo, seguido de pausa (877) para que o TF avance.

O ILS emprega prolongamentos, repetição e pausas para aguardar o prosseguimento do TF e, também, construir sentido. Para se referir à “prática de leitura bimodal”, ele faz o sinal [BIMODALISMO*]. Afirma que pesquisadores têm divulgado o que encontraram sobre a leitura bimodal.

- C7** O ILS sinaliza [ENTAO*] (1104), prolongando-o para que o TF avance, + [COISAS2] (1105) + [ELES*] (1106) + [SEMPRE*] (1107) + [PESQUISAR] (1108) + [ENCONTRAR] (1109), repetidamente da esquerda para a direita para construir significado e, também, para que o TF avance, + [QUE] (1110) + [TER] (1111) + [COMO] (1112) + [PRATICAR] (1113) + [LER1] (1114) + [BIMODALISMO*] (1115), prolongando-o para que o TF avance, + [#B-I-M-O-D-A-L-I-S-M-O] (1116) + [BIMODALISMO*] (1117) + [ELES*] (1118) + [ALUNO2] (1119) + [DESENVOLVER] (1120) + [ESTUDAR1] (1121), prolongando o penúltimo sinal e repetindo o último para que o TF avance. Incorporando o aluno surdo sinaliza [EU] (1122) + [MESMO*] (1123) + [PENSAR1] (1124), retomando a base do sinal [LER1] e apontando (1125) para ela, continua [CERTO*] (1126) + [LER1] (1127), mantém a base do sinal, + [PENSAR1] (1128), com a mão direita, + [LER1] (1129), mantém a base do sinal, olhando para ela, + [PORTUGUES] (1130), com a mão direita, e ainda olhando para o local onde localizara o [LER1] faz [LINGUA-DE-SINAIS] (1131), a direita, + [PALAVRA*] (1132), com as duas mãos, alternadamente, em direção ao local de [LER1], + [LINGUA DE SINAIS] (1133) + [ENTAO] (1134), seguido de pausa (1135) para que o TF avance.

O ILS emprega prolongamentos, repetições e pausa para aguardar o prosseguimento do TF. Para se referir à “prática de leitura bimodal”, ele faz o sinal [BIMODALISMO*] seguido da datilologia [#B-I-M-O-D-A-L-I-S-M-O]. Afirma que vários pesquisadores têm encontrado práticas de leitura bimodal, omitindo o “denunciada por eles”.

- N8** O ILS sinaliza [QUANTIDADE] (1048) + [PESSOA*] (1049) + [PESQUISAR] (1050) + [TER] (1051), repetindo esse sinal para que o TF avance, + [LER1] (1052) + [BIMODALISMO*] (1053), prolongando-o para que o TF avance, + [ENTAO*] (1054), aponta (1055) para frente e prossegue [ENTAO*] (1056) + [ALUNO2] (1057), prolongando-o para que o TF avance, + [PROCESSO*] (1058) + [APRENDER*] (1059), prolongando esses dois sinais para que o TF avance e para reflexão, + [TAMBEM] (1060) + [RESOLVER2] (1061) + [MELHOR2] (1062) + [IMPORTANTE1] (1063), retoma a base do sinal [LER1] com a mão esquerda, então marcando com o olhar o [LER*] (1064) sinaliza, ao mesmo tempo, com a mão direita [LINGUA-DE-SINAIS*] (1065), prolongando-o para que o TF avance. Ainda mantendo a base do sinal [LER1] e olhando para ela, movimentando intensamente a boca, sinaliza com a mão direita [PALAVRA1] (1066) + [SINAL1] (1067) + [PALAVRA1] (1068) + [SINAL1] (1069) + [PALAVRA1] (1070) + [SINAL1] (1071), repetindo (1068=1070 e 1069=1071) para que o TF prossiga, + [ENTAO] (1073), seguido de pausa (1074) para que o TF avance.

O ILS emprega prolongamentos, repetições e pausa para aguardar o prosseguimento do TF e para reflexão. Para se referir à “prática de leitura bimodal”, ele faz o sinal [BIMODALISMO*], marcado pelo movimento labial. Refere-se a vários pesquisadores, omitindo o “denunciada por eles”.

- C9** O ILS sinaliza [ENTAO*] (1067), prolongando para que o TF avance, + [JÁ*] (1068) + [PESQUISAR] (1069) + [JÁ*] (1070) + [COMO] (1071) + [LER1] (1072), prolongando para que o TF avance, + [#B-I-M-O-D-A-L] (1073) + [ENTAO*] (1074), aponta (1075) para frente, + [SEMPRE] (1076) + [TEMPO4] (1077) + [TODA-HORA] (1078) +

[LUTAR4] (1079) + [TROCAR3] (1080) + [ELES*] (1081) + [ALUNO2] (1082), repetidamente. Então, aponta (1083) para direita, + [CONSEGUIR] (1084) + [ABSORVER1] (1085) + [Ê*] (1086) + [TIPO*] (1087) + [Ê*] (1088) + [COMBINAR] (1089) + [CERTO1] (1090) + [ENTAO*] (1091), aponta (1092) para frente, + [EXEMPLO] (1093) + [PALAVRA1] (1094), com a mão esquerda, apontando-o (1094), ao mesmo tempo, com a mão direita. Mantém o sinal [PALAVRA1] e com a mão direita sinaliza [LINGUA-DE-SINAIS*] (1095), aponta (1096) o sinal [PALAVRA1], + [PORTUGUÊS] (1097) + [LINGUA-DE-SINAIS] (1098), à direita, + [SEMPRE] (1099). Logo depois, sinaliza [TEMPO4] (1100) + [ENTAO*] (1101), prolongando e fazendo uma pausa (1102) para que o TF avance.

O ILS emprega prolongamentos, repetição e pausa para aguardar o prosseguimento do TF. Para se referir à “prática de leitura bimodal”, ele faz um empréstimo da palavra em português [#B-I-M-O-D-A-L]. Ele comete um equívoco ao interpretar “uma coisa que tem sido denunciada por vários pesquisadores” como “já foi pesquisado”.

N10

O ILS aponta [ENTAO*] (935) + [PRECISAR] (936) + [REFLEXAO3] (937), prolongando esse sinal para que o TF avance, + [ELES*] (938) + [COMUNIDADE1] (939) + [PESQUISAR] (940) + [PRECISAR] (941) + [TREINAR] (942), prolongando esse sinal para que o TF avance, + [LER1] (943) + [#B-I-M-O-D-A-L] (944), aponta (945) para frente, + [LUTAR4] (946), prolongando-o para que o TF avance, + [TAMBEM] (947) + [ELES*] (948) + [ALUNO2] (949), repetindo-o para que o TF avance, + [PROCESSO*] (950), prolongando-o para que o TF avance. Então, aponta (951) para frente, + [PENSAR1] (952) + [CERTO*] (953), com as duas mãos, + [PORTUGUES] (954) + [TRADUÇÃO1] (955) + [LINGUA-DE-SINAIS] (956) + [IGUAL*] (957), com as duas mãos, + [PARECER] (958) + [TIPO2] (959) + [ADAPTAR] (960) + [PENSAR1] (961) + [CERTO*] (962), com as duas mãos, seguido de pausa (963) para que o TF prossiga.

O ILS emprega prolongamentos, repetição e pausa para aguardar o prosseguimento do TF. Para se referir à “prática de leitura bimodal”, ele faz um empréstimo da palavra em português [#B-I-M-O-D-A-L]. Ele comete um equívoco ao interpretar “uma coisa que tem sido denunciada por vários pesquisadores” sinalizando “precisamos refletir isso do grupo de pesquisadores”.

TABELA 52 – Descrição da sinalização e Comentários (419-431)

É interessante notar que somente alguns intérpretes (N4, C5, N8 e N10) referem-se diretamente aos pesquisadores por meio de sinais específicos, usados na Libras para se referir a pessoas ou a grupo de pessoas. Outros intérpretes referem-se às pesquisas, ao ato de pesquisar ou, até mesmo, aos pesquisadores por meio somente do sinal [PESQUISAR] (N2, C3, N6, C7 e C9). Há ainda um ILS afirma que há “precisamos mostrar sempre nas pesquisas” essa prática bimodal (C1). Sobre esse momento ele comentou em seu protocolo:

“Quando ela fala: ‘então me fez denunciar’, eu pensei assim: nossa, achei que num ia cair nunca, essa palavra, denunciar. Bem! Eu entendi que na verdade, a Giselli, ela não queria denunciar, ela queria mostrar essa realidade, então eu achei que, a palavra melhor era mostrar e não denunciar, né, é isso” (C1).

Vemos nesse relato que o intérprete demonstra uma incompreensão do enunciado, pois afirma que foi dito “então me fez denunciar”, quando na verdade a oradora dizia “uma coisa que tem sido denunciada”. No protocolo ela afirma que não imaginava essa palavra “denúncia” durante o TF e que, por isso, infere que o que a oradora queria era mostrar essa realidade e não fazer uma denúncia. Entretanto, de fato a oradora está mostrando uma realidade “que tem sido denunciada por vários pesquisadores”. É interessante, que, logo após o comentário, ele faz o sinal [DENUNCIA] que tem o sentido de tornar evidente aos outros, de dar a conhecer, de tornar público, dizendo que talvez até pudesse ter empregado esse sinal.

Esse exemplo permite-nos observar que, durante o processo de reflexão e tomada de decisão, as escolhas feitas pelos intérpretes são direcionadas pela busca de semelhança interpretativa entre o que inferem que o TF quer dizer e o como isso pode ser dito na outra língua, para que mantenham o tal sentido e, por sua vez, alcance os “mesmos” efeitos no público. Ao comentar esse mesmo trecho, o intérprete N10 afirmou:

“Eu vejo que, na interpretação de alguns conceitos, a insegurança ela já pode partir da sua própria língua. Então, assim, para você passar uma coisa para Libras você tem que ter, em primeiro lugar, a consciência e a segurança na sua própria língua daquilo que está sendo falado. Às vezes, também, acontece que você entende, mas não sabe a que sinal recorrer, aí você faz alguma adaptação para tentar suprir aquilo que foi falado, faz datilologia, por exemplo, mas eu não sei, também, se essa datilologia provocaria algum efeito no surdo ou na pessoa que estivesse me olhando, mas foi esse o meio que eu usei pra não ficar no vácuo” (N10).

Vemos que, devido ao fato de não estar operando com base na recuperação lexical, o intérprete destaca a necessidade de compreensão do enunciado na LF como requisito fundamental de atribuição de semelhança interpretativa.

Segundo a oradora, “vários pesquisadores” têm denunciado a prática de leitura bimodal. Essa codificação procedimental encontrada no quantificador “vários” e no plural “pesquisadores” tem um efeito específico, visto que indica que as considerações da oradora são sustentadas por diversas pesquisas que atestam e, mais que isso, denunciam tal prática. A não marcação dessa quantificação no TA produzirá um efeito cognitivo no público alvo distinto dessa quantificação. Vemos que o intérprete C1 equivoca-se ao sinalizar o trecho, o intérprete C3 refere-se à pesquisa (no singular), o intérprete N2 sinaliza “algumas pesquisas” e o intérprete C9 fala de algo que “já foi pesquisado”. Esses intérpretes não mantêm a informação “vários pesquisadores” em sua interpretação.

Por outro lado, o intérprete N8 emprega o sinal [QUANTIDADE] + [PESSOA*] + [PESQUISAR] para referir-se a vários pesquisadores e N10 utiliza os sinais [ELES*] + [COMUNIDADE1]. Nos demais ILS, encontramos a construção de “vários pesquisadores” por meio do enriquecimento do sinal do sinal [PESQUISAR]. O intérprete N4 prolonga o sinal [PESQUISAR] deslocando-o no espaço, construindo

assim o sentido de vários pesquisadores. O intérprete C5, além de deslocar esse sinal pelo espaço, antepõe ao sinal [PESSOA] o sinal [MUITO1]. O intérprete N6, após deslocar, brevemente no espaço, o sinal [PESQUISAR], repete, percorrendo o espaço, o sinal [DESCOBRIR], construindo o sentido de que seriam vários pesquisadores. Do mesmo modo que N6, o intérprete C7, além de deslocar o sinal [PESQUISAR] pelo espaço, faz diversas vezes o sinal [ENCONTRAR], referindo-se às muitas descobertas de várias pesquisas. Segundo ele,

“Eu repito esse sinal [ENCONTRAR] é porque ela fala de vários pesquisadores, então eles fizeram várias pesquisas. Eles perceberam, eles foram encontrando isso, foi nesse sentido que eu repeti dessa forma esse sinal, pois eram vários pesquisadores” (C7).

Nesse caso, a repetição do sinal [ENCONTRAR] tem a finalidade de construção de sentido e não somente de aguardar o avanço do TF. Vemos que a repetição de sinais tem, não somente a função de monitoramento do TF, mas também de enriquecimento do sinal (BRITO, 1995).

