

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

TAYNA BATISTA CABRAL

**UM ESTUDO SOBRE A SUBCOMPETÊNCIA ESTRATÉGICA
NO PROCESSO DE INTERPRETAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA –
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

UBERLÂNDIA- MG

2021

TAYNA BATISTA CABRAL

**UM ESTUDO SOBRE A SUBCOMPETÊNCIA ESTRATÉGICA
NO PROCESSO DE INTERPRETAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA –
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia vinculado à linha de pesquisa: Teoria, descrição e análise linguística para a obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eliamar Godoi.

UBERLÂNDIA - MG

2021

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C117 2021	<p>Cabral, Tayna Batista, 1995- Um estudo sobre a subcompetência estratégica no processo de interpretação Língua Portuguesa - Língua Brasileira de Sinais [recurso eletrônico] / Tayna Batista Cabral. - 2021.</p> <p>Orientador: Eliamar Godoi. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.653 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Linguística. I. Godoi, Eliamar, 1968-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.</p>
--------------	--

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico - PPGEL				
Data:	Vinte e seis de outubro de dois mil e vinte e um	Hora de início:	09h30	Hora de encerramento:	11h30
Matrícula do Discente:	11922ELI025				
Nome do Discente:	Tayna Batista Cabral				
Título do Trabalho:	Um estudo sobre a subcompetência estratégica no processo de interpretação em Língua Portuguesa - Língua Brasileira de Sinais				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Teoria, descrição e análise linguística				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Panorama sociolinguístico e descritivo da Libras falada pela comunidade surda em contexto educacional				

Reuniu-se, por vídeo conferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Mariana Dézinho - (UFPA); Maria Virgínia Dias Ávila - (UFU) e Eliamar Godoi - (UFU), orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Eliamar Godoi, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovadoa.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Virgínia Dias de Ávila, Usuário Externo**, em 27/10/2021, às 14:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliamar Godoi, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/10/2021, às 13:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Dézinho, Usuário Externo**, em 05/11/2021, às 07:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3123790** e o código CRC **51777203**.

**UM ESTUDO SOBRE A SUBCOMPETÊNCIA ESTRATÉGICA
NO PROCESSO DE INTERPRETAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA –
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

Dissertação aprovada para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (MG) pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 26 de Outubro de 2021.

Profª. Dra. Eliamar Godoi
Universidade Federal de Uberlândia

Profª. Dra. Maria Virgínia D. Ávila
FATRA Ensino Superior

Profª. Dra. Mariana Dézinho (UFGD)
Universidade Federal da Grande Dourados

AGRADECIMENTOS

Estou muito honrada por finalizar mais esta etapa na minha vida, essa experiência tem sido muito desafiadora e satisfatória para mim. Ela não seria possível sem o apoio, incentivo e contribuição de pessoas queridas as quais direciono meus agradecimentos e reconhecimento.

À minha família, agradeço pelo apoio incondicional na realização do meu projeto de mestrado. Aos meus pais, pelo encorajamento e por todo o esforço no período em que eu estive na graduação, graças a eles foi possível concluir aquela etapa e continuar essa trajetória importante.

Agradeço a equipe da Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (DEPAE) da Universidade Federal de Uberlândia, onde tive a honra de trabalhar por dois anos.

Agradeço aos coordenadores que estiveram na chefia neste período e principalmente a minha querida amiga Anna Paula Leite que sempre me apoiou e incentivou neste processo.

Aos colegas Tils por todo o aprendizado ao longo deste período que atuamos juntos.

Aos anjos da minha vida: Letícia Leite e Raquel Bernardes, por toda a parceria e incentivo desde a graduação. Vocês foram minha grande inspiração para tentar o mestrado e acabaram virando minhas salvadoras, agradeço por estarem comigo neste percurso.

A minha orientadora incrível Prof. Dra. Eliamar Godoi, por acreditar no meu potencial e no meu projeto. Muito obrigada por toda a compreensão, apoio e orientação, em diferentes projetos. Gratidão.

Aos meus colegas do grupo GPELET, por compartilharem comigo as alegrias e angústias de desenvolver uma pesquisa, vocês fizeram este momento mais leve.

Ao PPGEL pela oportunidade de viver esta experiência;

Ao corpo docente do programa por todo o conhecimento compartilhado.

Aos meus amigos surdos e Tils pelo carinho e incentivo, vocês foram a inspiração para esse estudo.

RESUMO

Nesta dissertação, apresentamos uma pesquisa exploratória com o objetivo de analisar a competência tradutória no quesito interlingual de profissionais Tils que atuam no ensino superior, em específico buscamos realizar um levantamento de dados sobre as pesquisas que tinham como assunto central a Competência Tradutória e o trabalho do intérprete de Libras. Além disso, objetivamos coletar materiais da atuação dos Tils, descrever as escolhas lexicais destes profissionais e identificar estratégias utilizadas durante o processo interpretativo. Para isso, selecionamos um recorte de um evento realizado por uma IES de 1 hora e 03 minutos. Deste modo, analisamos os dados que foram produzidos por três profissionais Tils com o auxílio do software ELAN. Gile (2009) e Leeson (2005) foram importantes norteadores para a análise dos dados coletados. O referencial teórico presente na discussão inclui os seguintes autores: Napier (2016), que estuda as estratégias utilizadas na Tradução e na Interpretação de línguas, Hurtado Albir (2005), que juntamente com o grupo PACTE (2003) contribui com as reflexões acerca do ensino e aprendizagem de tradução e interpretação, Meier (2009), que discorre acerca dos impactos que a modalidade tem sobre as línguas. Na análise dos dados, percebemos que o uso das estratégias está muito presente no momento da interpretação e identificamos o uso de omissões, adições e substituições. Observamos que alguns fatores podem influenciar na utilização de algumas estratégias, tais como: problemas operacionais, problemas de processamento da mensagem e situações “gatilho”. Os resultados da análise indicam que o uso das estratégias durante sua atuação torna sua interpretação mais completa e equivalente, entretanto, este uso pode resultar em equívocos e perda de conteúdo durante a interpretação.

Palavras-chave: Competência Tradutória. Ensino Superior. Interpretação Simultânea. Intérprete de Língua de Sinais.

ABSTRACT

We present an exploratory research with the objective of analyzing a translation competence in the interlingual aspect of Tils professionals who work in higher education, specifically seeking to carry out a survey of data on research that has as its central theme the Translation Competence and the work of the Libras interpreter. In addition, we collect materials from the work of Tils, the lexical choices of these professionals and identify those used during the interpretive process. For this, we selected a clipping of an event held in 1 hour and 03 minutes in a Higher Education Institution (IES). Thus, we analyzed the data that were found by three Tils professionals with the help of the ELAN software. Gile (2009) and Leeson (2005) were important guides for analyzing the collected data. The theoretical framework present in the discussion includes the following authors: Napier (2016), who studies languages used in translation and interpretation of languages, Hurtado Albir (2005), who together with the PACTE group (2003) contributes to reflections about teaching and learning translation and interpretation, Meier (2009), which discusses the actions that the modality has on languages. In analyzing the data, we noticed that the use of strategies is very present at the time of interpretation and we identified the use of omissions, additions and substitutions. We note that some factors can cause the use of some strategies, such as: operational problems, message processing problems and “trigger” situations. The results of the analysis indicate that the use of strategies during their performance makes their interpretation more complete and equivalent, however, this use can result in mistakes and loss of content during interpretation.

Keywords: Translation Competence. higher education. Simultaneous Interpretation. Sign Language Interpreter.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APILS - Associações de Tradutores, Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais

CNPQ- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ELAN- Eudico Language Annotator

ET- Estudos da Tradução

Febrapils- Federação Brasileira Das Associações Dos Profissionais Tradutores E Intérpretes E Guia-Intérpretes De Língua De Sinais

FENEIS- Federação Nacional De Educação E Integração Dos Surdos

GPELET- Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias

IES - Instituição de Ensino Superior

IS- Interpretação Simultânea

L1- Primeira língua

L2- Segunda língua

LBI- Lei brasileira de inclusão

LDB- Lei de diretrizes e bases

Libras- Língua Brasileira de Sinais

LO- Língua Oral

LP- Língua Portuguesa

LS- Língua de Sinais

PPGED- Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEL- Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Tils - Tradutor intérprete de Língua de Sinais

TILSE- Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Educacional

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFU- Universidade Federal de Uberlândia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Modelo de Competência proposto por Hatim e Mason.....	39
Figura 2- Modelo de Competência Tradutória proposto por Kelly.....	41
Figura 3- Modelo de Competência Tradutória proposto pelo PACTE.....	42
Figura 4- Propriedades compartilhadas entre Línguas de Sinais e Línguas Orais.....	45
Figura 5- Aspectos articulatórios das LS's e das LO's.....	47
Figura 6- Anotação das trilhas no <i>software</i> ELAN.....	58
Figura 7- Códigos convencionalizados para transcrição no <i>software</i> ELAN por Domingos (2013).....	59
Figura 8- Notações convencionalizadas realizadas nas transcrições nas trilhas do <i>software</i> ELAN.....	60
Figura 9- Objetivos de aprendizado no ensino da tradução.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quadro de Teses e Dissertações defendidas por pesquisadores integrantes do GPELET de 2014 a 2020.....	24
Quadro 2- Construção do corpus de pesquisa.....	56
Quadro 3- Substituições realizadas pelo Tils ³	87
Quadro 4- Substituições realizadas pelo Tils ²	88

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. ESTUDOS DA TRADUÇÃO	28
2.1 TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO	28
2.2 COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA	36
2.2.1 O MODELO DE BELL (1991)	37
2.2.2 O MODELO DE NEUBERT (2000)	37
2.2.3 O MODELO DE HATIM E MASON (1997)	38
2.2.4 MODELO DE KELLY (2002)	40
2.2.5 O MODELO DO GRUPO PACTE (2003)	41
3. LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E INTERPRETAÇÃO NO BRASIL	45
3.1 EFEITOS DE MODALIDADE	45
3.2 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	48
3.4 EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL	50
3.5 INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS	52
4. METODOLOGIA	55
4.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS	55
4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
5 ANÁLISES DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	61
5.1 ANÁLISE DO CORPUS	61
5.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	80
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94
ANEXO A: Amostra De Trilhas Inseridas No Software ELAN - (LP.Oral/Libras.Tils¹)	98
ANEXO B: Amostra De Trilhas Inseridas No Software ELAN - (LP.Oral/Libras.Tils³)	101
ANEXO C: Amostra De Trilhas Inseridas No Software ELAN - (LP.Oral/Libras.Tils²)	114

1. INTRODUÇÃO

O Decreto 5.626/05 considera como sendo pessoa surda aquela que, em decorrência de uma perda auditiva, tem uma compreensão e interação com o mundo partindo de experiências visuais e expressa sua cultura principalmente por meio da utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) reconhecida pela Lei 10.436/02. Em termos gerais, as Línguas de Sinais (LS) se tornaram objeto de estudo dos linguistas em meados dos anos 60 quando estudiosos internacionais começaram a demonstrar interesse de pesquisa pelas LS.

Um dos pilares em estudos linguísticos da LS, William C. Stokoe, desenvolveu no ano de 1965 um sistema de notação da ASL que permitiu concluir que as LS apresentam o mesmo *status* linguístico que as línguas orais. Em decorrência de sua relevante contribuição aos estudos das LS, Stokoe é considerado o pai da *American Sign Language* (ASL) e, conseqüentemente, das LS como um todo. À luz dos seus estudos, o uso e a organização do sistema das LS são analisados por meio de uma visão crítica.

O linguista americano afirma que “a língua de sinais, é um sistema com níveis correspondentes a uma organização fonológica, morfológica e semiológica” (STOKOE, 2005, p.7)¹. A complexidade e a estrutura intrínseca da ASL chamaram atenção de Stokoe e resultaram em estudos que representam marco significativo para as LS, uma vez que, dentre outras contribuições, o estudioso criou um sistema de notação para a ASL que serviu de base para outras propostas de escritas de sinais posteriormente.

Somente após os estudos descritivos desenvolvidos por Stokoe é possível afirmar que as LS são dotadas de gramática com todos os aspectos linguísticos e capacidade de formar um número infinito de sentenças, assim como nas línguas orais (LO). A esse respeito, Liddell (2002) afirma que antes da chegada de Stokoe na Universidade de Gallaudet em 1955, diferentes visões acerca da LS existiam, mas nenhuma delas conferia a ASL o *status* de língua.

De acordo com o autor, existia um equívoco comum que considerava a ASL como um sistema limitado de gestos, ao mesmo tempo em que alguns acreditavam que a ASL era uma tentativa de produção do inglês falado por meio de sinais que eram equivalentes às palavras do inglês. Ainda existia a crença, sobretudo na área da linguística, que a língua só poderia ser produzida a partir do aparelho vocal.

¹ No original: *a sign language which is a system with levels corresponding to phonological, morphological, and semological organization.*

Segundo Liddell (2002), Stokoe a partir dos seus estudos conseguiu apresentar evidências de que a ASL contém características encontradas em qualquer língua, entretanto, a comunidade parecia estar bem certa de suas crenças. O autor esclarece que apenas no final dos anos 70 que o cenário começou a mudar, quando muitos linguistas e psicólogos se empenharam em estudar a ASL. A pesquisa se deu, sobretudo, quanto à gramática e seu funcionamento na LS, a questão da fonologia tornou-se uma polêmica e o autor apontou mais dois aspectos relevantes para a diferenciação da língua de sinais e a língua oral.

Sobre esse assunto, Liddell (2002) elucida que:

Dois aspectos adicionais da sinalização ainda têm o potencial de mostrar diferenças significativas entre a sinalização e a fala. Primeiro, grande parte dos sinais da ASL parecem ser icônicos. Os linguistas adotaram a visão de que uma das características definidoras da língua é que suas palavras devem ser arbitrárias. Ou seja, não deve haver nenhuma relação motivada entre a forma de uma palavra e seu significado: as palavras faladas não devem soar como o que significam; os sinais não devem ser semelhantes ao que representam. Se as palavras devem ser arbitrárias e não icônicas, então a iconicidade percebida dos sinais ASL contaria contra o status de língua da ASL. (LIDDELL, 2002, p. 60, tradução nossa)²

O segundo aspecto mencionado pelo autor, foi o uso do espaço para apontar objetos e lugares, pois este recurso não está disponível na língua falada de forma significativa. Para esse estudioso, o fato da ASL possuir sinais icônicos, em sua grande maioria, não desvalida toda a sua estrutura. O autor discorda de outros linguistas que defendem que para uma “língua” adquirir o *status* de língua os signos precisam ser arbitrários e desmotivados. Em relação ao signo linguístico, Saussure (2006, p. 81) aponta dois princípios: o da arbitrariedade e o da linearidade. O princípio da arbitrariedade prevê que a relação entre o significado e o significante não é motivada, isto significa que “a ideia de ‘mar’ não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons m-a-r que lhe serve de significante”.