Outro aspecto interessante refere-se à codificação conceitual “bimodalismo” ou “leitura bimodal”. Os intérpretes C9 e N10 utilizam somente o empréstimo do português, [#B-I-M-O-D-A-L]. Os intérpretes C1, N2 e C5 empregam o empréstimo e, também, o sinal [BIMODALISMO*], sendo que C1 e N2 fazem o sinal imediatamente após sua datilologia e C5 bem mais a frente. Ele comentou:

“Para ‘leitura bimodal’ eu faço a datilologia e depois faço, também, o sinal de ‘bimodalismo’. Na verdade, eu acho que quando a gente escolhe fazer a datilologia, a gente escolhe por dois motivos: primeiro, porque a gente não sabe o que é, não sabe o significado da palavra. E isso acontece muito. Ou, então, porque a gente acha que é importante que aquela pessoa que assiste à interpretação conheça aquela palavra para saber de que se trata aquela palavra. Esses são os dois critérios, assim, que de princípio eu consigo elencar para poder definir quando eu vou fazer ou não a datilologia. Então, partindo do pressuposto de que se eu não sei a palavra eu faço a datilologia e que se eu sei eu faço apenas se eu achar importante o outro saber a palavra, conhecer um conceito, eu posso dizer que, então, aquilo que eu sei e achava que o público já sabia o conceito eu fiz em sinais” (C5).

Vemos que o intérprete busca explicar o que orienta sua escolha pela datilologia. O que parece orientar a escolha é a busca pela semelhança interpretativa, já que há preocupação do intérprete com o efeito contextual do TA, com a compreensão do

público. Diferentemente de C1, N2 e C5, os intérpretes C3, N6 e N8 empregam somente o sinal [BIMODALISMO*]. Sobre isso o intérprete C3 comentou:

“Eu não vejo a necessidade de usar datilologia por já saber o sinal da palavra ‘bimodalismo’. O sinal já é bem conhecido e o surdo pode inclusive inferir o significado do sinal pelo contexto mesmo, mas isso varia muito de público para público. É claro que estamos tratando aqui da interpretação de um assunto acadêmico do campo da educação e o público que estaria assistindo a essa palestra seria um público com maior potencial de entendimento e com um vocabulário mais amplo, melhor, vamos dizer assim” (C3).

A justificativa da escolha dada pelo intérprete C3, durante o protocolo verbal, evidencia, também, a busca de semelhança interpretativa, a qual também é marcada pelos conhecimentos pessoais dos intérpretes, por suas crenças, pressupostos e concepções. O intérprete C7 faz o sinal [BIMODALISMO*] seguido da datilologia [#B-I-M-O-D-A-L-I-S-M-O]. Já o intérprete N4 explica o que seria esse “bimodal” (leitura com base nas duas línguas) e, então, faz o empréstimo do português com a datilologia [#B-I-M-O-D-A-L]. Pode-se dizer que tanto a datilologia, quanto o sinal são comuns em meio aos surdos e, provavelmente, produzirão em Libras efeitos cognitivos congruentes com os pretendidos pela oradora em português. A seleção pelo empréstimo da palavra por meio da datilologia ou o uso de um sinal que expressa o conceito, pode ser explicada pela busca de semelhança interpretativa no que tangem os efeitos cognitivos pretendidos no público alvo. Segundo um dos intérpretes:

“Na verdade, na hora de interpretar em sinais um conceito como ‘bimodalismo’ sempre é minha inferência como intérprete. Assim, os conceitos que eu achei que precisava colocar em língua portuguesa fazendo datilologia eu fiz e os que eu achava que podia trazer para um significado aproximado em Libras eu tentei fazer também em sinais. E outros eu nem coloco, ou acho que não deveria colocar um significado aproximado em Libras, como foi o caso de sócio-antropológico. Então, eu trabalho assim por causa da relevância do tema, o que para mim ali eu achei como mais relevante dentro do que ela tá falando. Então, eu penso o que está sendo relevante para o orador, o que ele tá querendo passar para o público, né. Mas, assim, na minha inferência, eu faço assim. Mas aqui eu acho que eu não precisava ter feito [#B-I-M-O-D-A-L], datilologia, porque meu público, teoricamente, já conhece o sinal para isso aqui” (N2).

Em relação ao fato de empregar a datilologia [#B-I-M-O-D-A-L] seguida do sinal [BIMODALISMO], o intérprete C1 comenta:

“É o seguinte, eu fiquei pensando assim: meu Deus! Pois na hora em eu ouvi ‘leitura bimodal’ me veio exatamente o sinal [BIMODALISMO] à cabeça, mas não

era bem isso que eu tinha que sinalizar. Foi a primeira informação que eu recuperei, mas, então, primeiro eu escrevi. [...] Às vezes, faço em datilografia por me sentir mais a vontade. Quando são conceitos que eu consigo recuperar da minha experiência com os surdos, conceitos que eu vejo os surdos trabalhando, então, eu faço o sinal, pois sei que são conceitos que já fazem parte da realidade deles, que eles entendem. Mas quando eu vejo, assim, que são conceitos que não circulam muito no meio dos surdos e que são muito amplos para se trabalhar em língua de sinais no momento da interpretação, né. Então, prefiro manter a datilografia, pois ela me resguarda e ela ainda me permite lidar com a questão do tempo que é curto. E há sempre certos conceitos, em que eu me deparo com uma situação assim, bom, eu tenho um entendimento disso quando eu escuto, mas, muitas vezes, pode ser que não seja isso. Então, para resguardar qualquer possibilidade de dúvida ou de criar outras ideias, eu prefiro manter em datilografia a palavra” (C1).

Algo que chama a atenção na interpretação desse trecho e a forma de os ILS lidarem com a tradução de “tem sido denunciada”, visto que muitos deles omitem essa informação (C5, N8, C9 e N10) ou a fazem como algo que precisa ser mostrado (C1), que precisa ser condenado ou já é condenado (N2 e C3) ou ainda que foi descoberto (N4 e C7). Somente o intérprete N6 aproxima-se mais a ideia da denúncia ao fazer referência ao fato de que os pesquisadores têm divulgado o que encontram sobre a leitura bimodal, ao intensificar a realização do sinal [DIFUNDIR], visto que o movimento mais rápido e curto, esse aumento de velocidade, assume a função de um intensificador incorporado (BRITO, 1995, p.47) o que altera o sentido do sinal.

Vemos que a compreensão dos intérpretes orienta suas escolhas, assim como a busca por semelhança interpretativa. Nesse sentido, uma compreensão equivocada do TF levará os intérpretes a escolhas que, embora mantenham certa semelhança interpretativa com o que compreenderam, se distanciaram significativamente do TF.

Enfim, essa análise evidencia certos aspectos do processo de interpretação simultânea do português para a Libras e nos permite perceber como a TR pode contribuir na análise de processos inferenciais intrínsecos à interpretação entre línguas de diferentes modalidades, assim como no melhor entendimento do efeito da modalidade sobre a interpretação para a língua de sinais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do questionamento sobre como ILS – tanto CODAs quanto não CODAs – lidam com a diferença de modalidade entre uma língua oral e outra de sinais na atribuição de semelhança interpretativa, investigamos o processo de interpretação simultânea Português-Libras realizado por dez ILS – cinco CODAs e cinco não CODAs, no que tange o monitoramento metacognitivo consciente do processo e a maximização da semelhança interpretativa.

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

A reflexão apresentada permitiu que se considerasse o processo de IS entre línguas de modalidades distintas, oral-auditiva e gesto-visual, como um processo singular que se diferencia substancialmente da interpretação entre línguas de mesma modalidade no que se refere ao efeito da diferença de modalidade sobre a interpretação (capítulo 3.2). Portanto, além de ser um processo interlinguístico, a interpretação do Português para a Libras é, também, um processo intermodal, fato que traz significativas implicações à atuação dos tradutores e dos intérpretes de Libras-Português. O denominado efeito de modalidade relaciona-se, por exemplo, às diferentes propriedades dos articuladores das LO e das LS, à diferença na taxa de produção dessas línguas e ao uso dos *dispositivos linguísticos específicos* da LS na atribuição e maximização da semelhança interpretativa (capítulo 5).

Vimos, também, que o monitoramento da interpretação relaciona-se ao fluxo de produção do texto processado e se torna perceptível no TA na administração da extensão dos sinais, visto que a duração de um mesmo sinal varia significativamente

de acordo com o que o ILS está a traduzir. Enunciados incompletos, interrompidos no TF implicam o emprego de estratégias, tais como o prolongamento e a repetição de sinais, com o objetivo de manter certo ritmo sequencial na construção da mensagem, sem imputar a ela interrupções (hesitações e pausas) que possam comprometer a construção do sentido no TA, ou dar a ideia de que o ILS está parado devido à sua incapacidade de compreender o texto ou de produzir sua interpretação (capítulo 5.1).

As análises evidenciaram o uso de algumas estratégias diretamente relacionadas à modalidade gesto-visual, tais como o prolongamento e a repetição de sinais. Essas estratégias possuem diversas motivações: (i) a necessidade de se ter acesso ao enunciado completo, ao sentido da mensagem, para só então concluir a interpretação; (ii) a necessidade de ganhar tempo para a solução de problemas e para a tomada de decisão e (iii) o propósito de construir outros sentidos para o sinal (subparte 5.1.2).

Outra estratégia, também comum à interpretação entre línguas orais, mas de caráter distinto na interpretação intermodal, é o uso de pausas. Vimos que as pausas podem ser organizadas em três categorias distintas, de acordo com sua finalidade: (i) pausas não reflexivas – aquelas motivadas por interrupções no fluxo de produção do TF; (ii) pausas reflexivas – aquelas motivadas pela necessidade de se tomar decisões e de fazer escolhas, e (iii) pausas duplamente motivadas – aquelas que expressam momentos em que o ILS se depara, ao mesmo tempo, com um problema de interpretação acompanhado pela imediata interrupção do fluxo de produção do TF (subparte 5.1.1).

Vimos, em síntese, que prolongamentos, repetições e pausas são estratégias empregadas pelos ILS para monitorar sua interpretação e que podem indicar tanto uma intensificação da atividade cognitiva e, por consequência, do esforço em compreender o que se quer dizer, quanto uma quebra no processamento cognitivo, o que, por sua vez, pode acarretar em certa perda do ritmo cognitivo e, até mesmo, num problema de interpretação que envolve tomada de decisão acerca de como lidar com essas variações e incompletudes no TF.

Com relação às questões metodológicas, a pesquisa traz contribuições significativas ao como se operacionaliza a padronização, sistematização e informatização da transcrição dos TA em Libras, assim como a viabilidade de se comparar o TF com o TA e, também, de se contrastar os TA entre si, estabelecendo relações entre eles com o propósito de encontrar recorrências e/ou outros aspectos recorrentes que possam contribuir com a investigação do processo de IS de uma LO para uma de sinais, em nosso caso, do Português para a Libras (capítulo 4).

Contatou-se que a maneira de lidar com o TF varia muito de situação para situação e de intérprete para intérprete. Portanto, estabelecer generalizações, padrões ou normas para o processo de interpretação não é tarefa simples, mas investigar tais processos não estava entre os objetivos desta pesquisa. De qualquer forma, é interessante notar que os aspectos comuns nas interpretações indicam as estratégias empregadas pelos ILS durante o processo de interpretação do Português para a Libras, possibilitando-nos compreender e caracterizar os efeitos de modalidade sobre o processo de interpretação do Português para Libras, assim como os processos inferenciais intrínsecos a interpretação. Nesse sentido, os aspectos destacados durante a pesquisa demonstram que, de fato, existem diversos fatores que interferem no processo de IS, inclusive na interpretação de uma LO para uma LS, e, também, evidenciam características desse processo, bem como as estratégias empregadas pelos ILS durante a atividade interpretativa.

Enfim, vimos que a atribuição de semelhança interpretativa entre línguas de diferentes modalidades exige que os ILS lidem com a especificidade da modalidade gesto-visual na construção do sentido no TA, sendo que quanto mais são explorados os *dispositivos linguísticos específicos* da língua de sinais maiores são as possibilidades de maximização da semelhança interpretativa.