A partir deste ponto, cabe a nós refletirmos acerca da iconicidade presente nas línguas de sinais. Liddell (2002, p. 61) aponta quatro formas de lidar com a iconicidade dentro da ASL, uma delas é assumindo que a alegação de Saussure está incorreta. O linguista defende que:

Essa abordagem reconhece que muitos signos são icônicos, mas argumenta que a iconicidade não é uma indicação de que os signos são de alguma forma primitivos

² No original: *Two additional aspects of signing still have the potential to show significant differences between signing and speech, however. First, a high proportion of ASL signs appear to be iconic. Linguists have adopted the view that one of the defining characteristics of language is that its words must be arbitrary. That is, there should be no motivated relationship between the form of a word and its meaning: spoken words should not sound like what they mean; signs must not look like what they represent. If words must be arbitrary and not iconic, then the perceived iconicity of ASL signs would count against the language status of ASL.*

ou menos precisos do que os signos não-icônicos. Defendo que as línguas, faladas ou sinalizadas, buscam iconicidade e outros tipos de formas motivadas. A observação feita por Frishberg de que os signos icônicos são compostos de partes arbitrárias e sem sentido (assim como os signos não-icônicos) demonstra que eles têm todas as propriedades de uma palavra simbólica. Ou seja, eles têm uma forma fonológica condizente com a estrutura fonológica da ASL, embora também exibam iconicidade. (LIDDELL, 2002, p. 65, tradução minha)³

Como Liddell descreve, a estrutura fonológica da ASL condiz com a forma fonológica apresentada por meio dos signos icônicos, que por sua vez, apresentam todas as propriedades de uma palavra simbólica. Já em relação ao princípio da linearidade, Saussure (2006, p. 84) afirma que “o significante, sendo de natureza auditiva, desenvolve-se no tempo unicamente”. Para ele, tais características representam uma extensão que é mensurável numa única dimensão: uma linha. Neste caso, o autor deixa claro que está se remetendo à articulação das línguas orais, uma vez que nas LS essa linearidade dá lugar a simultaneidade.

Conforme observamos, os estudos desenvolvidos por Stokoe como pioneiro no campo das LS abriram caminho para outras pesquisas que contribuíram no reconhecimento do *status* linguístico dessas línguas. Entretanto, ainda era esperado o reconhecimento vindo da sociedade e das autoridades. No Brasil, a primeira legislação a incluir a Libras em sua pauta foi a Lei nº 10.172/01, que aprovou o Plano Nacional da Educação. Esta Lei visava o ensino de Libras no país, com o intuito de que as metas apresentadas fossem cumpridas até o fim do prazo estipulado.

Dentre elas, a implantação do ensino da Libras para alunos surdos no prazo de 5 anos a partir do reconhecimento da referida Lei, além disso, a meta 11 pontuava também sobre o ensino da Libras para familiares de pessoas surdas e para a comunidade escolar por meio de um programa de formação de monitores. Desde então, novas leis com o objetivo de reconhecer e assegurar os direitos dos sujeitos surdos foram criadas. Em 2002, a Lei 10.436 reconheceu a Libras como meio de comunicação e expressão usada pelas pessoas surdas do país, um marco histórico para a comunidade surda brasileira.

Após três anos, o Decreto 5.626 de 2005 regulamentou a Lei de 2002 e instituiu o uso e a difusão da Libras como meio de comunicação das comunidades surdas. Vale ressaltar que o quinto capítulo do referido decreto trata especialmente da formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, destaca que é responsabilidade das instituições federais de

³ No original: *This approach recognizes that many signs are iconic but argues that iconicity is not an indication that the signs are somehow primitive or less precise than noniconic signs. I argue that languages, spoken or signed, strive for iconicity and other types of motivated forms. The point made by Frishberg that iconic signs are composed of arbitrary, meaningless parts (as are noniconic signs) demonstrates that they have all the properties of a symbolic word. That is, they have a phonological form consistent with the phonological structure of ASL while also exhibiting iconicity.*

ensino da educação básica e da educação superior incluir esse profissional em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades “para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos” (BRASIL, 2005).

A esse respeito, assim como existem profissionais para fazer a tradução e/ou interpretação entre as LO, essa demanda também ocorre nas LS, nas comunidades surdas de diversos países. Além disso, essa demanda apresenta uma característica específica quando se trata da necessidade de mediação de LS para LO ou vice-versa, entre ouvintes e surdos de um mesmo país. Nesse contexto, os tradutores/intérpretes da língua de sinais, doravante Tils, são os profissionais que fazem a mediação da comunicação entre os interlocutores surdos e ouvintes. Estima-se que a atuação dos Tils, no Brasil, iniciou-se na década de 80, sobretudo no contexto religioso. Essa atuação se dava de forma informal e na grande maioria das vezes por pessoas que tinham familiares surdos ou que se interessavam e tinham contato com a comunidade surda (QUADROS, 2004).

A importância e a necessidade do trabalho do Tils se fazem presentes para além do contexto educacional e religioso, uma vez que estão atreladas ao direito de comunicação da pessoa surda, ao seu desenvolvimento educacional e social por meio do exercício da cidadania. Nesse contexto, a Lei 13.146/2015 ressalta o direito à comunicação da pessoa com deficiência no sentido de “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. (BRASIL, 2015).

Não é demais lembrar que em termos legais o surdo é tido como pessoa com deficiência. Desse modo, a promoção do direito linguístico para o surdo de modo a contemplar o seu acesso à comunicação está atrelado à atuação do profissional Tils. Ao considerar que nos mais diferentes âmbitos sociais e/ou educacionais a língua das relações é a Língua Portuguesa, a atuação dos Tils é vital para o processo de comunicação da pessoa surda na comunidade e compreende contextos formais e informais, de acordo com a necessidade de comunicação do surdo. A grosso modo, a tarefa de tradução e interpretação compreende a transposição da mensagem de uma língua para outra, LS para LO ou vice-versa.

Esse processo demanda um bom conhecimento da forma e dos significados de cada língua envolvida, uma vez que é uma tarefa de comunicação. Atualmente, considerando todo o processo histórico de lutas e movimentos sociais das pessoas surdas juntamente com a legislação vigente, os Tils estão conquistando gradativamente mais espaços de atuação no país. A demanda de trabalho dos Tils compreende desde a esfera educacional até acompanhamento em consultas médicas, delegacias, tribunais, dentre outros espaços. Com a

crecente participação dos surdos no contexto educacional, a presença do Tils torna-se mais visível neste espaço como condição necessária para a inclusão das pessoas surdas.

Embora existisse a profissão do Tils, inclusive a sua presença nos quadros de instituições educacionais, conforme mencionado no Decreto 5.626/2005, foi somente em 2010 que a Lei 12.319/10 regulamentou o exercício da profissão. O Art. 2º da referida Lei estabelece que: “O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2010).

Em relação à formação desse profissional, em nível médio, o Art. 4º estabelece que,

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de
 I - Cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;
 II - Cursos de extensão universitária; e
 III - Cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.
 Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III. (BRASIL, 2010)

Com isso, observamos que a formação dos Tils é responsabilidade tanto da sociedade civil quanto das instituições educacionais. No que tange a discussão sobre as questões que envolvem o trabalho dos intérpretes, o Art. 7º da Lei 12.319/10 estabelece que “o intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo”. (BRASIL, 2010).

Em consonância com a referida Lei, os Tils devem zelar especialmente

I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;
 II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;
 III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;
 IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;
 V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;
 VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda. (BRASIL, 2010)

De acordo com este artigo, o rigor técnico e os valores éticos precisam estar presentes como eixos norteadores no exercício da profissão dos Tils. Observamos que esses preceitos fazem parte do código de ética de diferentes associações de profissionais intérpretes. Para

tanto, é importante ressaltar que antes mesmo do reconhecimento legal da profissão dos Tils por meio da Lei 12.319/10, as associações de profissionais já existiam.

Como exemplo, fundada em 2008, a Federação Brasileira de Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Línguas de Sinais (Febrapils) tem como principal objetivo apoiar, orientar e consolidar as Associações de Tradutores, Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais (APILS) visando um trabalho de parcerias para a defesa dos interesses da categoria.

Apoiando-se em três pilares: a formação inicial e continuada dos profissionais; a profissionalização para refletir sobre a atuação dos Tils; e o engajamento político, a Febrapils atua a fim de garantir um trabalho de excelência de tradução e interpretação em Língua de Sinais para pessoas surdas. A federação compreende ainda a necessidade de manter proximidade com a comunidade surda, para ela este laço é fundamental.

A Febrapils possui uma grande importância para a comunidade de Tils e para a comunidade surda. A federação está sempre atenta para as demandas da categoria e desenvolve diferentes ações, tais como disponibilizar em seu site eletrônico documentos como o código de conduta e ética, guia de contratação de serviços, notas técnicas visando à melhoria das condições de trabalho e orientações para uma melhor execução do trabalho. Além disso, o órgão também apura denúncias de atuação inadequada, dentre outras ações.

O código de conduta e ética da federação prevê princípios norteadores para a profissão, “confidencialidade, Competência Tradutória, respeito aos envolvidos na profissão e compromisso pelo desenvolvimento profissional” (FEBRAPILS, 2014). O documento também pontua que a busca pela formação continuada é de responsabilidade do Tils no sentido de aprimorar e adquirir novos conhecimentos linguísticos e técnicos para que consiga atingir o melhor desempenho em sua função. Além disso, o código salienta a necessidade de constante atualização dos assuntos relevantes para a profissão. O Art. 14 discorre sobre as atitudes vedadas na atuação do intérprete, vejamos abaixo:

- I. Dar conselhos ou opiniões pessoais, exceto quando requerido e com anuência do Solicitante ou Beneficiário.
- II. Executar qualquer ato que caracterize concorrência desleal ou exploração do trabalho de colegas.
- III. Usar informações confidenciais traduzidas ou interpretadas para benefício próprio ou para ganho profissional.
- IV. Usar de qualquer propaganda pessoal no exercício de sua função.
- V. O uso de substâncias que alterem o estado psicoemocional de modo não a prejudicar o desempenho profissional. (FEBRAPILS, 2014)

Além do exposto, o documento trata ainda da autoavaliação que o Tils deve fazer antes de aceitar um trabalho. De acordo com a federação, o Tils e o guia-intérprete devem aceitar demandas que combinam com seu nível de proficiência, ou seja, o profissional deve refletir sobre os conhecimentos que possui, sobre as circunstâncias do trabalho e as necessidades dos solicitantes e beneficiários do serviço.

Em virtude da política educacional vigente no país, que é a educação inclusiva, a presença do Tils torna-se mais perceptível e representativa na sociedade, assim como a inclusão e participação dos sujeitos surdos. Nos diferentes espaços que ocupa, o profissional precisa lidar com questões que envolvem não apenas a língua, mas também seus interlocutores e as relações incluídas nesse meio. No campo dos estudos da tradução muito se discute sobre a complexidade envolvida no trabalho do tradutor/intérprete e no que esses profissionais se diferem dos falantes bilíngues.

A investigação sobre quais aspectos diferenciam os tradutores intérpretes dos demais falantes bilíngues vem sendo realizada, sobretudo, sob o conceito de competência. É sobre esta pauta que pretendemos discutir.

Por se tratar de um contexto que se mostra a cada dia mais desafiador, essa reflexão considera a atuação do Tils no âmbito educacional e os desafios que esta área apresenta ao profissional. Durante o ato interpretativo, o profissional precisa fazer escolhas lexicais que influenciam diretamente na qualidade de sua interpretação.

Além disso, o trabalho do intérprete não compreende apenas os aspectos tradutórios de uma língua para a outra, existe também o aspecto cultural. O intérprete deve ter conhecimento a respeito da língua, mas também sobre a cultura de cada comunidade, e isto pode influenciar diretamente a mensagem final. Além disso, o profissional está suscetível a diferentes situações de comunicação que podem dificultar o seu trabalho. Na literatura encontramos diversas estratégias para lidar com tais dificuldades, conhecidas também como “gatilhos” do ato interpretativo.

Para tanto, o presente estudo teve como objetivo geral analisar a Competência Tradutória (CT) no quesito interlingual de profissionais Tils que atuam no contexto do ensino superior. Especificamente, buscamos realizar um levantamento de dados sobre as pesquisas que tratam sobre competências tradutórias na Libras; coletar os dados dos vídeos de tradução; descrever as escolhas lexicais dos intérpretes por meio do programa ELAN; e analisar o material coletado com base na subcompetência estratégica.

Em função do advento da pandemia da Covid-19 e o isolamento social, os eventos acadêmicos estão acontecendo de forma remota nas mais diferentes plataformas virtuais. Em

função disso, a análise do presente estudo foi realizada por meio de um vídeo hospedado em uma plataforma virtual de livre acesso. O vídeo apresenta uma palestra realizada no contexto do ensino superior com a atuação de três profissionais Tils. Para tanto, a análise desenvolvida tem o foco nas estratégias interpretativas utilizadas por esses profissionais em situações de “gatilhos”, ou seja, situações que podem gerar problemas no ato da interpretação simultânea. Em especial, analisaremos o uso da subcompetência estratégica dos intérpretes no processo de interpretação na direcionalidade Língua Portuguesa – Libras.

Para a realização deste estudo contamos com um quadro teórico-metodológico que envolve diferentes áreas do conhecimento. Nos Estudos da Tradução, apresentamos os estudos dos teóricos de Gile (2009), Pochhacker (2004) e Wilcox e Shaffer (2005). Especificamente no campo da tradução e interpretação da Libras, os pressupostos teóricos de Machado (2017), Rodrigues (2018) e Santos (2013), dentre outros autores, fundamentam e norteiam o nosso olhar na coleta e análise dos dados.

A metodologia adotada nesta pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa de estudo qualitativo, de caráter descritivo-exploratório. Quanto ao quadro teórico-metodológico, o estudo foi circunscrito na revisão bibliográfica da temática de estudo, quais sejam, os textos referentes às estratégias utilizadas pelos profissionais Tils no processo de interpretação do par linguístico Libras - Língua Portuguesa. A fim de buscar suporte à temática envolvida no presente estudo, trabalhos como os de Metzger (2004), Janzen (2005), Hatim e Mason (1997), Saussure (2006), dentre outros autores, fundamentaram nossas discussões.

A discussão sobre o trabalho do profissional Tils é recente, uma vez que as pesquisas em relação à Libras ganham visibilidade após o seu reconhecimento como língua. Realizamos uma pesquisa no Catálogo de teses e dissertações na plataforma Capes com o objetivo de verificar o que foi desenvolvido em programas de mestrado e doutorado tendo como temática o trabalho do Tils no contexto educacional. Refinamos a pesquisa para que a mesma fosse ao encontro da temática abordada no presente estudo. Primeiro buscamos os termos: “intérprete de libras”, “intérprete educacional” e “ensino superior”; depois fizemos um recorte do ano de 2010 até o ano de 2020.

Este recorte se justifica em função do ano de publicação da Lei que regulamenta a profissão dos Tils até o ano de início da presente pesquisa. A plataforma apresentou 628.123 resultados a partir do cruzamento das principais palavras-chave “intérprete de Libras”, “intérprete educacional” e “ensino superior”. Este número expressivo contempla pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo, Estudos Linguísticos, Estudos da Tradução e também no âmbito da Educação. Selecionamos três trabalhos que acreditamos

serem relevantes para a discussão deste estudo. As pesquisas foram realizadas em diferentes áreas do conhecimento e compartilham o mesmo objeto de pesquisa: a Libras. O primeiro trabalho selecionado reflete a atuação do intérprete de Libras no contexto educacional, nele encontramos observações pertinentes à atuação do profissional no ensino superior. As outras pesquisas selecionadas tratam de uma questão linguística envolvida no processo de interpretação simultânea de LP para Libras, os trabalhos de Barbosa (2014) e Machado (2017) tratam ainda de temáticas pertinentes aos Estudos da Tradução.