REFERÊNCIAS

- ALBIR, A. H.; ALVES, F. *Translation as a cognitive activity*. In: MUNDAY, J. *The Routledge Companion to Translation Studies*. Routledge, 2009. p. 54-73.
- ALMEIDA, E. B. *O papel de professores surdos e ouvintes na formação do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.
- ALVES, D. A. S.; PAGANO, A. S. *Aspectos da representação do discurso em textos traduzidos: os verbos de elocução neutros*. 2006. 108f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- ALVES, F. *Zwischen Schweigen und Sprechen: Wie bildet sich eine transkulturelle Brücke? – eine psycholinguistisch orientierte Untersuchung von Übersetzungsvorgängen zwischen brasilianischen und portugiesischen Übersetzern*. Hamburgo: Dr. Kovac, 1995.
- ALVES, F. Lançando anzóis: uma análise cognitiva de processos mentais em tradução. *Revista de Estudos da Linguagem*, v.2, n.4, p. 77-90, 1996a.
- ALVES, F. Veio-me um ‘click’ na cabeça: The theoretical foundations and the design of a psycholinguistically oriented, empirical investigation on German-Portuguese translation process. *Meta*, Montreal, v.41, n.1, p.33-44, mar. 1996b.
- ALVES, F. A Teoria da Relevância aplicada aos estudos tradutórios. In: VIEIRA, E. R. P. V. (Org.). *Teorizando e contextualizando a tradução*. Belo Horizonte: UFMG, 1996c. p.184-205.
- ALVES, F. A formação de tradutores a partir de uma abordagem cognitiva: reflexões de um projeto de ensino. *Revista TradTerm*, v.4, n.2, p.19-40, 1997.
- ALVES, F. Unidades de tradução: o que são e como operá-las. In: ALVES, F.; MAGALHÃES, C. M., PAGANO, A. S. *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Contexto, 2000. p.29-38.
- ALVES, F. *Teoria da Relevância e os Estudos da Tradução: perspectivas e desdobramentos*. In: ALVES, F. (Org.) *Teoria da Relevância & Tradução: conceituações e aplicações*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001a. p.15-34.
- ALVES, F. *Relevância em contextos culturalmente marcados: a semelhança interpretativa em pauta*. In: ALVES, F. (Org.) *Teoria da Relevância & Tradução: conceituações e aplicações*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001b. p.87-109.
- ALVES, F. A Triangulação como Opção Metodológica em pesquisas empírico-experimentais em tradução. In: PAGANO, A. S. *Metodologias de pesquisa em tradução*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001c. p.69-92.
- ALVES, F. Tradução, cognição e contextualização: triangulando a interface processo-produto no desempenho de tradutores novatos. *D.E.L.T.A.*, v. 19, n. esp.: trabalhos de tradução, p. 71-108, 2003.
- ALVES, F. O processo de tradução: delimitação de um objeto de estudo. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, n. 10, v. 2, p. 9-22, 2004.
- ALVES, F. Ritmo Cognitivo, meta reflexão e experiência: parâmetro de análise processual no desempenho de tradutores novatos e experientes. In: ALVES, F.,

MAGALHÃES, C., PAGANO, A. (Orgs.) *Competência em Tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005a. p.109-172.

ALVES, F. Esforço cognitivo e efeito contextual em tradução: relevância no desempenho de tradutores novatos e expertos. *Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v.5, p.11-31, 2005b. (número especial).

ALVES, F. Cognitive effort and contextual effect in translation: a relevance theoretic approach. *Journal of Translation Studies*. v.10, n.1, 2007, p.57-76.

ALVES, F. Explicitude e explicitação em tradução: uma abordagem à luz da teoria da relevância. 2008. In: CAMPOS, J.; RAUEN, F. J. *Tópicos em Teoria da Relevância*. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p.96-121.

ALVES, F., GONÇALVES, J. L. V. R. A relevance-theoretic oriented approach to the investigation of inferential processes in translation. In: ALVES, F. (Ed.). *Triangulating translation: perspectives in process oriented research*, Amsterdam: John Benjamins, 2003, v.45, p.3-24.

ALVES, F.; GONÇALVES, J. L. V. R. Modelling translator's competence: relevance and expertise under scrutiny. In: GAMBIER, Y.; SCHLESINGER, M.; STOLZE, R. (Eds.). *Translation studies: doubts and directions*. Selected papers from the IV Congress of the European Society for Translation Studies. Amsterdam: John Benjamins, 2007. p. 41-55.

ALVES, F., MAGALHÃES, C., PAGANO, A. *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. Autonomy in translation: approaching translators' education through awareness of discourse processing. *Cadernos de Tradução*, n.10, v.2, 2002, p.167-192.

ALVES, F.; PAGURA, R. The interface between written translation and simultaneous interpretation: instances of cognitive management with a special focus on the memory issue. *Proceedings of the XVI World Congress of the International Federation of Translators: Ideas for a New Century*. Vancouver: University of British Columbia, 2002. p.73-80.

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

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

BAKER, M., Introduction. In: BAKER, M. (Org.) *Routledge encyclopedia of translation studies*. Londres e Nova York: Routledge, 1998a. xiii-xviii.

BAKER, M., Translation studies. In: BAKER, M. (Org.) *Routledge encyclopedia of translation studies*. Londres e Nova York: Routledge, 1998b. 277-280.

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

- BEHLAU, M.; PONTES, P. *Avaliação e tratamento das disfonias*. São Paulo: Lovise, 1995.
- BELÉM, L. J. M. *A atuação do intérprete educacional de língua brasileira de sinais no ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.
- BELL, R. *Psycholinguistic/ cognitive approaches*. In: BAKER, M. (Org.) *Routledge encyclopedia of translation studies*. Londres, Nova York: Routledge, 1998. p.185-190.
- BRITO, L. F. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. *Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira*. São Paulo: Edusp, 2010.
- CAPOVILLA, F. C.; SUTTON, V. Como ler e escrever os sinais da Libras: a escrita visual direta de sinais SignWriting. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingüe da Língua de Sinais Brasileira*. São Paulo: EDUSP, 2001. v.1. p. 55-126.
- CARSTON, R. *Thoughts and utterances: the pragmatics of explicit communication*. Blackwell, Oxford, 2002.
- CARVALHO NETO, G. L. *Metarrepresentação em tradução: uma análise relevantista dos processos inferenciais de tradutores expertos na tradução de textos sensíveis (sagrados)*. 2010. 353f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- CASTRO, N. P. *A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- CHERNOV, G. V. *Inference and anticipation in simultaneous interpreting: a probability-prediction*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2004.
- COHEN, A. *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman, 1998.
- COKELY, D. *Sign language interpreter and interpreting*, SLS Monographs Series Linstok Press, 1992.
- COSTA, K. P. R. *O texto do intérprete de libras no contexto do bilingüismo e o pretexto da inclusão*. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco, 2008.
- COTES, C. O uso das pausas nos diferentes estilos de televisão. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 9, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151618462007000200012&lng=en&nrm=iso> Acesso: 10 jan. 2011.
- CORDOVA, B. C. *Concepções de intérpretes de Língua de Sinais acerca de sua atuação em contextos educacionais*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- DENZIN, N. K. *The research act*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1989.

- DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- ERICSSON, K. A. Expertise in interpreting: an expert-performance perspective. *Interpreting*, Amsterdã, v. 5, n. 2, p. 189-222, 2000.
- ERICSSON, K. A. An introduction to *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*: its development, organization, and content. In: ERICSSON, K. A.; CHARNESS, N.; FELTOVICH, P. J.; HOFFMAN, R. R. *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: CUP, 2006a. p. 3-20.
- ERICSSON, K. A. Protocol analysis and expert thought: concurrent verbalizations of thinking during experts' performance and representative tasks. In: ERICSSON, K. A.; CHARNESS, N.; FELTOVICH, P. J.; HOFFMAN, R. R. (Eds.) *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: CUP, 2006b. p. 223-242.
- ERICSSON, K. A.; CHARNESS, N. Cognitive and developmental factors in expert performance. In: FELTOVICH, P.; FORD, K. M.; HOFFMAN, R. R. (Eds.). *Expertise in context: human and machine*. Cambridge, MA: MIT Press, 1997.
- ERICSSON, K. A.; KINTSCH, W. Long-term working memory. *Psychological review* 102 (2). p.211-245, 1995. Disponível em: <<http://users.ecs.soton.ac.uk/harnad/Papers/Py104/ericsson.long.html>>. Acesso em: 8 out. 2007.
- ERICSSON, K. A.; KRAMPE, R.; TESCH-ROEMER, C. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, p. 363-406, 1993
- ERICSSON, K. A.; SIMON, H. A. Verbal reports as data. *Psychological Review*, v. 87, p. 215-251, 1980.
- ERICSSON, K. A.; SIMON, H. A. *Protocol analysis: verbal reports as data*. Cambridge: MIT Press, 1984/1993.
- ERICSSON, K. A.; SMITH, J. Prospects and limits of the empirical study of expertise: an introduction. In: ERICSSON, K. A.; SMITH, J. (Eds.). *Toward a general theory of expertise*. Cambridge: CUP, 1991. p.1-38.
- FÆRCH, C.; KASPER, G. From product to process: introspective methods in second language research. In: FÆRCH, C.; KASPER, G. (Eds.). *Introspection in second language research*. Philadelphia: Multilingual Matters, 1987. p.3-23.
- FERNANDES, E. *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FILIETAZ, M. R. P. *Políticas públicas de educação inclusiva: das normas à qualidade de formação do intérprete de língua de sinais*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, 2006.
- FRASER, J. Pubic Accounts: using verbal protocols to investigate community translation. *Applied Linguistics*. v.14, n.4, 1993, p.325-343.
- FRASER, J. The translator investigated: Learning from translation process analysis. *The Translator*, v.2, n.1. 1996, p.65-79.
- FREIRE, E. L. Teoria Interpretativa da Tradução e Teoria dos Modelos dos Esforços na Interpretação: proposições fundamentais e inter-relações. *Cadernos de Tradução*, v.2, n.22, 2009. p.151-174.

- GERLOFF, P. Identifying the Unit of analysis in translation: some uses of think-aloud protocol data. In: CLAUS, F.; KASPER, G. (ed.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon; Philadelphia: Multilingual Matters, 1987, p.35-58.
- GERLOFF, P. A. *From French to English: a look at the translation processes in students, bilinguals, and professional translators*. [Ph.D. thesis]. Harvard University. Microfilms International, 1988.
- GERVER, D. The Effects of source language presentation rate on the performance of simultaneous conference interpreters. In: FOULKE, E. (Ed.) *Proceedings of the 2nd Louisville Conference on Rate and/or Frequency Controlled Speech*. University of Louisville, 1969. p.162-184.
- GILE, D. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1995.
- GILE, D. Conference and simultaneous interpreting. In: BAKER, M. (Org.) *Routledge encyclopedia of translation studies*. Londres; Nova York: Routledge, 1998, p.40-45.
- GILE, D. Testing the Effort Models' tightrope hypothesis in simultaneous interpreting: a contribution. *Journal of Linguistics*, n.23, 1999.
- GILE, D. Consecutive vs. simultaneous: which is more accurate? *Interpretation Studies*, n.1, dec. 2001, p.8-20.
- GOLDMAN-EISLER, F. The rate of changes in the rate of articulation. *Language and Speech*, n.4, 1961, p.171-174.
- GOLDMAN-EISLER, F. *Psycholinguistics: experiments in spontaneous speech*. London: Academic Press, 1968.
- GONÇALVES, J. L. V. R. processos inferenciais relacionados à priorização de informações na tradução de legendas de filmes: o redundante e o relevante sob a ótica do princípio de relevância. 141f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- GONÇALVES, J. L. V. R. *processos inferenciais relacionados à priorização de informações na tradução e legendas de filmes: o redundante e o relevante sob a ótica do princípio de relevância*. In: ALVES, F. (Org.) *Teoria da Relevância & Tradução: conceituações e aplicações*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001a. p.109-130.
- GONÇALVES, J. L. V. R. Pesquisas empírico-experimentais em tradução: os protocolos verbais. In: PAGANO, A. S. *Metodologias de pesquisa em tradução*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001b. p.13-39.
- GONÇALVES, J. L. V. R. Teoria da relevância e abordagens conexionistas: reflexões sobre os conceitos de modularidade e processamento central na análise de processos inferenciais. In: ALVES, F. (Org.) *Teoria da Relevância & Tradução: conceituações e aplicações*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001c. p.35-60.
- GONÇALVES, J. L. V. R. *O desenvolvimento da competência do tradutor: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental*. 2003. 241f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – FALE-UFMG, Belo Horizonte.
- GONÇALVES, J. L. V. R. *O desenvolvimento da competência do tradutor: em busca de parâmetros cognitivos*. In: ALVES, F., MAGALHÃES, C., PAGANO, A. (Orgs.)

Competência em Tradução: cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005a. p.59-90.

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

GONÇALVES, J. L. V. R. Teoria da Relevância, cognição e competência do tradutor. In: ALVES, F.; GONÇALVES, J. L. (Org.) *Relevância em Tradução: perspectivas teóricas e aplicadas*. Belo Horizonte: FALE UFMG, 2006.

GONÇALVES, J. L. V. R. Rediscutindo o conceito de competência de uma perspectiva relevantista. RAUEN, F.; CAMPOS, J. *Tópicos em Teoria da Relevância*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p.122-142.

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

GRICE, P. Logic and conversation. In: MARTINICH, A. P. (Ed.). *The philosophy of language*. Oxford: Oxford University Press, 1975. p.159-170.

GROSJEAN, F.; LANE, H. Pauses and syntax in American sign language. *Cognition*, v. 5, n. 2, p.101-117, 1977.

GROSJEAN, F., GROSJEAN, L.; LANE, H. The patterns of silence: Performance structures in sentence production. *Cognitive Psychology*, n.11, 58-81, 1979.

GROSJEAN, F. et al. The invariance of sentence performance structures across language modality. *J. Exper. Psych. Hum. Percept. Perform.* n.7, p.216-230,1981.