Ronaldo Quirino da Silva defendeu sua dissertação intitulada *O intérprete de libras no contexto do ensino superior: visão sobre suas práticas*⁴ no ano de 2016. A sua pesquisa foi desenvolvida na Universidade de Tuiuti do Paraná, vinculada no Programa de pós-graduação em Distúrbios da Comunicação. O texto tem como objetivo observar e refletir a atuação do intérprete de Libras no ensino superior. O autor destaca sua proximidade com o tema, sua visão e experiência como intérprete de Libras desde a década de 80 ainda em contextos informais. Ao definir como objetivo da pesquisa analisar a visão que os Tils têm sobre o seu papel e suas práticas neste contexto, Silva (2016) realiza um estudo baseado em análise de conteúdo.

O autor traça os caminhos para a institucionalização da profissão dos Tils no Brasil, e discorre a respeito das legislações que abordam a educação dos surdos, a inclusão e o início da atuação dos Tils no ensino superior. Silva (2016) constata que, para que o profissional atue neste contexto apenas o conhecimento e a proficiência não são suficientes, é necessário tempo para estudo e leitura prévia dos conteúdos que serão interpretados. O autor esclarece que

Tal realidade requer formação, repertório linguístico, capacidade de desenvolver estratégias, um conhecimento aprofundado da realidade educacional a que está exposto, das singularidades a serem respeitadas e, sobretudo, da sua capacidade enquanto profissional responsável e responsivo. (SILVA, 2016, p.38)

Em seu trabalho, o autor optou por utilizar como metodologia a análise de conteúdo, e a coleta de dados foi feita a partir de questionários. Ao todo, 35 Tils das regiões Sul e Sudeste participaram do estudo. Os participantes responderam 27 questões diretamente relacionadas com a sua prática. Os participantes informaram sua faixa etária, contexto que aprenderam a Língua de Sinais, tempo de experiência, tempo e carga horária cumprida na Instituição de ensino superior (IES), dentre várias questões a fim de delimitar de forma mais clara o perfil de cada sujeito.

⁴ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br> Acesso em 15 out. 2020

Ao questionar os intérpretes participantes sobre o que eles julgam mais importante na função de intérprete universitário, 25,6% dos participantes responderam que é promover a acessibilidade. Mais de 35% dos participantes acreditam que a principal atribuição do Tils é traduzir e interpretar, intermediar comunicação entre surdos e ouvintes. Neste mesmo questionamento, 30,6% dos participantes não responderam a questão. Para o autor este fato é intrigante, para ele é necessário refletir e se empoderar para assim entender a importância e significado do seu trabalho.

Negligenciar seu posicionamento perante a profissão que escolheram pode denunciar incertezas e trazer consequências para o seu reconhecimento profissional. Desta forma, de nada adianta reclamar que possui pouco reconhecimento profissional, se não se posicionam a respeito do seu fazer diário. Concorde-se que o intérprete deve se perceber enquanto um educador, e que, portanto, deve promover acessibilidade do acadêmico surdo, e atuar interpretando os conteúdos no contexto em que está inserido. Assim, tal como o professor muitas vezes necessita modificar métodos e estratégias de trabalho ao se deparar com situações de seus estudantes, diante da complexidade que a educação impõe, também, quando o intérprete se depara com diferentes e complexas situações, muitas vezes precisa adaptar-se. (SILVA, 2016, p. 48)

Sua pesquisa também revelou que uma parcela significativa, cerca de 20%, realizam atividades que extrapolam sua função. Segundo o autor, muitas dessas atividades são práticas paternalistas e assistencialistas. Ao questionar a visão dos intérpretes a respeito das suas atividades cotidianas e dificuldades enfrentadas na atuação dentro das IES, apesar do papel do Tils ser considerado importante pelos professores, mais de 50% não têm acesso prévio aos conteúdos que serão ministrados em sala de aula.

Sobre a dificuldade durante a interpretação, 57,6% dos participantes acusaram o vocabulário específico, seguido por 13,6% que afirmam que não sentem nenhum tipo de dificuldade para interpretar, 12, 2% apontam a falta de conhecimento prévio dos conteúdos, 7,6% afirmam que a maior dificuldade durante a interpretação é fazer a tradução de vídeos sem legendas, palavras em outro idioma, velocidade da fala do professor e falta de intérprete de apoio também foram citados. A este respeito, Silva (2016, p.55) pontua que a partir das respostas obtidas, a dificuldade citada pelos participantes da pesquisa têm relação com a falta de conhecimento acadêmico acerca das disciplinas atendidas por eles.

A pesquisa de Silva nos mostra o contexto de diferentes profissionais em diferentes IES do país, percebe-se que é uma profissão em fase de consolidação e que requer muita reflexão, pesquisas e discussão. A partir deste trabalho fica claro que o trabalho na IES é complexo e o profissional precisa ter tempo para estudar e precisa da colaboração e

envolvimento de todo o corpo docente, melhorando assim o ambiente e as condições de trabalho do Tils, e conseqüentemente a qualidade do trabalho.

Outro trabalho encontrado foi a dissertação de mestrado de Diego Maurício Barbosa, intitulada *Omissões na interpretação simultânea de conferência: Língua Portuguesa – Língua Brasileira de Sinais*⁵, em 2014, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Vale ressaltar que a UFSC se tornou centro nacional de referência na área de Libras ao criar o primeiro Curso de Graduação em Letras Libras.

Em seu estudo, Barbosa (2014) buscou refletir sobre um fenômeno recorrente na Interpretação Simultânea que compreende as omissões de informações que são produzidas na Língua Fonte e não são interpretadas para a Língua Alvo. Como resultado final da pesquisa, a análise dos dados evidenciou que as omissões podem fugir ao controle dos intérpretes de línguas de sinais e que ocorrem em função das demandas durante o processo interpretativo. O autor ressaltava sobre a importância deste tema ser trabalhado na formação dos profissionais, já que é intrínseco à interpretação. Outro ponto que merece atenção é o fato de a pesquisa concluir que os intérpretes podem cometer falhas em suas decisões interpretativas em função da demanda exigir maior capacidade do seu processamento máximo.

A terceira pesquisa encontrada foi a tese de Flávia Medeiros Álvaro Machado, intitulada *Formação e Competências de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais em Interpretação Simultânea de Língua Portuguesa-Libras: Estudo de Caso em Câmara de Deputados Federais*⁶ no ano de 2017 na Universidade Federal de Caxias do Sul, vinculada ao programa de Doutorado em Letras. A autora buscou em sua tese responder questões relacionadas à atuação do intérprete no contexto político, mais especificamente para analisar se as escolhas lexicais realizadas pelo Tils, no processo de interpretação simultânea de Português para Libras, são semanticamente e pragmaticamente adequadas para o contexto. Ao optar por um estudo de caso, a autora utiliza a metodologia de coleta de dados por meio de vídeo. Ela afirma que ao analisar as amostras foi possível comparar as escolhas lexicais dos dois intérpretes participantes da pesquisa.

De acordo com os resultados das análises, verifica-se a necessidade de que, nos cursos de formação de Tils, principalmente nos cursos de graduação, sejam oportunizadas aos estudantes formações específicas, referentes aos diferentes contextos de atuação do Tils, pois nem todos os Tils que, por exemplo, têm

⁵ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br> Acesso em 15 out. 2020

⁶ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br> Acesso em 15 out. 2020

habilidades para atuar num contexto educacional, têm as mesmas habilidades para atuar num contexto clínico, jurídico e, até mesmo, político. As formações para os Tils precisam ser projetadas em nível de graduação (habilitações específicas) ou em nível de Lato Sensu (especializações), conforme estabelece a legislação da Lei de Inclusão (LBI), mencionada no capítulo 3 desta tese. Mesmo ainda sendo primárias as propostas de formações para os Tils oferecidas no Brasil, ainda é necessário que as 239 Instituições de Ensino Superior (IES), no âmbito público e privado, oportunizem a oferta de formações com o conhecimento especializado nas áreas educacionais, clínicas e jurídicas. (MACHADO, 2017, p.238)

A autora afirma que o desempenho do Tils está diretamente relacionado com sua formação, pois não havendo o conhecimento especializado, não se estabelece uma competência linguística e interpretativa de atuação das línguas em uso. Ela reconhece a timidez de estudos sobre a temática desenvolvida e acredita que o trabalho desenvolvido por ela irá contribuir para os estudos da tradução e interpretação da Libras. Consideramos a tese da autora, assim como os outros trabalhos citados, um importante norteador para o presente estudo.

Diante do levantamento apresentado, em relação a pesquisas que enfoquem a subcompetência estratégica no processo de interpretação: Língua Portuguesa - Libras, nada foi encontrado. As questões abordadas até aqui evidenciam a tímida atenção dada aos trabalhos voltados à referida temática, o que justifica também a presente pesquisa. Nessa direção, é forçoso admitir a urgência de trabalhos que considerem as estratégias utilizadas pelos profissionais Tils durante o processo de interpretação. Reiteramos a problemática da demanda pungente visto que é cada vez maior a carência de profissionais para atuar na educação de surdos promovendo o exercício do direito linguístico.

A presente pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mais especificamente, na linha - Teoria, descrição e análise linguística, e também está ligada ao Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias (GPELET)⁷ liderado pela professora Dra. Eliamar Godoi.

Esse grupo de pesquisa, certificado pelo CNPq, teve a sua criação no ano de 2014 no intuito de estimular a produção de conhecimento, disseminar os estudos descritivos da Libras, compreendendo ainda as pesquisas no campo da educação especial, educação a distância, e tecnologias. As cinco linhas de pesquisas do GPELET são norteadas pelo viés da inclusão e promoção da acessibilidade da pessoa com deficiência.

O quadro a seguir apresenta as pesquisas desenvolvidas pelos componentes do grupo, desde a sua criação em 2014 até a atualidade.

⁷ Para mais informações sobre o GPELET, acessar: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0770069618391261>

Quadro 1: Quadro de Teses e Dissertações defendidas por pesquisadores integrantes do GPELET de 2014 a 2020

	PESQUISADOR	TRABALHO	TÍTULO	ANO
01	Aparecida Rocha Rossi	O Ensino de Libras na Educação Superior: Ventos, trovoadas e brisas – UFU	Mestrado	2014
02	Rosane Cristina de Oliveira Santos	O espaço comunicativo do Aposentado na UFU – UFU	Mestrado	2014
03	Lucio Cruz Silveira Amorim	Políticas educacionais de inclusão: a escolarização de Surdos em Uberlândia-MG –UFU	Mestrado	2015
04	Paulo Sérgio de Jesus Oliveira	O movimento surdo e suas repercussões nas políticas educacionais para a escolarização de surdos – UFU	Mestrado	2015
05	Wandelcy Leão Junior	História das instituições educacionais para o deficiente visual: o instituto de cegos do brasil central de Uberaba (1942-1959) – UFU	Mestrado	2015
06	Soraya Bianca Reis Duarte	Validação do WHOQOL-Bref/Libras para avaliação da qualidade de vida de pessoas surdas – UFG	Doutorado	2016
07	Telma Rosa de Andrade	Pronomes pessoais na interlíngua de surdo/aprendiz de português L2 – UNB	Mestrado	2016
08	Elaine Amélia de Morais Duarte	Tenho uma aluna surda: experiências de ensino de Língua Portuguesa em contexto de aula particular – UFU	Mestrado	2017
09	Flavia Medeiros Álvaro Machado	Formação e Competências de Tradutor e Intérprete de Língua em interpretação simultânea de Língua Portuguesa-Libras: estudo de caso em câmara de deputados federais – UCS	Doutorado	2017
10	Lucas Floriano de Oliveira	Elementos avaliativos em comentários de blogs de ensino de português para surdos sob a perspectiva do sistema de avaliatividade – UFG	Mestrado	2017

11	Mara Rúbia Pinto de Almeida	Narrativas de sujeitos surdos: relatos sinalizados de uma trajetória – UFU	Mestrado	2017
12	Paulo Celso Costa Gonçalves	Políticas públicas de livro didático: elementos para compreensão da agenda de políticas públicas em educação no Brasil – UFU	Doutorado	2017
13	Rogério da Silva Marques	O profissional Tradutor e Intérprete de Libras Educacional: desafios da política de formação profissional – UFU	Mestrado	2017
14	Eloá Tainá Costa da Rosa Moraes	O professor de Língua Portuguesa para o aluno surdo: identificações e representações – UFU	Mestrado	2018
15	Letícia de Sousa Leite	Mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior no âmbito da Linguística Aplicada – UFU	Mestrado	2018
16	Márcia Dias Lima	As Políticas de Acessibilidade dos Livros Didáticos em Libras – UFU	Mestrado	2018
17	Marisa Dias Lima	Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos – UFU	Doutorado	2018
18	Waldemar dos Santos Cardoso Junior	Oficina pedagógica de escrita para surdos usuários da Libras - PUC/SP	Doutorado	2018
19	Guacira Quirino Miranda	Talentos Esportivos no Ensino Fundamental: (Re)Pensando as Altas Habilidades ou Superdotação no esporte – UFU	Doutorado	2019
20	Késia Pontes de Almeida	Do assistencialismo à luta por direitos: as pessoas com deficiência e sua atuação no processo de construção do texto Constitucional de 1988 – UFU	Doutorado	2019
21	Renata Altair Fidelis	Desenvolvimento Profissional e formação contínua de professores: contribuições do mestrado em educação – UFU	Mestrado	2019
22	Naiane Ferreira Souza	Processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática nas Escolas Prisionais: Perspectivas e Possibilidades – UFG	Mestrado	2020
23	Raquel Bernardes	Estudos do léxico da Libras: realização dos processos flexionais na fala do surdo	Mestrado	2020

24	Andrelina Heloisa Ribeiro Rabelo	Libras e o fenômeno de incorporação nos processos de formação de sinais	Mestrado	2020
----	-------------------------------------	---	----------	------

Fonte: elaborado pela própria autora (2020)

Dentre as vinte e quatro (24) produções supracitadas, duas delas se relacionam com o presente estudo pelo desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao profissional Tils. O primeiro trabalho é a tese de doutorado de Machado (2017) e já foi apresentada anteriormente como parte do estado da arte. Não é demais ressaltar a relevância dessa pesquisa para os estudos envolvendo a formação e as competências do profissional Tils, não somente na esfera em que foi desenvolvida, mas também nos demais campos de atuação desse profissional.

O segundo estudo do GPELET que dialoga com a temática abordada no presente trabalho é a dissertação de mestrado de Marques (2017) intitulada *O profissional Tradutor e Intérprete de Libras Educacional: desafios da política de formação profissional*⁸. Essa pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Em seu trabalho, Marques (2017) desenvolveu uma pesquisa de cunho bibliográfico e qualitativo acerca das políticas de formação do profissional Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Educacional - TILSE na rede estadual de ensino.

O autor analisou documentos de designações em duas escolas da cidade de Ituiutaba - MG entre o período de 2012 a 2015. Para tanto, o Marques (2017) esclarece que a primeira escola recebe alunos surdos e possui profissionais TILSE atuando em sala de aula no contexto inclusivo; já na segunda escola, essa instituição ofertava cursos de formação de Libras voltado para profissionais da rede educacional. O pesquisador aponta em seus resultados a necessidade de compreender que a licenciatura não é suficiente para a formação do TILSE.

Ele discorre sobre a necessidade urgente de criação e ampliação de cursos de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras – Português e defende a inclusão do TILSE como parte do quadro do magistério. Por fim, o autor destaca a necessidade de consolidação da profissão, uma vez que esse profissional acaba desenvolvendo diferentes funções que vão além de sua responsabilidade dentro do ambiente escolar.

Ainda que apresentado de maneira sucinta, o quadro de teses e dissertações defendidas por pesquisadores integrantes do GPELET no período de 2014 a 2020 aponta a relevante contribuição do grupo de pesquisas para o campo científico nacional, especificamente no que

⁸ Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21363> Acesso em 18 out. 2020

se refere à promoção da inclusão e da acessibilidade da pessoa com deficiência. Nesse viés, o presente trabalho, como parte das produções científicas do GPELET, pretende fomentar a discussão concernente à atuação do profissional Tils no que se refere à subcompetência estratégica no processo de interpretação na direcionalidade Língua Portuguesa – Libras.

Para contemplar a temática apresentada, a dissertação foi estruturada em seis partes. Após a introdução apresentada como primeira parte do estudo, o segundo capítulo apresenta os Estudos da Tradução, além de apontar alguns modelos que são referência na literatura que tratam da Competência Tradutória. A seguir, damos continuidade a esta abordagem teórica, evidenciando a Língua Brasileira de Sinais e a interpretação dessa língua, apresentando conceitos específicos da Libras, a legislação vigente a seu respeito e também aos Tils. Os aspectos metodológicos e a trajetória traçadas são apresentados no quarto capítulo, em que realizamos um estudo qualitativo, de caráter descritivo-exploratório. A próxima parte apresenta a análise e discussão dos dados realizada com base nos estudos de Gile (2009) e Leeson (2005). E, por fim, apresentamos as considerações finais desta pesquisa.

2. ESTUDOS DA TRADUÇÃO

Nesta seção, apresentaremos nossas reflexões sobre os Estudos da Tradução, discorrendo sobre as competências tradutória e interpretativa. Como parte das competências tradutórias, passaremos a refletir sobre os modelos componenciais, quais sejam, o modelo de Bell (1991), o modelo de Neubert (2000), o modelo de Hatim e Mason (1997), o modelo de Kelly (2002), e, por fim, o modelo do grupo de *Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation* - PACTE.

2.1 TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO

A atividade de traduzir e interpretar traz consigo uma enorme complexidade, uma vez que exige muito do sistema cognitivo do profissional. Além do conhecimento de língua, o trabalho do tradutor envolve outros elementos que se tornam essenciais para a execução de sua atividade. Nesse sentido, os Estudos da Tradução são um norteador para o embasamento de nossa pesquisa, sobretudo no que diz respeito à Competência Tradutória.

Jakobson (2013 p. 63-64) afirma que o significado de um signo, para a linguística e para o usuário comum das palavras, é a tradução do mesmo item lexical por outro que pode lhe substituir de uma forma equivalente. O autor aponta três classificações que o termo pode possuir, são elas:

1. A tradução intralingual consiste na interpretação dos signos por meio de outros signos da mesma língua.
2. A tradução interlingual consiste na interpretação dos signos por meio de outra língua.
3. A tradução inter-semiótica ou transmutação consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais.

Apesar de as três classificações definirem contextos diferentes, Jakobson (2013, p.65) afirma que uma tradução “envolve duas mensagens equivalentes em dois códigos diferentes”; sendo assim, a equivalência acaba se tornando a questão principal para a linguagem. Dito isto, nossa investigação parte dos aspectos da tradução interlingual.

Dentro dos Estudos da Tradução, entendemos como tradução o ato de transpor uma determinada mensagem de uma língua para outra, entretanto, torna-se necessário conceituar e fazer uma distinção entre a tradução e a interpretação. Embora a interpretação esteja incluída nos Estudos da Tradução, existe uma distinção técnica e conceitos por trás dessas duas práticas.

No processo do ato tradutório, existe um texto em uma determinada língua, o qual sofre um processo (tradução), e é enunciado em outra língua, diferente da primeira (tradução). Nesta descrição sumária já é possível ter contato com alguns conceitos-chave, correntes nos Estudos da Tradução: a língua da qual se faz a tradução é chamada de língua fonte (LF), de saída ou de origem; a língua para a qual se traduz é a língua meta (LM), alvo ou de chegada. Porém, o primeiro problema conceitual também é apresentado pois a tradução é o processo e ao mesmo tempo o texto final. Com este conhecimento, permito-me dizer que a tradução é o termo geral que define a ação de transformar um texto a partir de uma língua fonte, por meio de vocalização, escrita ou sinalização em outra língua meta. (PEREIRA, 2008, p. 25)

Ainda de acordo com a autora, a diferenciação da terminologia se dá ao analisar a modalidade da tradução. Desta forma, trata-se de uma tradução do texto que está na modalidade escrita; e trata-se de uma interpretação se o texto estiver na modalidade oral ou sinalizada. Tais aspectos diferenciam as estratégias que são utilizadas pelos Tils no contexto da tradução e/ou no contexto da interpretação, e demandam análise distintas das competências utilizadas nesses dois contextos.

É difícil estabelecer o momento histórico exato em que os intérpretes e tradutores começaram a atuar, para Pereira (2008) é possível considerar que desde quando os povos mantinham contato com outros povos de diferentes línguas, a presença do intérprete era necessária. Ao encontro dessa afirmação, Vasconcellos (2010), ao delimitar o campo disciplinar dos Estudos da Tradução, afirma que a tradução e a interpretação como prática existem desde sempre. De acordo com essa estudiosa, o início dessas práticas são imemoráveis, uma vez que aconteceram sempre que “povos, culturas e línguas diferentes estiveram em contato”. A respeito do profissional tradutor/intérprete, a autora explicita que:

As atividades de tradução e interpretação sempre foram exercidas por indivíduos na função de mediadores em interações em que a barreira linguística impediria a comunicação, seja de textos escritos ou textos orais, no contexto de uma prática oficiosa. Com o passar do tempo, esses tradutores e/ou intérpretes se transformaram no profissional ‘tradutor/ intérprete’ e as artes da tradução/interpretação foram, lentamente, consolidando-se como um conjunto de competências passíveis de ensino/aprendizagem, passando a constituir o ramo aplicado do campo disciplinar hoje conhecido como Estudos da Tradução. (VASCONCELLOS, 2010, p.122)

Com a crescente participação do profissional Tils em contextos diversos, diferentes pesquisas (BARBOSA, 2014; MACHADO, 2017; SILVA, 2016) apresentam estudos referentes à sua atuação. Embora a maior parte dessas pesquisas ocorra quase que exclusivamente no campo educacional, percebemos um aumento do interesse de investigar a atuação deste profissional nos Estudos da tradução.

Em relação à diferenciação desses termos, Camargo (2014) esclarece que uma das principais questões que difere a interpretação da tradução é a restrição de tempo presente na

primeira modalidade. No trabalho de tradução, o profissional tem a possibilidade de revisão do seu trabalho no ato da produção; isto é, ele pode consultar dicionários e outras fontes. No entanto, no campo da interpretação isso não ocorre, já que o produto é produzido de maneira simultânea. De acordo com Padilla & Martin (1992), ambas as formas de trabalho, a tradução e a interpretação, têm o interesse na comunicação. Entretanto, as duas atividades têm suas diferenças, por exemplo, a tradução está constantemente atrelada a textos escritos. O tradutor recebe o material finalizado, enquanto que para o intérprete esta atividade é mais complexa.

Para o intérprete, o processo de compreensão é muito mais complicado. Ele não tem tempo de usar dicionários ou consultar um especialista. A única maneira em que o intérprete pode afetar o processo de compreensão é tomando atitudes previamente, antes que a mensagem seja realmente comunicada, por intermédio da preparação exaustiva, tanto lexical como conceitual, a respeito do assunto envolvido. (PADILLA & MARTIN, 1992, p.197)⁹

A partir dessas considerações é possível perceber o quanto pode ser exaustiva a tarefa de interpretação, uma vez que demanda conhecimentos lexicais específicos, além de outros saberes intrínsecos a essa tarefa. Outro autor que pontua sobre a diferença entre os termos de tradução e interpretação é Pereira (2008, p. 136); ele afirma que “tradução é o termo geral que se refere a transformar um texto a partir de uma língua fonte, por meio da vocalização, escrita ou sinalização em outra língua meta”.

Na mesma direção, Pochhacker (2004, p.12) reconhece que a interpretação se distingue da tradução pela sua urgência. De acordo com o autor “Interpretar é uma forma de Tradução na qual uma primeira e última versão em outro idioma é produzida com base em uma apresentação única de um enunciado no idioma de origem”¹⁰.

De modo geral, observamos que a diferenciação ocorre ao analisar a modalidade da língua para qual o texto fonte está sendo transformado. Dessa maneira, se a língua meta ocorrer na modalidade escrita, trata-se de uma tradução; entretanto, se estiver na modalidade vocal ou sinalizada trata-se de uma interpretação. Ao levar em conta a complexidade que envolve o trabalho do tradutor intérprete, Gile (2009) cita alguns gatilhos que podem se tornar problemas, sobretudo no momento da interpretação simultânea.

⁹ No original: *For the interpreter, the process of comprehension is much more complicated. He has no time to use dictionaries or consult an expert. The only way the interpreter can affect the process of comprehension is by taking pre-emptive action before the message is actually communicated, through exhaustive preparation, both lexical and conceptual, of the subject matter concerned. In this sense, no interpreting instructor can ever put sufficient emphasis on the issue of preparation.*

¹⁰ No original: *Interpreting is a form of Translation in which a first and final rendition in another language is produced on the basis of a one-time presentation of an utterance in a source language.*

Como exemplos desse tipo de problema, são considerados o discurso desconexo, problemas de som, excesso de nomes, números e enumerações, sotaques e falas aceleradas, dentre outros. Segundo ele, estes gatilhos demandam a capacidade de processamento mais complexo que nem sempre está disponível no momento da interpretação. Muito se discute sobre quais são as habilidades e competências do profissional tradutor/intérprete, nesse sentido, os Estudos da Tradução apresentam um campo aberto à investigação dos aspectos envolvidos na atuação do tradutor e intérprete e os conhecimentos inerentes à sua formação.

A interpretação, embora seja uma das práticas dentro da tradução, possui algumas especificidades que devem ser mencionadas, além de ser uma prática de tradução para modalidades orais e sinalizadas o que, muitas vezes, tem um tempo muito inferior do que o disponível para a realização de uma tradução de texto escrito. Dentro desta atividade é possível identificar diferentes focos de pesquisa e formas de trabalho.

Wilcox e Shaffer (2005) apontam que durante anos vários modelos de interpretação surgiram e foram se esvaindo. Segundo os autores, modelos que consideravam o intérprete apenas como o responsável por mediar a comunicação entre surdos e ouvintes vêm sendo substituídos por modelos que consideram o profissional como participante ativo do processo comunicativo. Anteriormente, o modelo baseado na perspectiva assistencialista não reconhecia a função do intérprete como profissional. Diante disso, não existia a necessidade de capacitação, reconhecimento e, conseqüentemente, pagamento; já que a interpretação era vista como uma prática assistencialista. Segundo Frisberg (1986 *apud* Wilcox and Shaffer, 2005) no passado, os intérpretes eram parentes, amigos, conhecidos dos surdos que mediavam situações de comunicação para ajudar.

Outro modelo que existiu foi o que considerava os intérpretes como sendo condutores de informação, mantendo-se sempre neutros a respeito do conteúdo dos discursos. Wilcox e Shaffer (2005) citam Solow (1981) para esclarecer que

O intérprete de língua de sinais atua como um elo de comunicação entre as pessoas, servindo apenas nessa capacidade. Uma analogia está no uso do telefone - o telefone é um elo entre pessoas que não exerce influência pessoal sobre nenhuma delas. No entanto, influencia a facilidade de comunicação e a velocidade do processo. Se o intérprete pode se esforçar para manter essa função positiva paralela sem perder atributos humanos vitais, então o intérprete presta um serviço profissional. (SOLOW, 1981 *apud* WILCOX; SHAFFER, 2005, p.29)¹¹

¹¹ No original: *The sign language interpreter acts as a communication link between people, serving only in that capacity. An analogy is in the use of the telephone – the telephone is a link between people that does not exert a personal influence on either. It does, however, influence the ease of communication and speed of the process. If the interpreter can strive to maintain that parallel positive function without losing vital human attributes, then the interpreter renders a professional service.*

Essa afirmação apresenta uma analogia da atuação do intérprete com o uso do telefone. Nessa perspectiva, o intérprete atua apenas como um elo de comunicação entre as pessoas, desconsiderando os aspectos linguísticos envolvidos na tarefa de interpretar, além de não levar em conta também os conhecimentos em relação a cultura e identidade linguística das línguas envolvidas no processo.

Em outro modelo, o semiótico, os intérpretes já eram considerados como sujeitos com mais autonomia e envolvimento no processo, uma vez que se acreditava que o profissional era responsável por decodificar as mensagens, recodificar e transferir. (WILCOX; SHAFFER, 2005).

O modelo sociolinguístico foi proposto por Cokely (1992), este modelo trata a interpretação como linear embora admita que alguns aspectos aconteçam simultaneamente. O estudioso manteve a ideia de que o trabalho do intérprete era apenas conduzir a mensagem de uma língua para outra, como um mediador (WILCOX; SHAFFER, 2005).

O modelo pedagógico proposto por Colonomos (1992 *apud* WILCOX; SHAFFER, 2005) possui a premissa de que os intérpretes trabalham com mensagem que possuem significados dados pelo falante. Nesse viés, o trabalho deste profissional é retirar o significado da mensagem e recriar uma nova mensagem que transmita o que foi dito de forma equivalente.

Embora grande parte da literatura sobre o tema utilize o termo “interpretação”, pensando somente no contexto das línguas orais, ainda existem mais duas modalidades de interpretação: a interpretação de língua de sinais e a interpretação de língua de sinais tátil visando, respectivamente, a comunicação de indivíduos surdos e surdocegos. Diferentemente da interpretação para a língua oral, para a execução desses trabalhos é necessário utilizar outras modalidades, enquanto a língua de sinais utiliza o gestual e o visual, a língua de sinais tátil utiliza do tato.

Tendo em vista que a interpretação faz parte dos Estudos da Tradução, muito se reflete sobre o funcionamento dos modelos componenciais aplicados à interpretação. Pela alteração na natureza do trabalho, ou seja, textos escritos e orais, é aceitável indagar a como essas subcompetências se aplicam na interpretação. Camargo (2014) indagou em seu trabalho se as competências empregadas na tradução são da mesma natureza das competências utilizadas na interpretação. Além disso, a autora propôs verificar se essas duas atividades utilizavam as mesmas subcompetências e se elas atuavam de formas semelhantes nos dois processos.

Ao traçar um paralelo entre o estudo do grupo *Process in the Acquisition of Translation Competence and Evolution* - PACTE (2003) e o Modelo dos Esforços de Gile

(2009), a estudiosa conclui que apesar dos dois modelos não se relacionarem, ambos concordam com a existência de subcompetências necessárias tanto na tradução quanto na interpretação. Gile (2009) afirma que seu modelo de esforços foi criado a partir de observações de falhas presentes na interpretação que não podem ser associadas a fatores ambientais, a compreensão ou a produção.

Segundo o autor, este modelo se baseia em duas premissas: A primeira delas afirma que a interpretação requer uma “energia” mental que está disponível em quantidade limitada; já a segunda reconhece que por essa energia mental ser limitada, pode acontecer de o processo exigir mais do que o disponível resultando assim na diminuição do desempenho.

Além disso, o modelo se divide em três grupos de operação:

(1) O esforço da Audição e Análise: Este primeiro esforço tem relação com o entendimento do discurso na língua-fonte;

(2) O esforço de produção do discurso: Tem relação com as inúmeras operações mentais que ocorrem entre o momento que o intérprete vai transmitir a mensagem e o momento em que ele elabora o enunciado;

(3) O esforço da Memória de curto prazo: Este esforço diz respeito às operações necessárias para que haja o armazenamento de segmentos do discurso na memória até sua produção na língua-alvo.