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

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

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

GUTT, E. A. *Translation and relevance: cognition and context*. (ed. aum. rev.) Manchester: Saint Jerome, 2000a.

GUTT, E. Translation as interlingual interpretive use. In: VENUTI, L. (Ed.). *The translation studies reader*. London and New York: Routledge, 2000b. p.376-396.

HANSEN, G. (Ed.). *Empirical translation studies: process and product*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 2002. p. 191-204

HANSEN, G. Effects of think aloud on translation speed, revision and segmentation. In: ALVES, F. (Ed.). *Triangulating translation: perspectives in process-oriented research*. Amsterdã: John Benjamins, 2003. p. 69-95.

HANSEN, G. Investigating expert translators' processing knowledge. In: HELLE, V. D. et al. *Knowledge systems and translations*. Mouton de Gruyter, 2005. p.173-189.

HOHENBERGER, A.; HAPP, D.; LEUNINGER, H. Modality-dependent aspects of sign language production: evidence from slips of the hands and their repairs in German Sign Language. In: MEIER, R. P; CORMIER, K.; QUINTO-POZOS, D.

Modality and structure in signed and spoken languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p.112-142.

HOLMES, J. S. The Name and Nature of Translation Studies, 1972/ 1994. In: VENUTI, L. *The Translation studies reader*. Routledge, 2000.

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

HURTADO, A. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: ALVES, F., MAGALHÃES, C., PAGANO, A. *Competência em Tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p.19-58.

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

ISHAM, W. On the relevance of signed languages to research in interpretation, *Target*, n.7, p.135-149. 1995.

ISHAM, W.; LANE, H. Simultaneous interpretation and the recall of source-language sentences. *Language and Cognitive Processes*, v.8, n.3, p.241-264, 1993.

IANOVA, A. The Use of Retrospection in Research on Simultaneous Interpreting. In: TIRKKONEN-CONDIT, S.; JÄÄSKELÄINEN, R. (Eds.) *Tapping and mapping the process of translation and interpreting*, Benjamins: Amsterdam, 2000. p. 27-52.

JÄÄSKELÄINEN, R. Translation assignment in professional vs. non-professional translation: a think-aloud protocol study. In: SÉGUINOT, C. (Ed.). *The translation process*. Toronto: HG Publications. 1989a. p.87-98.

JÄÄSKELÄINEN, R. The role of reference material in professional vs. non-professional translation: a think-aloud protocol study. In: TIRKKONEN-CONDIT, S.; CONDIT, S. (Eds.) *Empirical studies in translation and linguistics*. Joensuu: University of Joensuu. 1989b. p.175-200.

JÄÄSKELÄINEN, R. Think-aloud Protocols. In: BAKER, M. *Routledge encyclopedia of translation studies*. New York: Routledge, 1998. p.265-269.

JAKOBSEN, A. L. Logging time delay in translation. In: HANSEN, G. (Ed.). *LSP texts and the process of translation* (Copenhagen Working Papers in LSP 1). Copenhagen: Samfundslitteratur, 1998. p.73-101.

JAKOBSEN, A. L. Logging target text production with Translog. In: HANSEN, G. (Ed.). *Probing the process in translation: methods and results*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 1999. p. 9-20.

JAKOBSEN, A. L. Translation drafting by professional translators and by translation students. In: HANSEN, G. (Ed.). *Empirical translation studies: process and product*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 2002. p. 191-204

JAKOBSEN, A. L. Effects of think aloud on translation speed, revision and segmentation. In: ALVES, F. (Ed.). *Triangulating translation: perspectives in process-oriented research*. Amsterdã: John Benjamins, 2003. p. 69-95

- JAKOBSEN, A. L.; SCHOU, L. Translog documentation. In: HANSEN, G. (Ed.). *Probing the process in translation: methods and results*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 1999.
- JAKOBSON, R. Aspectos lingüísticos da tradução. In: JAKOBSON, R. *Lingüística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1975. p. 64-5.
- JOHNSON, D. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.
- KADE, O. Kommunikationswissenschaftliche Probleme der Translation. In: *Beihefte zur Zeitschrift Fremdsprachen II*, VEB Verlag Leipzig, 1968, p.3-19.
- KLIMA, E.; BELLUGI, U. *The Signs of Language*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- KOLLER, W. *Übersetzen, Übersetzung und Übersetzer*. Zu schwedischen Symposien über Probleme der Übersetzung, *Babel*, n.17, 1971.
- KÖNIGS, F. G. *Beim Übersetzen schreibt man- übersetzt man auch beim Schreiben?* Ein psycholinguistisch orientierter Vergleich zweier fremdsprachlicher Produktionsprozesse bei fortgeschrittenen deutschen Spanischlernern. Ruhr-Universität Bochum: Habilitationsschrift, 1989.
- KÖNIGS, F. G. *Was beim Übersetzen passiert. Theoretische Aspekte, empirische Befunde und praktische Konsequenzen*. Die Neueren Sprachen, v.86, n.2. 1987. p.162-185.
- KRINGS, H. P. *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht*. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern. Tübingen: Narr, 1986.
- KYRILLOS, L. R.; COTES, C.; FEIJÓ, D. *Voz e corpo na TV: a fonoaudiologia a serviço da comunicação*. São Paulo: Editora Globo, 2003.
- LEITE, E. M. C. *Os papéis dos intérpretes de LIBRAS na sala de aula inclusiva*. 2004. 182f. Dissertação (Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- LEITE, E. M. C. *Os papéis dos intérpretes de LIBRAS na sala de aula inclusiva*. Petrópolis: Arara Azul, 2005.
- LEITE, T. A. *A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos*. 2008. 280f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- LIDDELL, S. K. Spatial representations in discourse: Comparing spoken and signed language. *Lingua*. v.98, 1996.
- LILLO-MARTIN, D.; BERK, S.; QUADROS, R. M. Calculating MLU in Sign Languages. *Linguistic Society of America Annual Meeting*, Portland, Jan., 2012.
- LIMA, E. *Discurso e Identidade: um olhar crítico sobre a atuação do(a) Intérprete de Libras na Educação Superior*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, da Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

- LÖRSCHER, W. A Model for the Analysis of Translation Processes within a Framework of Systemic Linguistics. *Cadernos de Tradução*, n.10 v.2, 2002, 97-112.
- LÖRSCHER, W. Investigating the translation process. *Meta*. n.37, v.3. 1992. p.426-39.
- LÖRSCHER, W. *Translation performance, translation process and translation strategies*. Tübingen: Narr. 1991.
- LUCIANO, A. H. T. *A Interpretação simultânea sob a ótica da lingüística Aplicada*. Dissertação (Mestrado). 113f. Programa de Pós-graduação. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.
- MACHADO, F. M. A. *Interpretação e Tradução de Libras/Português dos conceitos abstratos crítico e autonomia*. 200 f. Dissertação (Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade). Universidade de Caxias do Sul, 2012.
- MACHADO, I. Atuação do intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais em classe comum do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2009.
- MARINHO, M. L. *O Ensino da Biologia: o intérprete e a geração de sinais*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, 2007.
- MARTINS, D. A. *Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de Libras em Instituições de Educação Superior*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2009.
- MARTINS, V. R. O. *Educação de Surdos no Paradoxo da Inclusão com Intérprete de Língua de Sinais: Relações de poder e (re)criações do sujeito*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. 2008.
- MATTOSO CÂMARA, J. *Manual de expressão oral e escrita*. 2.ed. Rio de Janeiro: J. Ozon, 1966.
- MASUTTI, M. L. *Tradução cultural: desconstruções logofonocêntricas em zonas de contato entre surdos e ouvintes*. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- MCBURNEY, S. L. Pronominal reference in signed and spoken language: are grammatical categories modality-dependent? In: MEIER, R. P; CORMIER, K.; QUINTO-POZOS, D. *Modality and structure in signed and spoken languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p.329-369.
- MCCLEARY, L. E.; VIOTTI, E.; LEITE, T. A. Descrição das línguas sinalizadas: a questão da transcrição dos dados. *Revista Alfa*, n.54, v.1, 2010.
- MCCLEARY, L; VIOTTI, E. Transcrição de dados de uma língua sinalizada: um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB). In: *Congresso Internacional da ABRALIN*, 4, 2005, Brasília. Simpósio Língua de Sinais e Bilingüismo, p.1-28.
- MEIER, R. P. Why different, why the same? explaining effects and non-effects of modality upon linguistic structure in sign and speech. In: MEIER, R. P; CORMIER, K.; QUINTO-POZOS, D. *Modality and structure in signed and spoken languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p.1-25.
- METZGER, M.; QUADROS, R. M. Cognitive Control in Intermodal Bilingual Interpreters. In: QUADROS, R. M.; FLEETWOOD, E.; METZGER, M. *Signed*

Language Interpreting in Brazil. Washington D.C.: Gallaudet University Press, 2012. p. 43-56.

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

MOESCHLER, J. Directional inferences and the conceptual/procedural encoding distinction. *Relevance Theory Workshop*, Luton, 1998. Disponível em <http://www.unige.ch/lettres/linguistique/moeschler/publication_pdf/directional_inferences.pdf> Acesso: 10 jun. 2011.

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

NEWMARK, P. The linguistic and communicative stages in translation theory. In: MUNDAY, J. *The Routledge Companion to Translation Studies*. Routledge, 2009. p.20-35.

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

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

OCHS, E. Transcription as theory. In: OCHS, E.; SCHEFFLIN, B. B. (Eds.) *Developmental pragmatics*. New York: Academic, 1979. p.43-72.

PADDEN, C. A. Simultaneous Interpreting across modalities. *Interpreting*. n.5, v.2, 2000/01, p.169-185.

PAGANO, A. S.; VASCONCELLOS, M. L. Estudos da tradução no Brasil: reflexões sobre teses e dissertações elaboradas por pesquisadores brasileiros nas décadas de 1980 e 1990. *DELTA*, São Paulo, v. 19, n. spe, 2003. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-4450200300030003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 Mar. 2009.

PAGURA, R.. A Interpretação de Conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. *DELTA*, v.19, esp. 2003. p.209-236.

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

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

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

- PEREIRA, M. C. P. *Testes de Proficiência Lingüística em Língua de Sinais: as possibilidades para os intérpretes de Libras*. 2008. (Dissertação) Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008b.
- PEREIRA, M. C. P. *Produções Acadêmicas sobre Interpretação de Língua de Sinais: dissertações e teses como vestígios históricos*. *Cadernos de Tradução*. Florianópolis: UFSC/PGET, 2010.
- PEREIRA, M. C. P.; FRONZA, C. A. Sistema *Signwriting* como uma Possibilidade na Alfabetização de Pessoas Surdas. In: *VII Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul*, EDUCAT: 2006. v.1. p.1-17.
- PIRES, C. L. *Questões de fidelidade na interpretação em Língua de Sinais*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 1999.
- PÖCHHACKER, F.; SHLESINGER, M. (eds) *The interpreting studies reader*. London and New York: Routledge, 2002.
- PÖCHHACKER, F. *Introducing interpreting studies*. London: Routledge, 2004.
- PÖCHHACKER, F. Issues in Interpreting Studies. In: MUNDAY, J. *The Routledge Companion to Translation Studies*. London: Routledge. 2009, p.128-140.
- PYM, A.; TURK, H. Translation Studies. In: BAKER, M. (Org.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres e Nova York: Routledge, 1998. p.277-280.
- QUADROS, R. M. *O tradutor e intérprete de Libras e língua portuguesa*. Brasília: MEC, 2004.
- QUADROS, R. M. Efeitos de Modalidade de Língua: as Línguas de Sinais. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n.2, p.168-178, jun. 2006.
- QUADROS, R. M. Apresentação. *Cadernos de Tradução*. Florianópolis: UFSC/PGET, 2010, p.9-12.
- QUADROS, R. M. et al. *Exame Prolibras*. Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.prolibras.ufsc.br/livro_prolibras.pdf> Acesso em 10 de novembro 2012.
- QUADROS, R. M., PIZZIO, A. L. Aquisição da língua de sinais brasileira: constituição e transcrição dos corpora. In: SALLES, H. (Org.) *Bilingüismo e surdez: questões lingüísticas e educacionais*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: ARTMED, 2004. 221p.
- QUADROS, R. M.; PIZZIO, A. L. *Língua brasileira de sinais IV*. Curso de graduação de Letras Libras. CCE/UFSC, 2009.
- QUADROS, R. M.; SOUZA, S. X.; SEGALA, R. R. Brazilian Sign Language Deaf-Translation Performance: Descriptive Concepts and Approaches to Procedures Led by Deaf Translator-Actors. In: QUADROS, R. M.; FLEETWOOD, E.; METZGER, M. *Signed Language Interpreting in Brazil*. Washington D.C.: Gallaudet University Press, 2012. p. 21-42.
- QUADROS, R. M.; SOUZA, S. X. Aspectos da tradução/ encenação na Língua de Sinais Brasileira para um ambiente virtual de ensino: práticas tradutórias do curso de Letras-Libras. In: QUADROS, R. M. de. (org). *Estudos Surdos III*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara-Azul, 2008: 168-207.