Além dos esforços supracitados, o intérprete lida também com aspectos automáticos e não automáticos. Diante disso, na maior parte das vezes o intérprete não consegue automatizar o processo, já que muitas vezes não é ele que dá sequência às informações. Nesse sentido, Camargo (2014) explica que:

As operações são principalmente não automáticas na interpretação, uma vez que o intérprete deve processar a informação muito além do nível léxico; portanto, tal processamento requererá esforços por parte do intérprete. Parece evidente que esse profissional sofrerá as restrições impostas pela palestra (ambiente) e pelo palestrante. (CAMARGO, 2014, p. 63)

O que confere ao profissional intérprete uma grande responsabilidade é a intermediação entre duas línguas de modalidades diferentes que compreendem também culturas diferentes. Observamos com isso, que apenas o domínio das duas línguas envolvidas no processo de interpretação não é suficiente. De acordo com Quadros (2004, p. 27), “O intérprete está completamente envolvido na interação comunicativa (social e cultural) com poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação”. A estudiosa também discorre sobre as escolhas lexicais, semânticas, pragmáticas e estruturais que o intérprete

precisa fazer ao processar a informação dada na língua fonte para a língua alvo. Lembramos que esse processo deve ser o mais próximo possível à informação dada na língua fonte. Todos estes aspectos apontam para a complexidade do ato de interpretar, o que demanda *expertise* e conhecimentos técnicos por parte do profissional intérprete.

Ademais, existem três categorias de interpretação: a interpretação simultânea; a interpretação consecutiva; e a interpretação sussurrada (*chuchotage*). Na interpretação consecutiva o profissional tem mais tempo para se organizar, este fato permite que ele ouça e assimile o contexto e as ideias antes de iniciar o próprio discurso. Em contrapartida, na interpretação simultânea o tempo para preparar o discurso e refletir sobre suas escolhas interpretativas é quase nulo, o tornando assim mais suscetível a erros e equívocos. Por fim, a interpretação sussurrada é aquela em que o intérprete se mantém próximo a um grupo reduzido de pessoas e interpreta o que é dito simultaneamente em voz baixa. Este tipo de interpretação é comumente utilizado quando o serviço é prestado a um pequeno grupo de pessoas e é utilizado na interpretação de línguas orais.

A esse respeito Gile (2001) afirma que a interpretação consecutiva se divide em duas partes: a primeira, na qual o intérprete escuta o discurso e toma notas, e a segunda, em que utilizando sua memória de longo prazo, o profissional produz seu discurso alvo.

Muito se discute sobre as competências e habilidades dos intérpretes, seria a mesma que se aplica a tradução (escrita)? Alguns estudos sobre a competência interpretativa já foram realizados; Gile (1995) criou o modelo de esforços que descreve, a partir das próprias observações, o processo interpretativo, como ele ocorre e seus requisitos. Hatim e Mason (1997) discorrem sobre o trabalho do intérprete, sua complexidade e, sobretudo, as estratégias linguísticas que o profissional pode utilizar.

A partir do modelo PACTE (2003) e do modelo de esforços do Gile (1995), Camargo (2014) propõe uma adaptação das competências propostas pelo grupo PACTE para que possam ser aplicadas também a interpretação. Desta forma, a autora expõe uma adaptação das seis subcompetências propostas para o caso da interpretação. Ao analisar o funcionamento da subcompetência linguística proposta pelo PACTE (2003) na interpretação, Camargo (2014) afirma que diferentemente da tradução, não é possível ensinar o aluno a interpretar ao mesmo tempo em que se ensina a língua.

Na interpretação, caso o interesse seja pela interpretação de conferência, a subcompetência linguística deve ser primeiramente adquirida, portanto parece não haver possibilidade de um aprendizado de língua e de interpretação simultânea concomitantemente, uma vez que a simultaneidade na interpretação tem como

material primordial o texto oral em um idioma que remete diretamente a outro, tanto na interpretação A>B quanto na B>A. (CAMARGO, 2014, p. 24)

A subcompetência instrumental é necessária, embora sua construção (busca de materiais, estudos e pesquisa) deva ser anterior ao ato interpretativo. Nesse viés, Camargo (2014, p.25) afirma que “Diferentemente da tradução, na interpretação as informações deverão ser armazenadas na memória a fim de estarem disponíveis no momento da interpretação”. Isso acontece pela diferença na modalidade que já citamos anteriormente, enquanto a tradução no seu sentido mais específico trata de uma atividade escrita, a interpretação é uma tradução feita pela modalidade oral ou sinalizada.

Assim como o PACTE prevê certos conhecimentos específicos sobre tradução, para interpretação o mesmo acontece. O profissional deve conhecer o mercado de trabalho, suas necessidades e os modos de interpretar de maneira aprofundada. Este último requer do intérprete uma constante atualização e estudo.

A subcompetência extralinguística também se mostra imprescindível para o trabalho do intérprete, é por meio do seu conhecimento de mundo e conhecimento cultural que o profissional poderá optar por melhores estratégias durante a execução do seu trabalho. Conforme o exemplo de Camargo (2014)

Um exemplo da importância desse tipo de conhecimento pode ser fornecido quando um palestrante, usando a língua inglesa para palestrar, utiliza exemplos de esportes pouco conhecidos no Brasil como o baseball ou o cricket. Cabe ao intérprete entender e adequar para a plateia que o escuta em português. No entanto, se o intérprete não possuir conhecimentos extralinguísticos, ele poderá incorrer em uma omissão que será prejudicial para o entendimento contextual geral. (CAMARGO, 2014, p.27)

Ocupando uma posição central no modelo componencial de Kelly (2002) e PACTE (2003), a subcompetência estratégica é fundamental para elaboração de uma interpretação, é por meio dela que o intérprete gerencia e garante a eficácia do processo interpretativo. Os componentes cognitivos no ato da interpretação são primordiais, uma vez que o trabalho envolve memória, atenção, percepção durante todo o processo. A memória é um componente que deve ser desenvolvido, uma vez que na interpretação, sobretudo na simultânea, a utilização da memória de curto e longo prazo é amplamente requisitada. A percepção de princípios linguísticos, extralinguísticos e do contexto são fundamentais para uma melhor adequação da mensagem.

2.2 COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA

O reconhecimento da complexidade do ato de traduzir é um consenso entre os estudiosos e muito se indaga sobre os elementos que diferenciam estes profissionais dos falantes bilíngues. O estudo sobre qual seria esse tipo de conhecimento experto (*expertise*) vem sendo feito sob o conceito de competência. Segundo Gonçalves (2008) diferentes componentes constituem a competência do tradutor. Para o autor, todas essas subcompetências devem ser articuladas entre si para possibilitar um desempenho satisfatório. Inúmeras concepções foram criadas com o intuito de identificar e descrever quais são os elementos que constituem a competência do tradutor.

Conforme já exposto anteriormente, a Competência Tradutória requer do falante de duas línguas a habilidade de transferir um discurso da língua fonte para a língua alvo. Hurtado Albir (2005) explicita que essa competência não é comum a todos os falantes bilíngues, e para ela, a competência comunicativa é comum entre bilíngues e tradutores. Porém, a autora afirma que os tradutores necessitam de um conjunto de habilidades diferenciadas.

A discussão sobre o que se caracteriza uma Competência Tradutória iniciou-se por volta dos anos 80 e até os dias atuais vários modelos de funcionamento foram propostos. No campo de pesquisas sobre competência dentro dos Estudos da Tradução, encontramos variadas definições do que se constituiria essa competência e diferentes modelos de funcionamento propostos. Esses modelos abordam, de forma geral, a tradução interlinguística sem considerar contextos específicos de atuação e até mesmo outras modalidades de tradução, como é o caso das LS. Cientes deste fato, propomos revisar bibliograficamente os modelos componenciais já existentes.

Basque (2015 *apud* RODRIGUES, 2018) após verificar dez definições propostas de competência entre 1990 e 2015, destacou algumas recorrências na maneira de defini-la como: “(i) um saber-agir; (ii) um saber agir contextualizado; (iii) um saber-agir que requer a mobilização de recursos; (iv) um saber-agir que se manifesta em uma performance.”

A partir do estudo de Rodrigues (2018), é possível entender que as questões concernentes à Competência Tradutória envolvem também os aspectos sócio-culturais e históricos. Embora não haja uma única definição do que seja essa Competência Tradutória, parece haver um consenso da complexidade de aspectos envolvidos nessa prática. Sabemos que o processo de tradução/interpretação envolve questões psicomotoras, afetivas, cognitivas e sociointerativas, diante desta categorização, estudiosos propuseram diferentes modelos com o objetivo de sistematizar o funcionamento do trabalho do intérprete.

Levando em consideração, o desafio de estabelecer do que se compõe a Competência Tradutória, para endossar nossa discussão, iremos explorar de forma sucinta alguns modelos propostos, tais como Kelly (2002), Neubert (2000), PACTE (2003).

2.2.1 O MODELO DE BELL (1991)

Para Roger Bell (1991 *apud* Rodrigues, 2018, p. 293) a competência do tradutor é resultado da junção de um conjunto de vários elementos, mais especificamente cinco tipos de conhecimentos. (i) conhecimento da língua fonte, ou seja, da língua ao qual se receberá a mensagem; (ii) conhecimento da língua para a qual irá traduzir a mensagem, a língua alvo; (iii) conhecimento sobre o tipo textual; (iv) conhecimento de mundo; e (v) conhecimento contrastivo e habilidades de codificação.

Segundo Rodrigues (2018) esses conhecimentos se manifestam pelas seguintes competências:

- (1) competência gramatical (habilidades e conhecimentos necessários para compreender e expressar o significado literal dos enunciados);
- (2) competência sociolinguística (conhecimento e capacidade de produzir e compreender enunciados contextualizados);
- (3) competência discursiva (capacidade de combinar forma e significado para chegar a textos em diferentes gêneros); e
- (4) competência estratégica (empregada para melhorar a eficácia da comunicação e compensar possíveis deficiências), com destaque para esta última. (RODRIGUES, 2018, p. 293)

Desta forma, para Bell (1991 *apud* Rodrigues, 2018, p. 293) a competência do tradutor requer um conhecimento linguístico aprofundado das duas línguas de trabalho e uma competência comunicativa que está relacionada com o conhecimento das culturas que estão por trás dessas línguas.

2.2.2 O MODELO DE NEUBERT (2000)

Neubert (2000) estabelece cinco parâmetros da Competência Tradutória, quais sejam: competência linguística; competência textual; competência de sujeito; competência cultural e (5) competência de transferência. Para ele, é a interação entre essas competências que distingue a tradução de outras áreas da comunicação. Neste caso, a competência de transferência é dominante e esta habilidade se integra aos outros tipos de conhecimento.

- (1) A competência linguística possui um grande valor nos dois idiomas, assim como a habilidade na língua materna, inclui conhecimentos gramaticais e lexicais. Além disso, o conhecimento de terminologias, convenções sintáticas e morfológicas também estão inclusas nesta competência.
- (2) A competência textual nada mais é que o domínio em sistemas textuais diversos, tais como os gêneros textuais e discursivos. Para o autor, os tradutores devem ter este conhecimento para que seja possível identificar, de acordo com as características textuais, qual é o tipo de texto que se tem para trabalhar.
- (3) A competência de sujeito está relacionada com o conhecimento que o tradutor possui, sendo a maior parte deles enciclopédicos e especializados. Também inclui a habilidade de saber onde procurar e encontrar informações, afinal tradutores não sabem e não precisam saber de tudo.
- (4) A competência cultural diz respeito aos padrões culturais e sua contraposição com outras culturas. A mediação entre a cultura do remetente e a do destinatário não pode ser deixada de lado, desta forma o conhecimento das duas culturas é fundamental.
- (5) A competência de transferência segundo o autor, vem do uso de táticas e estratégias de conversão de textos da língua fonte para a língua alvo.

Para o autor, estas competências estão inter relacionadas e caracteriza a Competência Tradutória como sendo “complexa, heterogênea, aproximada, aberta, criativa, situacional e histórica” (NEUBERT, 2000, p. 5).

2.2.3 O MODELO DE HATIM E MASON (1997)

Baseando-se na proposta de habilidade comunicativa de linguagem de Bachman (1990 *apud* Hatim e Mason, 1997, p.171), identificou três categorias dos conhecimentos e habilidades relevantes para o trabalho do tradutor. São elas, a Competência organizacional, esta competência inclui as competências textuais e gramaticais; Competência pragmática, incluindo a competência sociolinguística e a competência ilocucionária; e a Competência estratégica, que diz respeito ao julgamento de relevância, eficácia e eficiência, inclui planos visando atingir os objetivos comunicativos.

Hatim e Mason (1997) apresentam um modelo de competência composto de três etapas: (1) processamento do texto fonte; (2) transferência e (3) processamento do texto alvo. A partir desses pontos, os autores elencaram várias habilidades que são requisitos para os profissionais da área da tradução.

Figura 1 - Modelo de competência proposto por Hatim e Mason

Texto Fonte Habilidades de Processamento	Habilidades de Transferência	Texto alvo Habilidades de Processamento
Reconhecendo a intertextualidade (gênero/discurso/texto) Localização da situacionalidade (registro, etc.) Inferir intencionalidade Organização textual (escolhas lexicais, organização sintática, coesão) e estrutura Julgar a informatividade (estático/dinâmico) Impacto estimado nos: Leitores do texto fonte	Renegociação estratégica para ajustar: Eficácia Eficiência Relevância Para: Planejar o trabalho com base no público (apresentação, início, etc.) Para a realização do: Propósito retórico (planejamento, objetivo)	Estabelecendo a intertextualidade (gênero/discurso/texto) Estabelecendo a situacionalidade (registro, etc.) Criando a intenção Organização textual (escolhas lexicais, organização sintática, coesão) e estrutura Balanceando as informações (estático/dinâmico) Impacto estimado nos: Leitores do texto alvo

Fonte: Hatim e Mason (1997, p.171)

Rodrigues (2018) sintetiza o funcionamento das três etapas estabelecidas pelos autores.

Durante o processamento do texto fonte, conduzido em termos do efeito estimado sobre o seu leitor, são necessárias habilidades para: reconhecer a intertextualidade (gênero, discurso, texto); identificar a situacionalidade (registro, etc.); inferir a intencionalidade; organizar a textura (escolhas lexicais, organização sintática, coesão) e a estrutura textual; e avaliar a informatividade (se são textos estáticos ou dinâmicos).

Na etapa de transferência, com base em suas habilidades, o tradutor estabelece uma renegociação estratégica, realizando ajustes em relação à eficiência (menos esforço do leitor), eficácia (alcance do objetivo comunicativo) e relevância (contexto, objetivo e destinatário específicos) com a finalidade de projetar para seu público, conforme suas necessidades, os objetivos comunicativos do texto, cumprindo assim com um dado propósito retórico.

Por fim, na fase de processamento do texto alvo, administrada em termos do efeito estimado sobre o seu leitor, o destinatário da tradução, são demandadas habilidades comparáveis às da fase de processamento do texto fonte, ainda que operem de maneira um pouco distinta. Temos o seguinte: estabelecer a intertextualidade (gênero, discurso, texto); elaborar a situacionalidade (registro, etc.); produzir a intencionalidade; organizar a textura (escolhas lexicais, organização sintática, coesão) e a estrutura textual; e equilibrar a informatividade (textos mais ou menos estáticos ou dinâmicos). (RODRIGUES, 2018, p.294)

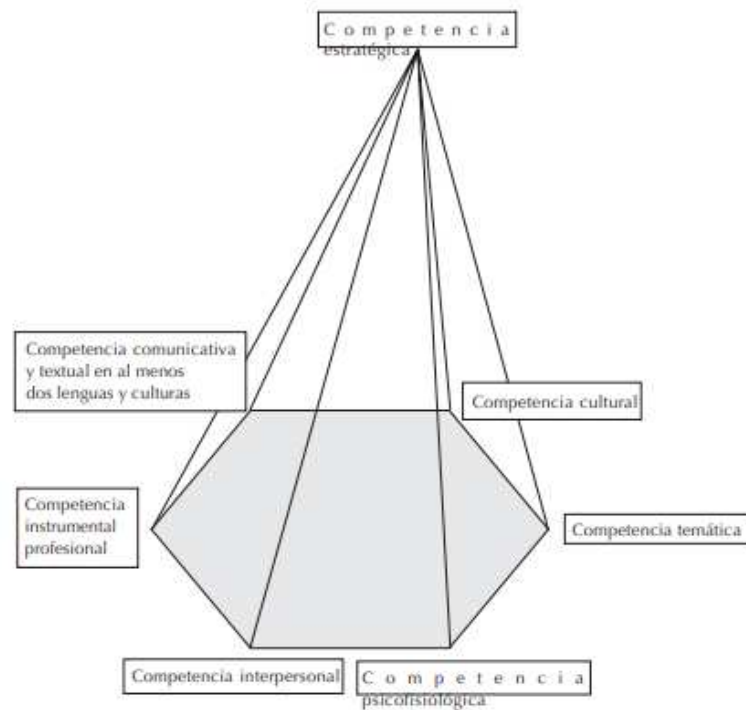
Embora o modelo seja organizado em três pontos principais, Hatim e Mason (1997), assim como outros autores, reconhecem a interação e integração existentes no processo uma vez que, todas elas envolvem escolhas que implicam nas outras questões.

2.2.4 MODELO DE KELLY (2002)

A partir da observação do trabalho do tradutor, Kelly (2002, p.14) apresenta sua proposta de modelo do que se constituiria a Competência Tradutória e suas subcompetências. Para a autora, a CT é uma macrocompetência composta por um conjunto de capacidades, conhecimentos, habilidades e atitudes que os profissionais têm que influenciam na tradução como prática especializada que se divide em subcompetências. Seu modelo é constituído por sete delas:

- (1) Subcompetência comunicativa e textual em pelo menos duas línguas: nesta subcompetência estão incluídas as fases passivas e ativas da comunicação, assim como as convenções textuais de diferentes culturas.
- (2) Subcompetência cultural refere-se ao conhecimento especializado e aos valores, aos mitos, às percepções, às crenças e aos comportamentos e suas representações textuais.
- (3) Subcompetência temática compreende os conhecimentos elementares dos campos temáticos em que o tradutor atua, que permite que ele tenha um entendimento do texto de origem e da documentação adicional.
- (4) Subcompetência instrumental profissional compreende o uso de fontes de pesquisa diversas, para a busca de terminologias, uso de tecnologias ligadas a tradução, acesso a banco de dados, etc.
- (5) Subcompetência psicofisiológica abarca a consciência do que é ser tradutor, inclui a capacidade de memorização, de atenção, a confiança em si mesmo, etc.
- (6) Subcompetência interpessoal envolve a capacidade de relacionar-se com os outros profissionais, clientes e a de trabalhar em equipe.
- (7) Subcompetência estratégica abrange os procedimentos referentes à organização e realização do trabalho, à identificação e resolução de problemas.

Figura 2 - Modelo de Competência Tradutória proposto por Kelly



Fonte: Kelly (2002, p.15)

Conforme explicitado na imagem acima, todas essas subcompetências estão relacionadas. Entretanto, Kelly (2002) destaca que a subcompetência estratégica é responsável pela aplicação das demais durante a realização de uma tarefa de tradução. Para ela, a subcompetência estratégica é a capacidade de tomar decisões para resolver problemas previamente identificados, a autora afirma ainda que a subcompetência estratégica engloba o que outros autores intitulam como “competência de transferência”.

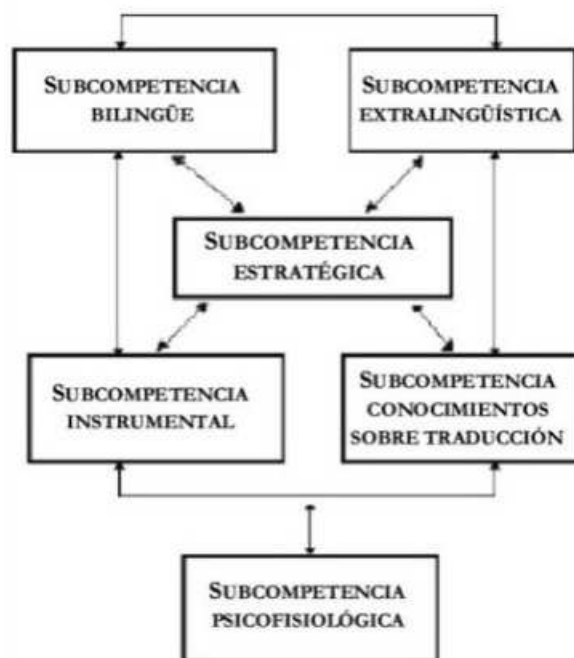
2.2.5 O MODELO DO GRUPO PACTE (2003)

O grupo PACTE (*Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation*) foi criado em 1997, por professores de tradução e tradutores, com o objetivo de construir um modelo de características que definem o trabalho do tradutor, os pesquisadores chamaram esse conjunto de elementos de "*translation competence*". Além disso, o grupo propôs criar um modelo de aquisição para essa competência. Para os estudiosos componentes do grupo, a definição apresentada sobre tradução compreende "uma atividade comunicativa voltada para o alcance de objetivos que envolvem a tomada de decisões e a resolução de problemas, e requer conhecimentos especializados, como qualquer outra atividade com essas características" (PACTE, 2003, p. 4).

A equipe propôs realizar um estudo empírico sobre a Competência Tradutória de dois pontos de vista; o primeiro é o processo da tradução. Neste caso, processos mentais, competências e habilidades estão envolvidas no ato interpretativo/tradutório. O segundo se atentará para o produto da tradução. Hurtado Albir (2005, p.27) afirma que a partir dos estudos empíricos realizados nos estudos da tradução é possível deduzir que a CT se difere da competência bilíngue; ela é composta por diversos componentes (linguísticos, extralingüísticos, dentre outros); esses componentes são de diversos níveis (conhecimentos, habilidades, conhecimentos operacionais, epistêmicos) e que dentre os componentes, as estratégias são de grande importância.

O primeiro modelo foi apresentado pelo grupo em 1998 e sofreu modificações sendo reformulado em 2003. Neste modelo atual, a CT é considerada um conhecimento especializado que pressupõe um sistema de conhecimentos e habilidades que são necessárias para que o ato de traduzir seja possível (PACTE, 2003). Para descrever tais conhecimentos, os pesquisadores propuseram cinco subcompetências que compõem esse sistema. São elas: a subcompetência bilíngue, a instrumental, os conhecimentos sobre tradução, a extralingüística e a subcompetência estratégica. Além das subcompetências, o grupo apontou a existência de componentes psicofisiológicos que não devem ser desprezados. É possível observar as subcompetências no quadro a seguir:

Figura 3- Modelo de competência proposto pelo grupo PACTE



Fonte: Hurtado Albir (2005, p. 28)

A subcompetência bilíngue está integrada por conhecimentos processuais fundamentais para a comunicação em duas línguas, tais como, conhecimentos sociolinguísticos, pragmáticos, textuais e léxico-gramaticais. Os autores afirmam que a compreensão das convenções pragmáticas é essencial para utilização da língua tanto para se expressar quanto para entender a mensagem e sua função.

Assim, o conhecimento sociolinguístico se torna importante, pois é por meio dele que é possível saber o que é aceitável em determinados contextos, isso inclui o conhecimento histórico das línguas, as variações dialetais, geográficas, sociais. O conhecimento textual se torna relevante no que tange a produção escrita, o conhecimento dos gêneros e suas convenções é imprescindível. O conhecimento do vocabulário, da morfologia, sintaxe e fonologia são indispensáveis.

A subcompetência extralinguística trata dos conhecimentos que o tradutor possui, é composta por conhecimentos em sua maioria declarativos. Conhecimentos culturais tanto da língua de origem quanto da língua alvo, o conhecimento geral de mundo e conhecimentos especializados estão inclusos nessa subcompetência.

A subcompetência de conhecimento sobre a tradução está relacionada com conhecimentos sobre os princípios de tradução e os aspectos profissionais.

Isto inclui: (1) conhecimento sobre como a tradução funciona: tipos de unidades de tradução, processos necessários, métodos e procedimentos usados (estratégias e técnicas) e tipos de problemas; (2) conhecimentos relacionados com a prática profissional de tradução: conhecimento do mercado de trabalho (diferentes tipos de ordenamento, clientes e públicos, etc.). (PACTE, 2003, p. 16)¹²

A subcompetência instrumental consiste nos conhecimentos processuais relacionados ao uso de informações, tecnologias aplicadas na área da tradução, dicionários, gramáticas, dentre outros. É por meio desta competência que o profissional encontrará suporte para a execução do trabalho de maneira mais eficiente.

A subcompetência estratégica se constitui de conhecimentos operacionais a fim de garantir um processo tradutório satisfatório. Sendo assim, ele serve tanto para planejar o projeto tradutório quanto para avaliar o processo e os resultados obtidos parcialmente em função do objetivo final. A autora salienta ainda que esta competência inclui a capacidade de “ativar as diferentes subcompetências e compensar deficiências entre elas; identificar

¹² No original: *It includes: (1) knowledge about how translation functions: types of translation units, processes required, methods and procedures used (strategies and techniques), and types of problems; (2) knowledge related to professional translation practice: knowledge of the work market (different types of briefs, clients and audiences, etc.)*

problemas de tradução e aplicar os procedimentos para sua resolução” (HURTADO ALBIR, 2005, p.29).

Há ainda os componentes psicofisiológicos que engloba componentes cognitivos (memória, percepção, atenção e emoção); questões de atitude (curiosidade intelectual, perseverança, rigor, espírito crítico, conhecimento e confiança nas próprias capacidades, motivação) e habilidades, como criatividade, raciocínio lógico, síntese e análise. De acordo com Hurtado Albir (2005, p.29) “todas essas subcompetências funcionam de maneira integrada para formar a Competência Tradutória e interagem entre si em todo ato de traduzir”.

O PACTE considera a CT um conhecimento especializado, portanto não se deriva naturalmente do bilinguismo, de acordo com o grupo a CT é “o conhecimento especializado no qual o conhecimento processual é predominante” (Pacte, 2003, p.18)¹³. Ainda de acordo com os autores, a CT é formada por um conjunto de subcompetências que estão estruturadas hierarquicamente e inter-relacionadas.

Diante desses diferentes modelos de Competência Tradutória, percebemos que quanto a estrutura, classificação e modelo eles podem ser divergentes, entretanto, todos eles reconhecem a importância e complexidade que é a atividade de traduzir e interpretar textos e discursos.

Caminhando para a contextualização do nosso objetivo, no próximo capítulo, trabalharemos com a Língua de Sinais. Pretendemos compreender sua estrutura linguística, o processo de reconhecimento no nosso país, o direito à acessibilidade linguística e a demanda por profissionais Tils.

¹³ No original: *is expert knowledge in which procedural knowledge is predominant.*

3. LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E INTERPRETAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo pretendemos discorrer sobre a Língua Brasileira de Sinais, descrevendo os aspectos linguísticos que constituem essa língua e seu funcionamento. Em seguida, discutiremos a legislação vigente acerca da Libras, além de abordar também a atuação de profissionais que trabalham com essa língua. Finalmente, trataremos sobre o trabalho do Tils tratando questões que estão presentes no trabalho de interpretação simultânea.

3.1 EFEITOS DE MODALIDADE

Em seu trabalho, Meier (2009) ao discorrer sobre os efeitos que a modalidade realiza nas duas formas de se comunicar se aprofunda não apenas em propriedades que diferenciam as duas línguas, o autor cita também características que são compartilhadas entre as duas e expressa as diferenças encontradas quanto aos articuladores das duas modalidades.

O autor cita semelhanças compartilhadas entre línguas sinalizadas e oralizadas, a primeira delas é que ambas possuem vocabulários resultantes de uma convenção, ou seja, derivado de um sistema convencionado dotado de forma e sentido. Além disso, as unidades de sentido são construídas a partir de itens lexicais sem sentido, sendo elas unidades de som ou gestos.

Figura 4 - Propriedades compartilhadas entre Línguas de Sinais e Línguas Orais

Vocabulário Convencionado: Aprendizado de pares de forma e sentido.
Dualidade de padronização: Unidades de sentido são construídas a partir de itens lexicais sem sentido, sendo unidades de som ou gestos.
– Falhas na língua oral/ falhas na sinalização demonstram a importância das unidades sublexicais no processamento.
Produtividade: novo vocabulário pode ser adicionado às línguas faladas e sinalizadas:
- Derivação morfológica
- Composição
- Empréstimos
- Estrutura sintática:
- Mesmas classes gramaticais: substantivos, verbos e adjetivos;
– Incorporação para formar orações proporcionais e complementares;

-Trocas entre ordem de palavras e acordo de verbos em como as relações gramaticais são marcadas: acordos, argumentos nulos e liberdade na ordem das palavras.

Aquisição: Período similar para a aquisição.
--

Lateralização: dados sobre afasia apontam para um papel crucial do hemisfério esquerdo.

Fonte: Meier (2004, p.2)

A figura 4 evidencia as propriedades compartilhadas entre as línguas orais e sinalizadas, entre elas está o processo de criação de novos vocábulos. A produção de novas palavras e sinais podem ocorrer de três formas diferentes: a derivação morfológica, processos de composição e empréstimos linguísticos. Este último é utilizado na língua de sinais sobretudo, como um sistema de soletração manual, conhecido como datilologia. O autor concluiu, com base em sua pesquisa, que existem evidências sólidas de que as Línguas de Sinais, assim como as línguas orais, têm um período crítico para a aquisição da linguagem e que este processo ocorre em períodos semelhantes. Quanto ao processamento da linguagem, as duas parecem ocorrer no hemisfério esquerdo do cérebro, embora existam teóricos que defendem que a maior parte do processamento da LS ocorre no hemisfério direito. De acordo com o autor, a partir dos estudos realizados até a década de 80, é possível concluir que a capacidade de linguagem humana é flexível, conhecemos pelo menos duas modalidades em que é possível estabelecer comunicação.

A descoberta de que sinalização e fala são veículos para a língua é uma das descobertas empíricas mais cruciais das últimas décadas de pesquisa em qualquer área da linguística. É crucial porque altera nossa própria definição do que é uma língua. Não podemos mais equiparar língua à fala. Agora sabemos que as características fundamentais do design da linguagem - como dualidade de padronização, discrição e produtividade - não são propriedades de uma modalidade de língua particular. Em vez disso, essas características de design são propriedades da linguagem humana em geral: propriedades presumivelmente de quaisquer capacidades linguísticas ou cognitivas subjacentes à linguagem humana. (MEIER, 2004, p.4)¹⁴

Meier (2004) afirma que as mesmas características encontradas na língua de sinais e nas línguas orais provavelmente serão encontradas na língua de modalidade tátil gestual utilizada por surdos cegos para comunicação. No Brasil esta modalidade é conhecida como

¹⁴ No original: *The finding that sign and speech are both vehicles for language is one of the most crucial empirical discoveries of the last decades of research in any area of linguistics. It is crucial because it alters our very definition of what language is. No longer can we equate language with speech. We now know that fundamental design features of language – such as duality of patterning, discreteness, and productivity – are not properties of a particular language modality. Instead these design features are properties of human language in general: properties presumably of whatever linguistic or cognitive capacities underlie human language.*

língua de sinais tátil, nela a sinalização que na língua de sinais é percebida através da visão, passa a ser percebida pelo toque.