- RAMOS, C. R. *Língua de Sinais e Literatura: uma proposta de trabalho de tradução cultural*. Dissertação (Mestrado em Semiologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.
- RAMOS, C. R. *Uma Leitura da Tradução de Alice no País das Maravilhas para a Língua Brasileira de Sinais*. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.
- RAUEN, F.; CAMPOS, J. *Tópicos em Teoria da Relevância*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- RODRIGUES, C. *Abordagem Processual no Estudo da Tradução: uma meta-análise qualitativa*. *Cadernos de Tradução*, n.10 v.2, 2002, p.23-57.
- RODRIGUES, C. H. *Situações de Incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos na sala de aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Educação e Linguagem) – FAE-UFMG, Belo Horizonte, 2008.
- RODRIGUES, C. H. *Em busca da compreensão do processo de interpretação em Língua de Sinais: um estudo exploratório experimental à luz da Teoria da Relevância*. X Encontro Nacional de Tradutores e IV Encontro Internacional da Abrapt, 2009, Ouro Preto. *Nas Trilhas da Tradução: para onde vamos?* Ouro Preto: DELET-UFOP, 2009. v. 1. p. 849-863.
- RODRIGUES, C. H. *Da interpretação comunitária à interpretação de conferência: desafios para formação de intérpretes de língua de sinais*. In: *II Congresso Brasileiro de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais Brasileira*, Florianópolis: UFSC, 2010.
- RODRIGUES, C. H.; SILVÉRIO, C. C. P. *Interpretando na educação: quais conhecimentos e habilidades o intérprete educacional deve possuir?* *Espaço*, v. 35, p. 42-50, 2011.
- ROSA, A. S. *Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete* – Dissertação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: UNICAMP, 2005.
- ROSA, A. S. *Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete*. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2008.
- ROSSI, C. R. *O impacto da atuação do intérprete de LIBRAS no contexto de uma escola pública para ouvintes*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2005.
- ROTHER-NEVES, R. *A abordagem comportamental das competências: aplicabilidade aos estudos da tradução*. In: ALVES, F., MAGALHÃES, C., PAGANO, A. (Orgs.) *Competência em Tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p.91-108.
- ROTHER-NEVES, R. *Medidas em tempo real para estudos experimentais em tradução: explorando o programa Translog*. In: PAGANO, A. S. *Metodologias de Pesquisa em Tradução*. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 2001. p.41-67.
- RUSSO, A. *Intérprete de Língua de Sinais: uma posição discursiva em construção*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2009.

- SELESKOVITCH, D.; LEDERER, M. The Interpretation Process. In: LEDERER, M.; SELESKOVITCH, D. A. *Systematic Approach to Teaching Interpretation*. Paris: European Communities, 1989, p. 21-26.
- SANTANA, J. B. M. *O intérprete de língua de sinais como crítico literário de literatura traduzida em LIBRAS e de narrativas surdas*. Dissertação (Mestrado em Literatura). Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.
- SANTOS, S. A. *Intérpretes de língua de sinais: um estudo sobre as identidades*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.
- SEGALA, R. R. *Tradução Intermodal e intersemiótica/ interlingual: português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais*. 72f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Tradução), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- SÉGUINOT, C. The translation process: an experimental study. In: SÉGUINOT, C. (ed.). *The translation process*. Toronto: HG Publications. 1989. p.21-53.
- SÉGUINOT, C. A study of student translation strategies. In: TIRKONNEN-CONDIT, S. (ed.). *Empirical research in translation and intercultural studies*. Tübingen: Gunter Narr. 1991. p.79-88.
- SELESKOVITCH, D. Language and Cognition. In: GERVER, D. & SINAIKO, H. W. (eds.). *Language and Communication*. New York: Plenum, 1977, p. 333-341.
- SELESKOVITCH, D. *Interpreting for international conferences*. Washington: DC, Pen and Booth, 1978.
- SELESKOVITCH, D.; LEDERER, M. *A systematic approach to teaching of interpretation*. Tradução de Pédagogie raisonnée de l'interprétation. n/c: The Registry of Interpreters for the Deaf, 1995.
- SHREVE, G. M. The deliberate practice: translation and expertise. *Journal of Translation Studies*, n.9, v.1, Hong Kong, p. 27-42, 2006.
- SILVÉRIO, C. C. P. et al. Reflexões sobre o processo de tradução-interpretação para uma língua de modalidade espaço-visual. *Anais do Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa*. Florianópolis: PGET UFSC, 2012. p. 01-07.
- SHANNON, C.; WEAVER, W. *The mathematical theory of communication*. Urbana: University of Illinois Press, 1949.
- SHLESINGER, M. Interpreting as a Cognitive Process: How Can We Know What Really Happens? In: TIRKONNEN-CONDIT, S.; JÄÄSKELÄINEN, R. (eds.), *Tapping and Mapping the Process of Translation and Interpreting*. Benjamins: Amsterdam, 2000. p.3-15.
- SHREVE, G. M. The deliberate practice: translation and expertise. *Journal of Translation Studies*, n.9, v.1, Hong Kong, p. 27-42, 2006.
- SILVA, G. M.; RODRIGUES, C. H. Lingüística Aplicada e Língua de Sinais: em busca de uma nova perspectiva de ensino de Libras. In: *Seminário nacional de pedagogia surda*. Vitória: Centro de Educação da UFES, 2007. p.368-380.
- SILVEIRA, J. R. C.; FELTES, H. P. M. *Pragmática e cognição: a textualidade pela relevância e outros ensaios*. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.

- SOUZA, S. X. *Performances de tradução para a língua brasileira de sinais observadas no curso de letras-libras*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevance, communication and Cognition*. London: Blackwell, 1986.
- SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevance, communication and Cognition*. 2.ed. London: Blackwell, 1995.
- SPERBER, D.; WILSON, D. Teoria da Relevância. *Linguagem em (Dis)curso -LemD, Tubarão*, v. 5, n. esp., p. 221-268, 2005.
- SPERBER e WILSON, 1993 WILSON, D.; SPERBER, D. Linguistic form and relevance. *Lingua* 90, 1993, p.95-112.
- TIRKKONEN-CONDIT, S. Professional vs. non-professional translation: A think-aloud protocol study. In: SÉGUINOT, C. (ed.). *The translation process*. Toronto: HG Publications. 1989. p.73-85.
- TIRKKONEN-CONDIT, S. *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*. Tübingen: Gunter Narr, 1991.
- TUXI, P. *A Atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2009.
- 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: UFSC/PGET, 2010.
- VASCONCELLOS, M. L. et al. Mapping Libras Interpretation Research in the Context of Translation Studies. In: QUADROS, R. M.; FLEETWOOD, E.; METZGER, M. *Signed Language Interpreting in Brazil*. Washington D.C.: Gallaudet University Press, 2012. p.3-20.
- VIANNA, B. Teoria da Relevância e interpretação simultânea. In: ALVES, F. & GONÇALVES, J. L. (Org.) *Relevância em Tradução: perspectivas teóricas e aplicadas*. Belo Horizonte: FALE UFMG, 2006. Cap. 7. p. 185-201.
- VIEIRA, M. E. M. *A Auto-representação e Atuação dos Professores-intérpretes de língua de sinais: afinal ... professor ou intérprete?*. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- VIK-TUOVINEN, G. Interpreting as a Cognitive Process: How Can We Know What Really Happens? In: TIRKKONEN-CONDIT, S.; JÄÄSKELÄINEN, R. (eds.). *Tapping and mapping the process of translation and interpreting*. Benjamins: Amsterdam, 2000. p.17-26.
- VIOTTI, E. C. *Estudos Lingüísticos*. Curso Letras Libras, UFSC, 2006.
- WILLIAMS, J.; CHESTERMAN. A. *The Map: a beginner's guide to doing research in translation studies*, Manchester: St. Jerome Publishing, 2002.
- WILSON, D. *Pragmatic theory*. London: UCL Linguistics Dept, 2004. Disponível em: <<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/nick/pragtheory/>>. Acesso: 20 mar. 2011.
- WILSON, D.; SPERBER, D. *Linguistic form and relevance*. *Lingua* 90, 1993, p.95-112.

WILSON, D.; SPERBER, D. *Relevance Theory*. In: HORN, L.R.; WARD, G. (Eds.) *The Handbook of Pragmatics*. Oxford: Blackwell, 2004. 607-632. Disponível em <<http://www.dan.sperber.fr/?p=93>> Acesso: 10 jun. 2011.

ANEXO

Bloco	N.	Texto	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
BLOCO 01 – Apresentação	1	boa noite gente	00:00:00.000	00:00:01.040	00:00:01.040
	2	157	00:00:01.040	00:00:01.197	00:00:00.157
	3	eh meu nome é giselli silva	00:00:01.197	00:00:03.091	00:00:01.894
	4	597	00:00:03.091	00:00:03.688	00:00:00.597
	5	e eu vim aqui hoje	00:00:03.688	00:00:04.775	00:00:01.087
	6	124	00:00:04.775	00:00:04.899	00:00:00.124
	7	pra	00:00:04.899	00:00:05.530	00:00:00.631
	8	110	00:00:05.530	00:00:05.640	00:00:00.110
	9	trazer algumas reflexões pra vocês sobre	00:00:05.640	00:00:07.989	00:00:02.349
	10	357	00:00:07.989	00:00:08.346	00:00:00.357
	11	a	00:00:08.346	00:00:08.562	00:00:00.216
	12	169	00:00:08.562	00:00:08.731	00:00:00.169
	13	educação de surdos na atualidade	00:00:08.731	00:00:10.783	00:00:02.052
	14	489	00:00:10.783	00:00:11.272	00:00:00.489
	15	e principalmente a respeito do ensino de língua portuguesa pra surdos	00:00:11.272	00:00:15.293	00:00:04.021
	16	1350	00:00:15.293	00:00:16.643	00:00:01.350
	17	eh minha apresentação vai ser sucinta mas espero que a gente possa	00:00:16.643	00:00:20.333	00:00:03.690
	18	320	00:00:20.333	00:00:20.653	00:00:00.320
	19	desenvolver um novo olhar	00:00:20.653	00:00:22.143	00:00:01.490
	20	430	00:00:22.143	00:00:22.573	00:00:00.430
	21	sobre o ensino de português pra esse grupo	00:00:22.573	00:00:25.137	00:00:02.564
	22	1139	00:00:25.137	00:00:26.276	00:00:01.139
BLOCO 02 - Introdução	23	eh desde a década de oitenta de uma forma mais intensa nos anos noventa	00:00:26.276	00:00:30.771	00:00:04.495
	24	574	00:00:30.771	00:00:31.345	00:00:00.574
	25	a gente vem assistindo no Brasil um desenvolvimento de pesquisas sobre a língua de sinais brasileira	00:00:31.345	00:00:36.474	00:00:05.129
	26	1074	00:00:36.474	00:00:37.548	00:00:01.074
	27	também sobre as comunidades surdas	00:00:37.548	00:00:40.779	00:00:03.231
	28	672	00:00:40.779	00:00:41.451	00:00:00.672
	29	que vem influenciando e	00:00:41.451	00:00:43.487	00:00:02.036
	30	398	00:00:43.487	00:00:43.885	00:00:00.398
	31	possibilitando o desenvolvimento de uma nova perspectiva sobre a surdez	00:00:43.885	00:00:47.701	00:00:03.816
	32	582	00:00:47.701	00:00:48.283	00:00:00.582
	33	né que a gente chama de perspectiva sócio-antropológica	00:00:48.283	00:00:51.079	00:00:02.796
	34	753	00:00:51.079	00:00:51.832	00:00:00.753
	35	que vai ver a surdez	00:00:51.832	00:00:53.239	00:00:01.407
	36	469	00:00:53.239	00:00:53.708	00:00:00.469
	37	como um fenômeno cultural	00:00:53.708	00:00:55.611	00:00:01.903
	38	1014	00:00:55.611	00:00:56.625	00:00:01.014
	39	essa nova forma de olhar para a surdez vai ter também suas implicações	00:00:56.625	00:01:01.664	00:00:05.039
	40	567	00:01:01.664	00:01:02.231	00:00:00.567
	41	no sentido de entender	00:01:02.231	00:01:04.469	00:00:02.238
	42	673	00:01:04.469	00:01:05.142	00:00:00.673
	43	a situação linguística dos surdos obviamente né	00:01:05.142	00:01:08.555	00:00:03.413
	44	468	00:01:08.555	00:01:09.023	00:00:00.468
	45	essa situação ela passa a ser mais bem compreendida	00:01:09.023	00:01:12.757	00:00:03.734
	46	766	00:01:12.757	00:01:13.523	00:00:00.766
	47	e a língua de sinais brasileira passa a ser considerada a língua	00:01:13.523	00:01:17.259	00:00:03.736
	48	947	00:01:17.259	00:01:18.206	00:00:00.947
	49	a primeira língua da pessoa surda	00:01:18.206	00:01:20.434	00:00:02.228
	50	495	00:01:20.434	00:01:20.929	00:00:00.495