Quinto-Pozos (2004) realizou um estudo a respeito das expressões não-manuais na línguas de sinais tátil, para o autor e as expressões não-manuais são elementos importantes da gramática das línguas de sinais muitas vezes possibilitando diferentes construções sintáticas na língua. A língua de sinais tátil possui um vasto campo de pesquisa sobretudo a respeito de sua gramática e funcionamento.

Os articuladores das línguas de sinais são diferentes dos articuladores das línguas orais, este fato afeta diretamente a estrutura linguística e o seu modo de produção. Meier (2004) destaca em seu estudo algumas das propriedades articulatórias das duas modalidades de língua.

Figura 5 - Aspectos articulatórios das LS's e das LO's

Algumas propriedades articulatórias	
Sinal	Fala
Fonte de luz externa para a sinalização. Fonte de som para o orador.	Fonte de som para o orador.
Articulação do sinal não ligada (ou pouco ligada) à respiração	Articulação oral fortemente ligada à respiração
Articuladores funcionam em evidência no espaço	Maior parte dos articuladores orais estão escondidos
Articuladores de sinal relativamente grandes	Articuladores orais são relativamente pequenos
Articuladores ligados	Articuladores orais não emparelhados
Não possui oscilador predominante?	A mandíbula é o oscilador predominante

Fonte: Meier (2004, p. 7)

Na tabela acima, o autor apresenta algumas características articulatórias particulares de cada modalidade, nela é possível compreender cada modalidade com maior clareza. Os articuladores das línguas orais são pequenos e grande parte do aparelho fonador permanece oculto, ao passo que os articuladores das Línguas de Sinais são maiores, visíveis e envolvem coordenação motora. Emmorey (2002, p.119) aponta diferenças no processamento da linguagem nessas duas modalidades, para ela a comunicação das Línguas de Sinais é mais lenta do que a fala, isto ocorre porque a LS demanda mais esforços articulatórios.

Meier (2009, p.10) considera que existe um esforço presente na modalidade sinalizada que não está presente nas LO's. Para ele, os articuladores utilizados nas LS's demandam

coordenação motora e conseqüentemente a utilização de uma maior quantidade de músculos para que a sinalização ocorra.

3.2 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

As línguas de Sinais se diferem das línguas orais sobretudo pela sua modalidade e as implicações que essa diferença tem nas suas propriedades linguísticas. É importante salientar que, apesar da diferença no modo de produção, as Línguas de Sinais possuem elementos linguísticos assim como as LO.

Conforme já citamos, a LS possui o *status* de língua, uma vez que apresenta em sua estrutura componentes linguísticos, da mesma forma que as LO. Ela é dotada de gramática, semântica, morfologia, fonologia e sintaxe, ou seja, componentes que a valida como sendo língua, e não uma linguagem.

Os estudos linguísticos sobre as LS, segundo Quadros e Karnopp (2004), iniciaram com Stokoe que foi pioneiro em estudos nessa área. As autoras esclarecem que Stokoe “comprovou, inicialmente, que cada sinal apresentava pelo menos três pares independentes (em analogia com os fonemas da fala) – a localização, a configuração de mãos e o movimento – e que cada parte possuía um número limitado de combinações” (QUADROS e KARNOPP, 2004, p.30).

Além dos três parâmetros listados por Stokoe, posteriormente, foram acrescentados mais dois parâmetros: a orientação da mão e as expressões faciais e corporais, conhecidas como expressões não manuais. Estes cinco “fonemas” – configuração de mão, locação, movimento, orientação e expressões não manuais – são as unidades mínimas que constituem morfemas nas LS. Quadros e Karnopp (2004, p. 49) enfatizam que a principal diferença entre as LS e as LO é a “presença de uma ordem linear (sequência horizontal no tempo) entre os fonemas das línguas orais e sua ausência nas línguas de sinais, cujos fonemas são articulados simultaneamente”.

Os estudos sobre os aspectos morfológicos da LS são focados no léxico da língua e nos processos de formação de sinais. De acordo com Quadros e Karnopp (2004), a morfologia das LS se difere das LO uma vez que nas línguas orais as palavras complexas são muitas vezes formadas pela adição de um prefixo ou sufixo a uma raiz. Nas LS, essas formas resultam frequentemente de processos não-concatenativos em que uma raiz é enriquecida com vários movimentos e contornos no espaço de sinalização. Já as pesquisas sobre aspectos sintáticos se interessam pela formação de estruturas analisando a realização dos sinais no

espaço, segundo Quadros e Karnopp (2004) para se analisar alguns aspectos da sintaxe na LS é necessário considerar o sistema que é visual espacial e não oral-auditivo.

Assim como existem profissionais para fazer a tradução e/ou interpretação entre as LO, essa demanda também surgiu entre comunidades surdas de países diferentes, e principalmente a demanda por um profissional que fizesse a mediação entre ouvintes e surdos de um mesmo país. Atualmente, considerando todo o histórico de lutas e movimentos sociais juntamente com a legislação vigente, os Tils vêm conquistando mais espaços de atuação no país.

Levando em consideração a demanda para a mediação da comunicação entre ouvintes e surdos, um novo campo de atuação se instaurou no mundo todo. Nesse viés, os Tils são profissionais fluentes em duas línguas de modalidade diferentes, no caso do Brasil são profissionais que dominam a Língua Portuguesa e a Libras. Além do domínio das duas línguas, é necessário ainda que o profissional tenha qualificação específica, conhecendo técnicas, processos e estratégias de tradução e interpretação.

A atuação dos Tils, no Brasil, iniciou-se na década de 80 no contexto religioso. Essa atuação se dava de forma informal na grande maioria das vezes por pessoas que tinham familiares surdos ou que se interessavam e tinham contato com a comunidade surda (QUADROS, 2004). Nos anos seguintes, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) realizou dois encontros nacionais com o objetivo de discutir assuntos relevantes para a comunidade: O primeiro aconteceu em 1988 e teve como objetivo discutir a ética do profissional; o segundo encontro aconteceu em 1992 para discussão e votação do regimento interno da instituição.

Na década de 90, a FENEIS percebeu a discrepância na atuação dos intérpretes e passou a oferecer cursos rápidos para uma formação complementar, mesmo com essa iniciativa o processo de formação ainda era muito assistencialista. Esse cenário começou a mudar a partir da Lei de Acessibilidade nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. A partir de então várias leis contribuíram para o reconhecimento e melhoria do trabalho do Tils.

Conforme mencionamos, a Lei 10.172 de 2001 aprovou o Plano Nacional de Educação e estabeleceu importantes diretrizes visando à melhoria da educação no país e a inclusão. Já a Lei 10.436 de 2002 foi um marco na história da comunidade surda, uma verdadeira conquista, pois reconheceu a Libras como um meio legítimo de comunicação e expressão desta comunidade. Em 2005, o Decreto 5.626 foi publicado regulamentando a lei já aprovada em 2002, dentre várias determinações, este decreto citou a necessidade de criar

cursos de formação para intérpretes com o objetivo de propiciar um melhor serviço à comunidade surda.

O tradutor-intérprete de Libras só teve seu trabalho reconhecido como uma profissão no ano de 2010, regulamentada pela Lei 12.319. Esta lei estabeleceu critérios importantes quanto à formação profissional do Tils, com esta lei veio a criação de um exame visando avaliar a proficiência daqueles que se interessam em trabalhar na área.

Em seu artigo 5º a realização do Exame Nacional de Proficiência em tradução e interpretação de Libras Língua Portuguesa (PROLIBRAS) anualmente até 2015. Destaca ainda, as atribuições do Tils sendo elas:

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:
 I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
 II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
 III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;
 IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e
 V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais. (BRASIL, 2010)

O Artigo 6º discorre sobre as atribuições do profissional que inclui mediar a comunicação entre surdos e ouvintes, interpretar as atividades de ensino do nível fundamental ao superior e também atuar em processos seletivos e concursos.

3.4 EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL

A educação dos Surdos no Brasil seguiu o percurso já visto em outros países: oralismo, comunicação total e bilinguismo. A primeira delas é o oralismo, nesta vertente o uso da língua de sinais era estritamente proibido, nela apenas era permitido o uso da fala.

Goldfeld (2002, p.33) afirma que “Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte a desenvolver uma personalidade como a de ouvinte”. Nesta perspectiva, a criança surda é integrada ao contexto dos ouvintes e precisa se adaptar a esta comunidade. Embora seu surgimento tenha sido no séc. XIX, o seu uso ainda foi difundido por vários anos.

A comunicação total foi a segunda filosofia implementada na educação dos surdos. Nesta perspectiva a aprendizagem da língua oral manteve seu destaque, porém os aspectos

cognitivos, sociais e emocionais também eram relevantes. A comunicação total foi pensada visando a possibilidade do surdo de se comunicar com surdos e com ouvintes, sendo permitido o aprendizado de línguas orais, línguas de sinais e qualquer outro recurso que facilite a comunicação.

O bilinguismo é a filosofia predominante no país, ela estabelece que o aluno surdo deve aprender a Língua de sinais como L1, ou seja, sua língua materna de maneira natural e posteriormente a língua oficial do seu país de origem, como L2. Goldfeld (2002, p. 43) afirma que o conceito mais importante que o bilinguismo tem é a “A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade é rejeitada por esta filosofia”, os teóricos que defendem esta filosofia percebem o surdo de maneira distinta se comparados com autores que defendem o oralismo e até mesmo a comunicação total.

Segundo a autora, a aprendizagem da língua oral continua sendo muito importante para o surdo porém não é mais utilizada como objetivo educacional e nem como forma de diminuir as diferenças decorrentes da surdez. Nesta perspectiva ainda existem discordâncias quanto a modalidade a ser ensinada da LO, enquanto alguns defendem o ensino da modalidade oral outros autores afirmam que dominar apenas a forma escrita da língua é o suficiente. Conforme mencionado anteriormente, o ideal é o surdo adquirir a LS como língua materna de forma natural e posteriormente a LO, mas a maioria das crianças surdas nascem em famílias ouvintes e nem sempre tem a possibilidade de estar em um contexto “ideal” para a aquisição da sua língua natural. Nesses casos, Goldfeld (2002, p. 44) acredita que a família deve aprender a língua para que a criança possa se comunicar utilizando a LS em casa.

A língua oral, que geralmente é a língua da família da criança surda, seria a segunda língua dessa criança. A criança surda necessita de um atendimento específico para poder aprender esta língua. Este aprendizado, ao contrário da língua de sinais, é muito lento, haja vista as dificuldades de um surdo em aprender uma língua oral, já que envolve recursos orais e auditivos, bloqueados por sua perda auditiva. (Goldfeld, 2002, p. 44)

Infelizmente, em alguns casos, os surdos adquirem a língua de sinais tardiamente, em ocasiões como esta o aluno pode ter sérios prejuízos no seu desenvolvimento escolar. O bilinguismo como pedagogia de ensino além de reconhecer o valor e a importância que a Língua de Sinais possui, ainda possibilita um processo de aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita de forma fluída.

No ensino regular o aluno surdo tem acesso às informações da língua oral por meio da mediação do intérprete de Libras, é este profissional que irá acompanhar o aluno e mediar a comunicação entre surdos e ouvintes. Na próxima seção, falaremos sobre o trabalho deste profissional.

3.5 INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS

Conforme exposto anteriormente, é difícil estabelecer quando a interpretação de língua de sinais surgiu como campo de trabalho. No Brasil, há registros de atuação nos anos 80, sobretudo no contexto religioso, vale ressaltar que essas práticas aconteciam de maneira voluntária, esta atividade não tinha um *status* profissional e nem orientações quanto a sua execução.

Sabe-se que os primeiros intérpretes de línguas de sinais de que se têm registros eram práticos, sem nenhuma formação acadêmica. Na maioria dos casos, eram familiares e amigos dos surdos ou religiosos preocupados em oferecer assistência a eles ou evangelizá-los. Os primeiros espaços de atuação desses intérpretes práticos foram os ambientes familiares, as escolas especiais, as instituições especializadas e os contextos religiosos. Nesses espaços ocorria, na maioria das vezes, a interpretação simultânea, sendo que a tradução de sinais somente se estabeleceu posteriormente, principalmente, diante da necessidade de materiais acessíveis. (RODRIGUES E BEER, 2015, p.31)

Os indivíduos que ocupavam esse espaço de mediador na comunicação entre ouvintes e surdos encontravam formação em cursos livres, ministrados por pessoas mais experientes que ocupavam o espaço de educador. Rodrigues e Beer (2015, p.31) afirmam que com o decorrer dos anos, a interpretação e a tradução das línguas de sinais foram entrando para o contexto do ensino superior visando a acessibilidade de alunos surdos, “como (i) campo de atuação profissional; (ii) como curso de graduação e, por sua vez, como conteúdo de ensino; (iii) como temática de pesquisa e, também, (iv) como possibilidade de extensão”.

Partindo de lutas e conquistas da comunidade surda, a presença desse profissional passou a ser indispensável em vários contextos. A partir do reconhecimento da Libras, em 2002, percebe-se um aumento de estudos na área da tradução e da interpretação, indo desde aspectos linguísticos até contextos de atuação. Antes de nos aprofundarmos na questão da Libras dentro dos Estudos da Tradução e da Interpretação, exploraremos superficialmente os contextos que demandam a atuação do intérprete de Libras.

Contextos sociais, em geral, costumam demandar a presença do Tils, seja para ir à uma consulta médica, à delegacia, fazer exames, uma ligação. Muitas dessas práticas são

realizadas por pessoas próximas aos surdos, como por exemplo, seus familiares. O contexto educacional, dos anos iniciais até o ensino superior, também necessitam da presença do intérprete, conforme está disposto nos documentos legais. Este contexto é motivo para diversas discussões, sobretudo quanto à formação do profissional. Além dos contextos citados, vale apontar que, existem ainda demandas em contextos jurídicos, políticos e atualmente na área do entretenimento (musical, filmes, teatros, dentre outros).

Janzen (2005) ao discorrer sobre a formalização e o trabalho do intérprete de LS afirma que, historicamente, a curva de aprendizado destes profissionais tem sido íngreme. O autor reconhece a complexidade que é o trabalho de interpretação em língua de sinais.

O sucesso do trabalho do intérprete requer um conhecimento vasto, quase enciclopédico, ao que parece. E ainda assim, às vezes, ainda parecemos estar lutando com o que os surdos provavelmente já sabem intuitivamente há séculos, que as línguas de sinais são apenas isso: línguas. Ainda estamos trabalhando para entender as complexidades de seus léxicos e gramáticas, porque o intérprete habilitado não pode depender apenas do conhecimento intuitivo (especialmente para muitos que têm uma língua de sinais como segunda língua), mas deve conhecer a estrutura para que ela possa entender melhor o que as palavras e construções representam em um determinado texto de origem e fazer escolhas informadas sobre palavras e construções que carregam a mesma mensagem no texto de destino. (JANZEN, 2005, p. 3)

Além disso, o profissional deve estar preparado para tomar decisões. Durante a realização do seu trabalho o Tils se encontra constantemente em situações que exigem que escolhas sejam realizadas, na maior parte das vezes com pouco tempo para reflexão. Leeson (2005) afirma que essas decisões são baseadas na compreensão que o Tils tem do idioma utilizado pelo emissor do discurso e a partir da experiência cultural, tenta-se chegar em uma equivalência na língua de destino. Isso significa que o profissional durante a execução da sua atividade, acaba tomando decisões julgando o que melhor se encaixa naquele contexto.