51	né	00:01:20.929	00:01:21.142	00:00:00.213
52	406	00:01:21.142	00:01:21.548	00:00:00.406
53	e a primeira língua por direito da criança surda	00:01:21.548	00:01:24.593	00:00:03.045
54	1030	00:01:24.593	00:01:25.623	00:00:01.030
55	já que essa criança muitas vezes ela não tem a oportunidade de ter uma família	00:01:25.623	00:01:30.146	00:00:04.523
56	597	00:01:30.146	00:01:30.743	00:00:00.597
57	com pais surdos mas ela tem direito de né de adquirir essa língua como primeira língua a língua de sinais como primeira língua	00:01:30.743	00:01:37.859	00:00:07.116
58	1154	00:01:37.859	00:01:39.013	00:00:01.154
59	esse novo olhar então a respeito da pessoa surda essa	00:01:39.013	00:01:42.717	00:00:03.704
60	204	00:01:42.717	00:01:42.921	00:00:00.204
61	visão sócio-antropológica	00:01:42.921	00:01:44.213	00:00:01.292
62	433	00:01:44.213	00:01:44.646	00:00:00.433
63	traz também um um	00:01:44.646	00:01:46.195	00:00:01.549
64	735	00:01:46.195	00:01:46.930	00:00:00.735
65	um redimensionamento	00:01:46.930	00:01:48.284	00:00:01.354
66	301	00:01:48.284	00:01:48.585	00:00:00.301
67	da- do lugar da língua portuguesa	00:01:48.585	00:01:50.964	00:00:02.379
68	1210	00:01:50.965	00:01:52.175	00:00:01.210
69	na educação de surdos né	00:01:52.175	00:01:54.493	00:00:02.318
70	462	00:01:54.493	00:01:54.955	00:00:00.462
71	essa língua então passa a ser vista na educação bilíngue	00:01:54.955	00:01:59.212	00:00:04.257
72	603	00:01:59.212	00:01:59.815	00:00:00.603
73	como a segunda língua a ser aprendida	00:01:59.815	00:02:02.301	00:00:02.486
74	496	00:02:02.301	00:02:02.797	00:00:00.496
75	por essa criança surda	00:02:02.797	00:02:03.945	00:00:01.148
76	1391	00:02:03.945	00:02:05.336	00:00:01.391
77	então a gente percebe claramente uma oposição	00:02:05.336	00:02:08.504	00:00:03.168
78	596	00:02:08.504	00:02:09.100	00:00:00.596
79	dessa tentativa de construção de uma proposta de educação bilíngue	00:02:09.100	00:02:13.153	00:00:04.053
80	488	00:02:13.153	00:02:13.641	00:00:00.488
81	em relação ao oralismo e a comunicação total que eram	00:02:13.641	00:02:17.199	00:00:03.558
82	540	00:02:17.199	00:02:17.739	00:00:00.540
83	filosofias educacionais	00:02:17.739	00:02:19.110	00:00:01.371
84	332	00:02:19.110	00:02:19.442	00:00:00.332
85	anteriores	00:02:19.442	00:02:20.327	00:00:00.885
86	328	00:02:20.327	00:02:20.655	00:00:00.328
87	né nessas filosofias	00:02:20.655	00:02:22.195	00:00:01.540
88	433	00:02:22.195	00:02:22.628	00:00:00.433
89	a língua portuguesa ela era o centro do trabalho educacional	00:02:22.628	00:02:26.168	00:00:03.540
90	1221	00:02:26.168	00:02:27.389	00:00:01.221
91	e a surdez era vista	00:02:27.389	00:02:29.160	00:00:01.771
92	212	00:02:29.160	00:02:29.375	00:00:00.215
93	como deficiência	00:02:29.375	00:02:30.903	00:00:01.528
94	690	00:02:30.903	00:02:31.593	00:00:00.690
95	já na	00:02:31.593	00:02:32.859	00:00:01.266
96	569	00:02:32.859	00:02:33.428	00:00:00.569
97	na visão da educação bilíngue a surdez é vista como diferença	00:02:33.428	00:02:37.508	00:00:04.080
98	563	00:02:37.508	00:02:38.071	00:00:00.563
99	e a língua portuguesa ganha	00:02:38.071	00:02:40.549	00:00:02.478
100	275	00:02:40.549	00:02:40.824	00:00:00.275
101	um novo lugar	00:02:40.824	00:02:42.160	00:00:01.336
102	371	00:02:42.160	00:02:42.531	00:00:00.371
103	por quê? né esse novo lugar	00:02:42.531	00:02:44.168	00:00:01.637

104	628	00:02:44.168	00:02:44.796	00:00:00.628	
105	primeiro porque o surdo	00:02:44.796	00:02:46.274	00:00:01.478	
106	558	00:02:46.274	00:02:46.832	00:00:00.558	
107	passa a ser visto como falante de uma outra língua então	00:02:46.832	00:02:50.209	00:00:03.377	
108	818	00:02:50.209	00:02:51.027	00:00:00.818	
109	pra ele	00:02:51.027	00:02:51.770	00:00:00.743	
110	921	00:02:51.770	00:02:52.691	00:00:00.921	
111	sendo falante de uma outra língua que inclusive é uma língua minoritária	00:02:52.691	00:02:56.682	00:00:03.991	
112	731	00:02:56.682	00:02:57.413	00:00:00.731	
113	eu passo a entender essa relação que ele estabelece com a língua portuguesa como alguém que está aprendendo	00:02:57.413	00:03:02.210	00:00:04.797	
114	477	00:03:02.210	00:03:02.687	00:00:00.477	
115	uma língua	00:03:02.687	00:03:03.397	00:00:00.710	
116	338	00:03:03.397	00:03:03.735	00:00:00.338	
117	de uma maioria	00:03:03.735	00:03:04.619	00:00:00.884	
118	514	00:03:04.619	00:03:05.133	00:00:00.514	
119	com a qual ele se não não se identifica culturalmente	00:03:05.133	00:03:08.681	00:00:03.548	
120	240	00:03:08.681	00:03:08.921	00:00:00.240	
121	né diferente de seu grupo cultural	00:03:08.921	00:03:10.664	00:00:01.743	
122	1283	00:03:10.664	00:03:11.947	00:00:01.283	
BLOCO 03 - Educação Bilíngue (parte A)	123	considerando então essa perspectiva o que a gente tem de mais interessante nisso é poder pensar	00:03:11.947	00:03:17.000	00:00:05.053
	124	530	00:03:17.000	00:03:17.530	00:00:00.530
	125	se eu entendo a língua portuguesa como segunda língua dos surdos eu posso construir	00:03:17.530	00:03:22.265	00:00:04.735
	126	1540	00:03:22.265	00:03:23.805	00:00:01.540
	127	nos estudos da educação bilíngue eu posso construir um- uma	00:03:23.805	00:03:28.832	00:00:05.027
	128	1112	00:03:28.832	00:03:29.944	00:00:01.112
	129	eh	00:03:29.944	00:03:30.611	00:00:00.667
	130	584	00:03:30.611	00:03:31.195	00:00:00.584
	131	um intercâmbio entre essas pesquisas na área da educação bilíngue e da linguística aplicada ao ensino de	00:03:31.195	00:03:37.015	00:00:05.820
	132	242	00:03:37.015	00:03:37.257	00:00:00.242
	133	segunda língua por exemplo	00:03:37.257	00:03:38.505	00:00:01.248
	134	611	00:03:38.505	00:03:39.116	00:00:00.611
	135	né	00:03:39.116	00:03:39.257	00:00:00.141
	136	416	00:03:39.257	00:03:39.673	00:00:00.416
	137	por quê?	00:03:39.673	00:03:40.133	00:00:00.460
	138	347	00:03:40.133	00:03:40.480	00:00:00.347
	139	da mesma forma que um surdo está aprendendo português como segunda língua um estrangeiro também está aprendendo português como segunda língua	00:03:40.480	00:03:47.126	00:00:06.646
	140	485	00:03:47.126	00:03:47.611	00:00:00.485
	141	né	00:03:47.611	00:03:47.797	00:00:00.186
	142	574	00:03:47.797	00:03:48.371	00:00:00.574
	143	além disso eu posso também fazer um um uma	00:03:48.371	00:03:51.634	00:00:03.263
	144	1065	00:03:51.634	00:03:52.699	00:00:01.065
	145	um diálogo com estudos sobre o letramento de grupos socioculturais minoritários como por exemplo os indígenas	00:03:52.699	00:03:58.991	00:00:06.292
	146	504	00:03:58.991	00:03:59.495	00:00:00.504
	147	então a partir do momento que eu posso explorar essa esse diálogo com essas pesquisas eu entendo melhor a relação	00:03:59.495	00:04:04.539	00:00:05.044
	148	426	00:04:04.539	00:04:04.965	00:00:00.426
149	que os surdos estabelecem com o português também como grupo minoritário	00:04:04.965	00:04:08.425	00:00:03.460	
150	1885	00:04:08.425	00:04:10.310	00:00:01.885	
151	eh	00:04:10.310	00:04:10.938	00:00:00.628	
152	478	00:04:10.938	00:04:11.416	00:00:00.478	

	153	mas apesar de na área	00:04:11.416	00:04:14.230	00:00:02.814	
	154	646	00:04:14.230	00:04:14.876	00:00:00.646	
	155	ter claro essa importância do diálogo	00:04:14.876	00:04:17.133	00:00:02.257	
	156	868	00:04:17.133	00:04:18.001	00:00:00.868	
	157	com esses outros grupos né em relação ao ao aprendizado do português em relação	00:04:18.001	00:04:22.461	00:00:04.460	
	158	654	00:04:22.461	00:04:23.115	00:00:00.654	
	159	a- a	00:04:23.115	00:04:23.965	00:00:00.850	
	160	681	00:04:23.965	00:04:24.646	00:00:00.681	
	161	perspectiva mais cultural	00:04:24.646	00:04:26.206	00:00:01.560	
	162	1002	00:04:26.206	00:04:27.208	00:00:01.002	
	163	da questão da- das línguas de minoria	00:04:27.208	00:04:29.399	00:00:02.191	
	164	761	00:04:29.399	00:04:30.160	00:00:00.761	
	165	eh a gente percebe que no processo de letramento do aluno surdo ele tem semelhanças com esses grupos	00:04:30.160	00:04:36.593	00:00:06.433	
	166	788	00:04:36.593	00:04:37.381	00:00:00.788	
	167	mas	00:04:37.381	00:04:38.239	00:00:00.858	
	168	861	00:04:38.239	00:04:39.100	00:00:00.861	
	169	ele tem algumas peculiaridades que são relacionadas a surdez	00:04:39.100	00:04:43.481	00:00:04.381	
	170	776	00:04:43.481	00:04:44.257	00:00:00.776	
	171	são relacionadas ao uso de uma língua que é espaço visual	00:04:44.257	00:04:48.664	00:00:04.407	
	172	707	00:04:48.664	00:04:49.371	00:00:00.707	
	173	e também à sua condição potencial de bilíngue	00:04:49.371	00:04:52.878	00:00:03.507	
	174	1945	00:04:52.878	00:04:54.823	00:00:01.945	
	BLOCO 04 - Educação Bilíngue (parte B)	175	então o que acontece primeiro	00:04:54.823	00:04:56.549	00:00:01.726
		176	746	00:04:56.549	00:04:57.295	00:00:00.746
177		esses surdos eh diferentemente de outros grupos por exemplo estrangeiros que aprendem português como segunda língua	00:04:57.295	00:05:04.003	00:00:06.708	
178		529	00:05:04.003	00:05:04.532	00:00:00.529	
179		eles	00:05:04.532	00:05:05.089	00:00:00.557	
180		585	00:05:05.089	00:05:05.674	00:00:00.585	
181		iniciam o contato com a língua escrita em eventos de letramento	00:05:05.674	00:05:09.549	00:00:03.875	
182		550	00:05:09.549	00:05:10.099	00:00:00.550	
183		em que	00:05:10.099	00:05:10.562	00:00:00.463	
184		978	00:05:10.562	00:05:11.540	00:00:00.978	
185		o que está escrito que eles têm que aprender a ler e aprender a escrever está em língua portuguesa	00:05:11.540	00:05:17.135	00:00:05.595	
186		1043	00:05:17.135	00:05:18.178	00:00:01.043	
187		então eles falam uma língua mas eles precisam aprender a ler e escrever em outra língua	00:05:18.178	00:05:22.708	00:00:04.530	
188		309	00:05:22.708	00:05:23.017	00:00:00.309	
189		uma língua oral	00:05:23.017	00:05:23.956	00:00:00.939	
190		1611	00:05:23.956	00:05:25.567	00:00:01.611	
191		eh sendo que o sistema conceitual dessa língua não corresponde ao sistema conceitual da língua de sinais	00:05:25.567	00:05:32.539	00:00:06.972	
192		381	00:05:32.539	00:05:32.920	00:00:00.381	
193		né	00:05:32.920	00:05:33.132	00:00:00.212	
194		1266	00:05:33.132	00:05:34.398	00:00:01.266	
195		além disso	00:05:34.398	00:05:35.513	00:00:01.115	
196		425	00:05:35.513	00:05:35.938	00:00:00.425	
197		a representação gráfica da língua oral	00:05:35.938	00:05:39.142	00:00:03.204	
198		911	00:05:39.142	00:05:40.053	00:00:00.911	
199		ela tá dire- direcionada a cadeia sonora da língua falada	00:05:40.053	00:05:44.363	00:00:04.310	
200		672	00:05:44.363	00:05:45.035	00:00:00.672	
201		então a gente tem	00:05:45.035	00:05:45.885	00:00:00.850	
202		563	00:05:45.885	00:05:46.448	00:00:00.563	
203		uma uma relação que esse surdo estabelece com esse texto escrito que é altamente complexa primeiro por ser uma outra língua e segundo porque	00:05:46.448	00:05:55.634	00:00:09.186	

	essa língua é registrada				
204	849	00:05:55.634	00:05:56.483	00:00:00.849	
205	eh a sua representação gráfica é feita em relação a	00:05:56.483	00:06:01.049	00:00:04.566	
206	881	00:06:01.049	00:06:01.930	00:00:00.881	
207	aos fonemas aos sons dessa língua	00:06:01.930	00:06:03.523	00:00:01.593	
208	1344	00:06:03.523	00:06:04.867	00:00:01.344	
209	eh	00:06:04.867	00:06:05.496	00:00:00.629	
210	655	00:06:05.496	00:06:06.151	00:00:00.655	
211	outra questão que a gente precisa	00:06:06.151	00:06:08.611	00:00:02.460	
212	513	00:06:08.611	00:06:09.124	00:00:00.513	
213	pensar é que esses alunos nesse processo	00:06:09.124	00:06:12.151	00:00:03.027	
214	849	00:06:12.151	00:06:13.000	00:00:00.849	
215	de aprender a ler e escrever em português eles ainda não aprenderam a escrever em sua primeira língua	00:06:13.000	00:06:18.221	00:00:05.221	
216	735	00:06:18.221	00:06:18.956	00:00:00.735	
217	eles não sabem registrar graficamente a sua primeira língua	00:06:18.956	00:06:22.903	00:00:03.947	
218	779	00:06:22.903	00:06:23.682	00:00:00.779	
219	já que	00:06:23.682	00:06:24.443	00:00:00.761	
220	513	00:06:24.443	00:06:24.956	00:00:00.513	
221	a escrita da língua de sinais ainda é um	00:06:24.956	00:06:27.728	00:00:02.772	
222	230	00:06:27.728	00:06:27.958	00:00:00.230	
223	né um sistema que ainda não foi suficientemente	00:06:27.958	00:06:30.578	00:00:02.620	
224	582	00:06:30.578	00:06:31.160	00:00:00.582	
225	difundido	00:06:31.160	00:06:32.000	00:00:00.840	
226	531	00:06:32.000	00:06:32.531	00:00:00.531	
227	muitas vezes	00:06:32.531	00:06:33.239	00:00:00.708	
228	887	00:06:33.239	00:06:34.126	00:00:00.887	
229	a própria comunidade surda ainda não conhece	00:06:34.126	00:06:36.949	00:00:02.823	
230	407	00:06:36.949	00:06:37.356	00:00:00.407	
231	de forma a fazer um uso social desse sistema	00:06:37.356	00:06:39.786	00:00:02.430	
232	524	00:06:39.786	00:06:40.310	00:00:00.524	
233	então os alunos	00:06:40.310	00:06:41.548	00:00:01.238	
234	311	00:06:41.548	00:06:41.859	00:00:00.311	
235	eles precisam aprender a ler e escrever em português	00:06:41.859	00:06:44.620	00:00:02.761	
236	362	00:06:44.620	00:06:44.982	00:00:00.362	
237	né	00:06:44.982	00:06:45.094	00:00:00.112	
238	1004	00:06:45.094	00:06:46.098	00:00:01.004	
BLOCO 05 – Relação com a Escrita (parte A)	239	então o que a gente percebe nesse processo? que os surdos vão estabelecer uma relação com a língua escrita pela condição deles	00:06:46.098	00:06:51.886	00:00:05.788
	240	663	00:06:51.886	00:06:52.549	00:00:00.663
	241	diferente né interpretando essa língua e se apropriando dela a seu modo	00:06:52.549	00:06:57.726	00:00:05.177
	242	478	00:06:57.726	00:06:58.204	00:00:00.478
	243	né	00:06:58.204	00:06:58.328	00:00:00.124
	244	1239	00:06:58.328	00:06:59.567	00:00:01.239
	245	de acordo com o que? com o que ele viveu anteriormente com a linguagem quer dizer de acordo com suas vivências com uma língua visual	00:06:59.567	00:07:06.118	00:00:06.551
	246	1537	00:07:06.118	00:07:07.655	00:00:01.537
	247	eh essa forma de de se relacionar com uma língua oral que tá ali	00:07:07.655	00:07:12.186	00:00:04.531
	248	478	00:07:12.186	00:07:12.664	00:00:00.478
	249	uma língua oral-auditiva que tá escrita	00:07:12.664	00:07:14.797	00:00:02.133
	250	1920	00:07:14.797	00:07:16.717	00:00:01.920
	251	ela se-	00:07:16.717	00:07:17.585	00:00:00.868
	252	725	00:07:17.585	00:07:18.310	00:00:00.725
	253	no momento em que a gente observa um surdo lendo escrevendo um texto ela se torna muito evidente pra gente né	00:07:18.310	00:07:24.700	00:00:06.390
	254	910	00:07:24.700	00:07:25.610	00:00:00.910

255	nesse processo de leitura e escrita	00:07:25.610	00:07:27.911	00:00:02.301
256	903	00:07:27.911	00:07:28.814	00:00:00.903
257	e aqui principalmente vou falar um pouquinho da leitura	00:07:28.814	00:07:31.584	00:00:02.770
258	744	00:07:31.584	00:07:32.328	00:00:00.744
259	esse processo de leitura	00:07:32.328	00:07:34.416	00:00:02.088
260	248	00:07:34.416	00:07:34.664	00:00:00.248
261	ele vai o tempo inteiro se construir	00:07:34.664	00:07:37.089	00:00:02.425
262	2716	00:07:37.089	00:07:39.805	00:00:02.716
263	eh	00:07:39.805	00:07:40.221	00:00:00.416
264	522	00:07:40.221	00:07:40.743	00:00:00.522
265	por meio da língua de sinais	00:07:40.743	00:07:42.318	00:00:01.575
266	213	00:07:42.318	00:07:42.531	00:00:00.213
267	né ou seja o processo	00:07:42.531	00:07:44.203	00:00:01.672
268	682	00:07:44.203	00:07:44.885	00:00:00.682
269	de leitura pros surdos a construção de sentidos se faz mediada pela língua de sinais	00:07:44.885	00:07:51.092	00:00:06.207
270	1048	00:07:51.092	00:07:52.140	00:00:01.048
271	e outro ponto que isso fica muito visível é na própria materialidade do texto escrito né você olha um texto do surdo e identifica muitas marcas da sua diferença	00:07:52.140	00:08:01.468	00:00:09.328
272	264	00:08:01.468	00:08:01.732	00:00:00.264
273	naquele texto né e são inúmeras marcas	00:08:01.732	00:08:04.210	00:00:02.478
274	551	00:08:04.210	00:08:04.761	00:00:00.551
275	em relação a influência da língua de sinais em relação	00:08:04.761	00:08:07.301	00:00:02.540
276	593	00:08:07.301	00:08:07.894	00:00:00.593
277	a- a	00:08:07.894	00:08:08.478	00:00:00.584
278	442	00:08:08.478	00:08:08.920	00:00:00.442
279	ao seu processo de aprendizagem como uma segunda língua	00:08:08.920	00:08:11.221	00:00:02.301
280	398	00:08:11.221	00:08:11.619	00:00:00.398
281	né	00:08:11.619	00:08:11.787	00:00:00.168
282	655	00:08:11.787	00:08:12.442	00:00:00.655
283	bom! em relação à leitura então como eu disse o que que agente tem percebido?	00:08:12.442	00:08:15.672	00:00:03.230
284	635	00:08:15.672	00:08:16.307	00:00:00.635
285	que muitos surdos fazem uma leitura	00:08:16.307	00:08:18.652	00:00:02.345
286	534	00:08:18.652	00:08:19.186	00:00:00.534
287	que é lexicalizada	00:08:19.186	00:08:20.593	00:00:01.407
288	390	00:08:20.593	00:08:20.983	00:00:00.390
289	né	00:08:20.983	00:08:21.239	00:00:00.256
290	514	00:08:21.239	00:08:21.753	00:00:00.514
291	então eles lêem	00:08:21.753	00:08:22.815	00:00:01.062
292	1557	00:08:22.815	00:08:24.372	00:00:01.557
293	pelo- muitas vezes dando uma ênfase muito grande ao vocabulário	00:08:24.372	00:08:27.877	00:00:03.505
294	239	00:08:27.877	00:08:28.116	00:00:00.239
295	né atribuindo cada palavra do português um sinal da língua de sinais	00:08:28.116	00:08:31.947	00:00:03.831
296	682	00:08:31.947	00:08:32.629	00:00:00.682
297	e muitas vezes	00:08:32.629	00:08:33.806	00:00:01.177
298	946	00:08:33.806	00:08:34.752	00:00:00.946
299	pedindo ao intérprete de sinais recorrendo ao intérprete de sinais pra perguntar "ah, qual que é?"	00:08:34.752	00:08:39.637	00:00:04.885
300	371	00:08:39.637	00:08:40.008	00:00:00.371
301	que que essa palavra significa? qual que é o sinal dessa palavra? né ou perguntando pro professor "ah, professor, que sinal que é essa palavra?"	00:08:40.008	00:08:46.353	00:00:06.345
302	408	00:08:46.353	00:08:46.761	00:00:00.408
303	então sempre eles	00:08:46.761	00:08:47.858	00:00:01.097
304	301	00:08:47.858	00:08:48.159	00:00:00.301
305	demonstram essa preocupação	00:08:48.159	00:08:50.132	00:00:01.973

	306	284	00:08:50.132	00:08:50.416	00:00:00.284	
	307	com o vocabulário	00:08:50.416	00:08:51.646	00:00:01.230	
	308	1223	00:08:51.646	00:08:52.869	00:00:01.223	
	309	e	00:08:52.869	00:08:53.141	00:00:00.272	
	310	1131	00:08:53.141	00:08:54.272	00:00:01.131	
	311	como se cada palavra do português tivesse um correspondente	00:08:54.272	00:08:58.289	00:00:04.017	
	312	419	00:08:58.289	00:08:58.708	00:00:00.419	
	313	exato um equivalente exato na língua de sinais	00:08:58.708	00:09:01.425	00:00:02.717	
	314	460	00:09:01.425	00:09:01.885	00:00:00.460	
	315	né	00:09:01.885	00:09:02.018	00:00:00.133	
	316	1053	00:09:02.018	00:09:03.071	00:00:01.053	
	BLOCO 06 – Relação com a Escrita (parte B)	317	eh	00:09:03.071	00:09:03.655	00:00:00.584
		318	823	00:09:03.655	00:09:04.478	00:00:00.823
		319	durante pesquisas então em salas de aula de surdos o que o que eu tenho percebido é que	00:09:04.478	00:09:09.610	00:00:05.132
		320	788	00:09:09.610	00:09:10.398	00:00:00.788
		321	mesmo quando a sinalização de um texto	00:09:10.398	00:09:12.788	00:00:02.390
322		442	00:09:12.788	00:09:13.230	00:00:00.442	
323		da	00:09:13.230	00:09:13.451	00:00:00.221	
324		372	00:09:13.451	00:09:13.823	00:00:00.372	
325		em- né que eles tão sinalizando um texto	00:09:13.823	00:09:15.823	00:00:02.000	
326		894	00:09:15.823	00:09:16.717	00:00:00.894	
327		da língua portuguesa	00:09:16.717	00:09:17.877	00:00:01.160	
328		618	00:09:17.877	00:09:18.495	00:00:00.618	
329		mesmo quando a sinalização desse texto ele cons-	00:09:18.495	00:09:21.713	00:00:03.218	
330		898	00:09:21.713	00:09:22.611	00:00:00.898	
331		acaba implicando em construções sem sentido e lógica	00:09:22.611	00:09:26.115	00:00:03.504	
332		903	00:09:26.115	00:09:27.018	00:00:00.903	
333		os alunos às vezes continuam normalmente a leitura né	00:09:27.018	00:09:30.142	00:00:03.124	
334		762	00:09:30.142	00:09:30.904	00:00:00.762	
335		cumprindo muitas vezes uma tarefa escolar "ah eu tenho que ler esse texto eu tenho que sinalizar"	00:09:30.904	00:09:35.558	00:00:04.654	
336		1495	00:09:35.558	00:09:37.053	00:00:01.495	
337		e não percebem que isso que eles tão sinalizando tá completamente sem sentido	00:09:37.053	00:09:41.690	00:00:04.637	
338		301	00:09:41.690	00:09:41.991	00:00:00.301	
339		né	00:09:41.991	00:09:42.186	00:00:00.195	
340		375	00:09:42.186	00:09:42.561	00:00:00.375	
341		um exemplo que eu observei em sala de aula	00:09:42.561	00:09:44.472	00:00:01.911	
342		484	00:09:44.472	00:09:44.956	00:00:00.484	
343		né eles tinham uma frase simples num num num quadro	00:09:44.956	00:09:48.496	00:00:03.540	
344		451	00:09:48.496	00:09:48.947	00:00:00.451	
345		né "eu tomei banho"	00:09:48.947	00:09:50.047	00:00:01.100	
346		1002	00:09:50.047	00:09:51.049	00:00:01.002	
347		e eles precisavam ler essa frase e construir em sinais fazendo uma sinalização dessa frase né	00:09:51.049	00:09:56.431	00:00:05.382	
348		1100	00:09:56.431	00:09:57.531	00:00:01.100	
349		eh	00:09:57.531	00:09:58.259	00:00:00.728	
350		493	00:09:58.259	00:09:58.752	00:00:00.493	
351		e ai os surdos sinalizaram o tomar	00:09:58.756	00:10:02.071	00:00:03.315	
352		947	00:10:02.071	00:10:03.018	00:00:00.947	
353		como beber	00:10:03.018	00:10:03.868	00:00:00.850	
354		1845	00:10:03.868	00:10:05.713	00:00:01.845	
355		e ai a professora perguntou pros alunos surdos "ah" né porque em sinais a construção que eles haviam feito ficava muito engraçada	00:10:05.713	00:10:11.823	00:00:06.110	
356		629	00:10:11.823	00:10:12.452	00:00:00.629	
357		"ah! vocês tomam banho e bebem a água do chuveiro ao mesmo tempo!"	00:10:12.452	00:10:15.505	00:00:03.053	

	né			
358	894	00:10:15.505	00:10:16.399	00:00:00.894
359	e ai os alunos	00:10:16.399	00:10:17.677	00:00:01.278
360	1014	00:10:17.677	00:10:18.691	00:00:01.014
361	né perceberam aquela provocação da professora de-	00:10:18.691	00:10:21.567	00:00:02.876
362	327	00:10:21.567	00:10:21.894	00:00:00.327
363	que realmente ficava estranha né a frase	00:10:21.894	00:10:23.903	00:00:02.009
364	469	00:10:23.903	00:10:24.372	00:00:00.469
365	e ai um deles perguntou pra professora	00:10:24.372	00:10:26.558	00:00:02.186
366	1212	00:10:26.558	00:10:27.770	00:00:01.212
367	ah tomar	00:10:27.770	00:10:28.726	00:00:00.956
368	310	00:10:28.726	00:10:29.036	00:00:00.310
369	né fazendo em datilologia "tomar"	00:10:29.036	00:10:31.008	00:00:01.972
370	434	00:10:31.008	00:10:31.442	00:00:00.434
371	"não seria o mesmo que beber" e ai fazendo um sinal	00:10:31.442	00:10:34.276	00:00:02.834
372	663	00:10:34.276	00:10:34.939	00:00:00.663
373	né o sinal o sinal de beber com o dedo	00:10:34.939	00:10:37.753	00:00:02.814
374	239	00:10:37.753	00:10:37.992	00:00:00.239
375	polegar estendido né	00:10:37.992	00:10:39.222	00:00:01.230
376	398	00:10:39.222	00:10:39.620	00:00:00.398
377	esse sinal que é equivalente ao gesto que a gente usa de ouvintes	00:10:39.620	00:10:42.814	00:00:03.194
378	2523	00:10:42.814	00:10:45.337	00:00:02.523
379	e ai	00:10:45.337	00:10:46.062	00:00:00.725
380	876	00:10:46.062	00:10:46.938	00:00:00.876
381	o que que eu percebia dessas perguntas dos alunos que essa pergunta	00:10:46.938	00:10:50.717	00:00:03.779
382	451	00:10:50.717	00:10:51.168	00:00:00.451
383	eh- eh	00:10:51.168	00:10:52.000	00:00:00.832
384	452	00:10:52.000	00:10:52.452	00:00:00.452
385	que eram muito comuns em sala de aula sempre que o professor	00:10:52.452	00:10:55.355	00:00:02.903
386	442	00:10:55.355	00:10:55.797	00:00:00.442
387	fazia ou sinalizava uma frase de forma diferente	00:10:55.797	00:10:58.647	00:00:02.850
388	690	00:10:58.647	00:10:59.337	00:00:00.690
389	eles	00:10:59.337	00:10:59.806	00:00:00.469
390	349	00:10:59.806	00:11:00.155	00:00:00.349
391	retornavam a pergunta pro professor como se questionando "ah mas não é assim essa palavra não é feita desse com esse sinal"	00:11:00.155	00:11:06.411	00:00:06.256
392	275	00:11:06.411	00:11:06.686	00:00:00.275
393	né	00:11:06.686	00:11:06.925	00:00:00.239
394	766	00:11:06.925	00:11:07.691	00:00:00.766
395	eh	00:11:07.691	00:11:08.328	00:00:00.637
396	779	00:11:08.328	00:11:09.107	00:00:00.779
397	a gente percebia que esses alunos muitas vezes acreditavam que o sentido ele tava- estava lexicalizado	00:11:09.107	00:11:14.558	00:00:05.451
398	841	00:11:14.558	00:11:15.399	00:00:00.841
399	e quando	00:11:15.399	00:11:16.151	00:00:00.752
400	698	00:11:16.151	00:11:16.849	00:00:00.698
401	se dizia o contrário né que o sentido ele era construído nessa interação e que as palavras modificavam o sentido	00:11:16.849	00:11:23.708	00:00:06.859
402	514	00:11:23.708	00:11:24.222	00:00:00.514
403	quer dizer quando	00:11:24.222	00:11:24.926	00:00:00.704
404	1003	00:11:24.926	00:11:25.929	00:00:01.003
405	isso tirava a segurança que eles tinham nesse processo de leitura	00:11:25.929	00:11:29.522	00:00:03.593
406	345	00:11:29.522	00:11:29.867	00:00:00.345
407	né	00:11:29.867	00:11:30.124	00:00:00.257
408	1566	00:11:30.124	00:11:31.690	00:00:01.566
409	então	00:11:31.690	00:11:32.071	00:00:00.381

410	571	00:11:32.071	00:11:32.642	00:00:00.571	
411	essa leitura que é mediada pela sinalização desses textos ela é altamente complexa porque ela coloca em jogo o tempo inteiro	00:11:32.642	00:11:39.527	00:00:06.885	
412	1199	00:11:39.527	00:11:40.726	00:00:01.199	
413	a diferença entre as duas línguas e como eles constroem o significado pra pra língua portuguesa	00:11:40.726	00:11:45.496	00:00:04.770	
414	339	00:11:45.496	00:11:45.835	00:00:00.339	
415	por meio da mediação da língua de sinais	00:11:45.835	00:11:47.862	00:00:02.027	
416	310	00:11:47.862	00:11:48.172	00:00:00.310	
417	né	00:11:48.172	00:11:48.366	00:00:00.194	
418	1510	00:11:48.366	00:11:49.876	00:00:01.510	
419	eh	00:11:49.876	00:11:50.318	00:00:00.442	
420	1683	00:11:50.318	00:11:52.001	00:00:01.683	
421	então uma coisa que tem sido denunciada por vários pesquisadores é essa questão de uma prática de leitura bimodal	00:11:52.001	00:11:58.213	00:00:06.212	
422	283	00:11:58.213	00:11:58.496	00:00:00.283	
423	né	00:11:58.496	00:11:58.682	00:00:00.186	
424	770	00:11:58.682	00:11:59.452	00:00:00.770	
425	o trabalho o tempo inteiro com o bimodalismo	00:11:59.452	00:12:01.735	00:00:02.283	
426	621	00:12:01.735	00:12:02.356	00:00:00.621	
427	e os próprios alunos vão ao longo de seu processo de escolarização	00:12:02.356	00:12:06.365	00:00:04.009	
428	671	00:12:06.365	00:12:07.036	00:00:00.671	
429	se apropriando disso e achando que essa é a forma de ler ler em português	00:12:07.036	00:12:11.345	00:00:04.309	
430	372	00:12:11.345	00:12:11.717	00:00:00.372	
431	fazendo sinal-palavra sinal-palavra	00:12:11.717	00:12:13.673	00:00:01.956	
432	1690	00:12:13.673	00:12:15.363	00:00:01.690	
BLOCO 07 – Conclusão	433	eh	00:12:15.363	00:12:16.045	00:00:00.682
	434	707	00:12:16.045	00:12:16.752	00:00:00.707
	435	bom	00:12:16.752	00:12:17.098	00:00:00.346
	436	1203	00:12:17.098	00:12:18.301	00:00:01.203
	437	então o que precisa ficar claro né e que a gente pode	00:12:18.301	00:12:21.381	00:00:03.080
	438	938	00:12:21.381	00:12:22.319	00:00:00.938
	439	tentar construir como uma conclusão pra	00:12:22.319	00:12:24.850	00:00:02.531
	440	248	00:12:24.850	00:12:25.098	00:00:00.248
	441	tudo isso que eu	00:12:25.098	00:12:25.806	00:00:00.708
	442	265	00:12:25.806	00:12:26.071	00:00:00.265
	443	que a gente foi construindo aqui	00:12:26.071	00:12:27.576	00:00:01.505
	444	911	00:12:27.576	00:12:28.487	00:00:00.911
	445	é que no processo de de letramento desses alunos desse contato	00:12:28.487	00:12:33.425	00:00:04.938
	446	779	00:12:33.425	00:12:34.204	00:00:00.779
	447	com o texto escrito	00:12:34.204	00:12:36.001	00:00:01.797
	448	455	00:12:36.001	00:12:36.456	00:00:00.455
	449	esse tornar-se letrado numa segunda língua que é o caso dos alunos surdos	00:12:36.456	00:12:40.757	00:00:04.301
	450	836	00:12:40.757	00:12:41.593	00:00:00.836
	451	a gente precisa considerar então	00:12:41.593	00:12:43.549	00:00:01.956
	452	1133	00:12:43.549	00:12:44.682	00:00:01.133
	453	a importância do ensino de português como segunda língua	00:12:44.682	00:12:47.877	00:00:03.195
	454	381	00:12:47.877	00:12:48.258	00:00:00.381
	455	né	00:12:48.258	00:12:48.461	00:00:00.203
	456	703	00:12:48.461	00:12:49.164	00:00:00.703
	457	e de todas as especificidades e implicações que isso traz então não quer dizer que é só dizer "ah é a segunda língua porque a libras é a primeira" não é a segunda língua e isso tem implicações	00:12:49.164	00:12:57.872	00:00:08.708
	458	513	00:12:57.872	00:12:58.385	00:00:00.513
	459	e a importância	00:12:58.385	00:12:59.237	00:00:00.852
	460	363	00:12:59.237	00:12:59.600	00:00:00.363
	461	da língua de sinais nesse processo de construção de sentido	00:12:59.600	00:13:02.735	00:00:03.135

	462	407	00:13:02.735	00:13:03.142	00:00:00.407
	463	como lócus do sentido mesmo em que os	00:13:03.142	00:13:05.370	00:00:02.228
	464	390	00:13:05.370	00:13:05.760	00:00:00.390
	465	surdos	00:13:05.760	00:13:06.397	00:00:00.637
	466	931	00:13:06.397	00:13:07.328	00:00:00.931
	467	possam construir uma compreensão do texto que eles estão lendo	00:13:07.328	00:13:11.328	00:00:04.000
	468	354	00:13:11.328	00:13:11.682	00:00:00.354
	469	né	00:13:11.682	00:13:11.929	00:00:00.247
	470	753	00:13:11.929	00:13:12.682	00:00:00.753
BLOCO 08 – Fechamento	471	eh eu espero	00:13:12.682	00:13:13.576	00:00:00.894
	472	911	00:13:13.576	00:13:14.487	00:00:00.911
	473	com essa pequena reflexão poder	00:13:14.487	00:13:16.301	00:00:01.814
	474	292	00:13:16.301	00:13:16.593	00:00:00.292
	475	ter contribuído	00:13:16.593	00:13:17.487	00:00:00.894
	476	372	00:13:17.487	00:13:17.859	00:00:00.372
	477	com vocês na construção de um novo olhar sobre	00:13:17.859	00:13:20.469	00:00:02.610
	478	717	00:13:20.469	00:13:21.186	00:00:00.717
	479	esse processo de aprendizagem do português pelo aluno surdo e da relação	00:13:21.186	00:13:25.319	00:00:04.133
	480	602	00:13:25.319	00:13:25.921	00:00:00.602
	481	que ele estabelece com a língua escrita	00:13:25.921	00:13:27.585	00:00:01.664
	482	1310	00:13:27.585	00:13:28.895	00:00:01.310
	483	é isso	00:13:28.895	00:13:29.283	00:00:00.388
	484	136	00:13:29.283	00:13:29.419	00:00:00.136