Conforme mencionamos, o modelo de esforços criado por Gile é um importante referencial quando o assunto é interpretação e tradução. Partindo do preceito de que o modelo dos esforços é composto pelo esforço da audição e análise, o esforço da produção do discurso e do esforço da memória de curto prazo, Gile (2009) afirma que ao tratar de uma interpretação simultânea além destes três elementos citados existe um quarto esforço, o esforço da coordenação que consiste nos recursos necessários para possibilitar a realização dos outros três.

Gile verificou duas simplificações que ocorrem neste modelo, o primeiro deles trata da linearidade sequencial. Segundo ele, esta simplificação acontece quando o discurso fonte não é repassado de maneira linear e fiel ao texto inicial. A simplificação sequencial pode ocorrer

por diferenças sintáticas entre as línguas envolvidas, quando há dificuldade para compreender uma palavra ou quando ocorre uma antecipação semântica. A simplificação da atividade tem relação com a carga cognitiva durante a interpretação, a utilização de dois esforços simultaneamente torna a atividade mais trabalhosa.

Durante a interpretação de uma palestra o profissional tem que lidar com diferentes questões, como por exemplo: a velocidade da fala, a quantidade reduzida de pausas e a exposição. Além destas, existe uma preocupação relacionada que diz respeito a densidade lexical desses eventos, conteúdos muito específicos exigem muito dos profissionais e sem estudo prévio pode influenciar negativamente a qualidade da interpretação, prejudicando os alunos surdos.

Compreendendo que a modalidade da língua pode influenciar no seu processo de produção e considerando a particularidade das línguas envolvidas no ato da interpretação (Libras - Língua Portuguesa), o modelo de Esforços proposto por Gile e o estudo de Leeson (2005) serão importantes norteadores para a reflexão proposta neste trabalho.

4. METODOLOGIA

Neste capítulo, especificamos os procedimentos metodológicos fundamentais para a descrição e análise dos dados desta pesquisa. O capítulo será dividido em duas partes; primeiramente, iremos definir e explicitar as propostas metodológicas escolhidas para analisar este trabalho. Em seguida, destacamos o contexto, os participantes e os instrumentos de transcrição e análise, respeitando a especificidade da área.

4.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo tem como foco o trabalho dos intérpretes, sobretudo os Tils que atuam em contexto educacional. Pretendemos, por meio da abordagem qualitativa e descritiva, identificar estratégias adotadas pelos profissionais nesse contexto, com enfoque na subcompetência estratégica. Para obtenção de dados, utilizamos um *corpus* de um vídeo de livre acesso no contexto do ensino superior. O trabalho selecionado vai ao encontro com o contexto que foi proposto anteriormente. Buscamos identificar as estratégias utilizadas pelo profissional diante de situações “gatilho”, ou problemas de interpretação com o objetivo de realizar um levantamento acerca das escolhas interpretativas para superar esses “gatilhos”, e assim contribuir para os estudos da área.

Este trabalho se dá no âmbito da abordagem qualitativa, apoiados pela pesquisa bibliográfica realizando um estudo exploratório-descritivo. Desta forma, buscamos descrever aspectos da atividade dos intérpretes, com o foco na direcionalidade: Língua Portuguesa – Libras.

A respeito da metodologia qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que este tipo de investigação possui cinco características: (1) O ambiente natural é a fonte direta de dados; (2) Diferentemente da abordagem quantitativa, a abordagem qualitativa é descritiva; (3) Neste tipo de pesquisa existe um interesse quanto ao resultado, mas o processo é igualmente importante; (4) A tendência é que as análises dos dados sejam de forma indutiva; e (5) O significado tem muita relevância dentro dessa perspectiva.

De acordo com Marconi e Lakatos (2010) um estudo exploratório envolve investigações empíricas com o objetivo de formular questões, ou um problema. Segundo as autoras, este modo de estudo possibilita a obtenção de dados em estudos qualitativos e quantitativos, também existem diversos procedimentos de coleta de dados.

Temos como preceito realizar um estudo voltado para a descrição e análise da atuação do profissional no ato interpretativo, pretendemos descrever o contexto de interpretação, os possíveis “gatilhos” existentes e como o profissional lida com eles. Conforme mencionado

anteriormente, é considerado “gatilho” no momento da interpretação é tudo aquilo que pode sobrecarregar o profissional durante a execução de seu trabalho, são situações em que as chances de erro são maiores (problemas nos equipamentos, ruídos, sotaques, palavras estrangeiras, poesias, músicas, etc.). Sendo assim, optamos por realizar um estudo exploratório descritivo que “tem por objetivo descrever completamente determinado fenômeno” (Marconi e Lakatos, 2010, p.171).

Diferentemente da abordagem quantitativa, em que o número é muito relevante, nesta pesquisa, priorizamos a reflexão aprofundada acerca do objeto de estudo. Sendo assim, para que fosse possível realizar este estudo, optamos por restringir a quantidade de dados para realizar uma análise bem desenvolvida.

Coletamos dados já disponibilizados na *internet*, tendo em vista a pandemia do novo coronavírus, seguida pelo isolamento social, tem-se hoje muitos conteúdos educacionais que possuem a presença de TILs, assegurando o direito linguístico das pessoas surdas. A escolha do vídeo se justifica em função de ocorrer no contexto do ensino superior com a temática pertencente ao campo de estudos pedagógicos. O foco principal do nosso trabalho não é o participante, mas sim, sua produção sinalizada.

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, a nossa proposta era realizar uma pesquisa com intérpretes que atuaram/atuam no contexto de ensino superior. Pediríamos aos participantes para interpretar um texto para a Língua de Sinais e faríamos uma análise a partir do material obtido. Entretanto, considerando o contexto de pandemia desde o início do ano de 2020 e as várias mudanças que todos tivemos em nossas vidas e também atuação profissional, notamos que várias instituições de ensino superior do país e do mundo optaram por retomar suas atividades remotamente, isto gerou uma grande quantidade de conteúdo que estão disponibilizados na *internet* e de livre acesso. Sendo assim, optamos por realizar a análise de uma palestra promovida por uma Instituição de Ensino Superior (IES), hospedada em uma plataforma de acesso irrestrito.

Selecionamos um vídeo, promovido por uma instituição de ensino superior, com a finalidade de transmitir os conhecimentos produzidos dentro da instituição e incentivar o debate. Para a composição do nosso corpus de análise selecionamos uma dessas transmissões disponibilizadas em canal aberto no YouTube, na Web.

Como participantes deste evento, estiveram presentes: Um mediador, dois palestrantes e três Tils. A identificação dos participantes não é necessária, analisaremos estratégias utilizadas pelos profissionais apenas. Desta forma, não colocamos nomes próprios, nome de instituições e nenhum outro dado que pudesse identificar os indivíduos.

O material selecionado para a construção do corpus tem a duração de 1h37m, consideramos um material extenso e complexo, desta forma realizamos recortes de análise. Por se tratar de uma palestra que contou com um momento específico para interação entre palestrantes e espectadores, optamos por não observar este momento. Sendo assim, analisamos apenas o tempo de exposição dos dois participantes, 1h03m.

Conforme mencionamos anteriormente, o evento contou com a participação de três Tils. O tempo de atuação de cada um não foi um padrão, ao que parece houve problemas no início do evento pois houve três trocas num breve espaço de tempo e eles atuaram mais 20 minutos seguidos, contrariando uma recomendação da Febrapils.

Como instrumento de transcrição de dados, escolhemos utilizar o EUDICO LANGUAGE ANNOTATOR (ELAN), este *software* é de uso livre e gratuito e é utilizado para transcrição e anotação de mídias.

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. Este sistema de transcrição de dados é utilizado por vários pesquisadores do Brasil, com o intuito de padronizar as transcrições da Libras. (LOSS, 2016, p. 73)

O *software* permite análise de mídias (vídeos e áudio), apresenta diversas ferramentas que auxiliam o processo de transcrição, possibilitando também diferentes formas de visualização de dados. Acreditamos que este instrumento será essencial para a realização deste estudo.

Quadro 2- Construção do corpus da pesquisa

LOCAL	PARTICIPANTES	ESTADO	DURAÇÃO
Instituição de Ensino Superior	Mediador Palestrante ¹ Palestrante ²	Minas Gerais (MG)	1h03

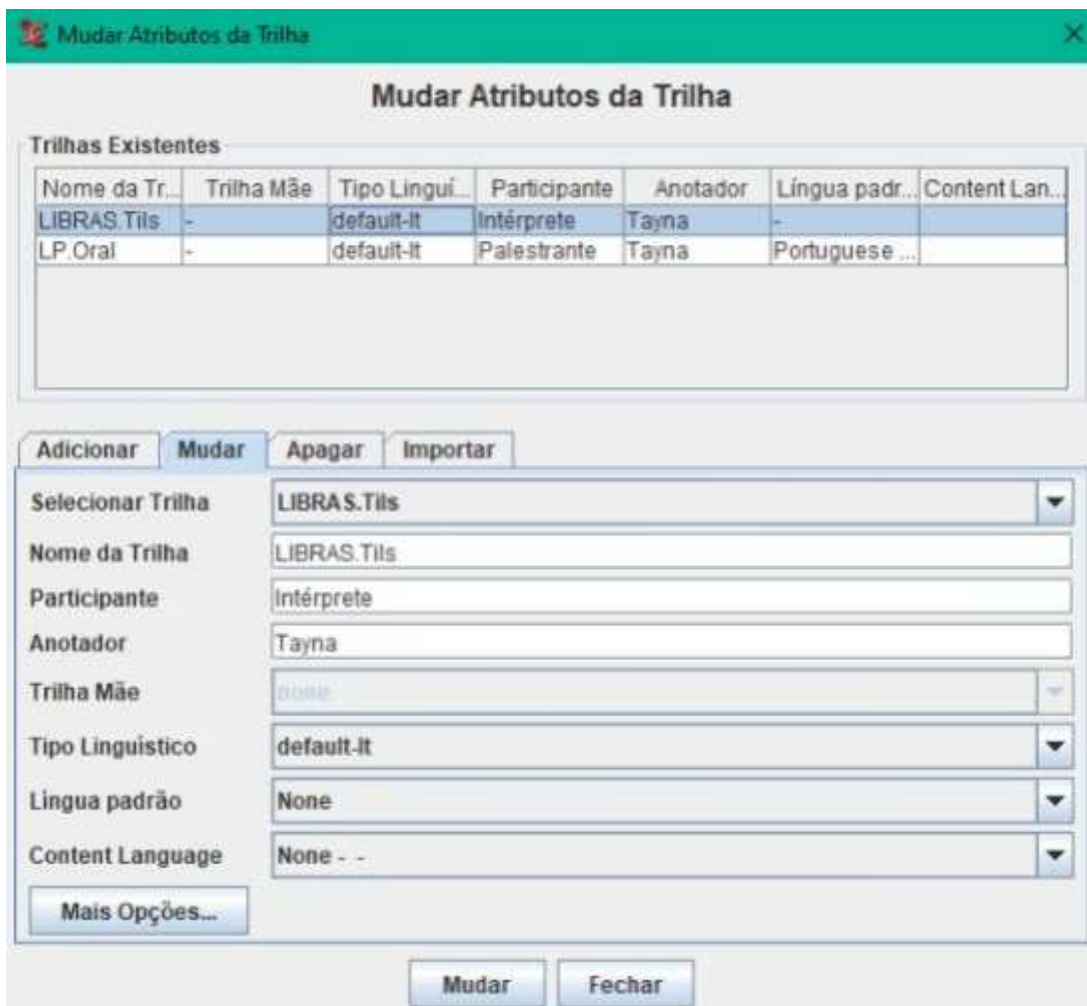
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para a realização da análise de dados, adotamos os seguintes procedimentos:

- 1) Transcrição do áudio do discurso da língua fonte, neste caso na Língua Portuguesa oral, dentro do software *Eudico Language Annotator* na trilha “LP.Oral”.

- 2) Transcrição das glosas da interpretação simultânea dos Tils, esta transcrição também será realizada no *Eudico Language Annotator* na trilha “LIBRAS.Tils”.
- 3) Observação das transcrições feitas no software e seleção de trechos que vão de encontro com o que estamos nos propondo analisar.
- 4) Análise das sentenças com base nos Estudos da Tradução e da Interpretação.
- 5) Discussão dos resultados

Figura 6 - Anotação das trilhas no *software* ELAN



Fonte: Tela do software ELAN (2021)

Neste momento não existe uma padronização no método de transcrição da Libras, por este motivo procuramos suporte em trabalhos que optaram em utilizar esta metodologia de análise de dados para nortear o processo de transcrição. Domingos (2013) criou uma tabela com os seguintes códigos:

Figura 7- Códigos convencionalizados para transcrição no software ELAN por Domingos (2013)

CÓDIGO	DESCRIÇÃO DO CÓDIGO
(FS)	Abreviação proveniente da palavra em inglês <i>fingerspelling</i> (sic) são as palavras soletradas. Esta abreviação vem entre parênteses após cada palavra soletrada.
(DV)	Abreviação designada para os verbos descritivos. Utilizado para destacar a presença de classificadores, funciona como parte dos verbos em uma sentença, sendo esses chamados verbos de movimento ou localização no discurso (BRITO, 1995). Esta abreviação vem entre parênteses após o sinal referente a um classificador.
(XXX)	Cada palavra não clara no enunciado recebe esta glosa [...] entre parênteses depois da palavra. O transcritor não sabe a forma e não identifica o seu significado.
(YYY)	Cada palavra não clara no enunciado recebe esta glosa entre parênteses depois da palavra. O transcritor não conhece o sinal, mas identifica o seu significado
(.)	Utilizado para identificar um ponto final em escrita de sinais e vem acompanhado da palavra que antecede este ponto.
(,)	Utilizado para identificar uma vírgula em escrita de sinais e vem acompanhada da palavra que antecede esta vírgula.
(SIM)	Utilizado quando o sinal escrito vem acompanhado de movimento da cabeça indicando afirmação. É colocado após a glosa.
(NÃO)	Utilizado quando o sinal escrito vem acompanhado de movimento da cabeça indicando negação. É colocado após a glosa.
(IX)	Representa dêitico. Utilizado depois da glosa quando a mesma indica um lugar no espaço. Ou utilizada sozinha quando apontada com o dedo indicador para algum lugar

Fonte: Domingos (2013)

Além deste autor, Machado (2017) e Luchi (2017) propuseram em seus trabalhos convenções de transcrição, a partir deles elaboramos uma lista com as convenções utilizadas para a análise das trilhas no *ELAN*, apresentadas no quadro 7.

Figura 8 - Notações convencionalizadas realizadas nas transcrições nas trilhas do software *ELAN*

Código	Descrição do código
“ ”	Análise linguística do enunciado no discurso dos interlocutores ouvintes.
< >	Análise linguística do enunciado no discurso dos Tils.
‘	Identifica os minutos na trilha .
“	Identifica os segundos na trilha.
TC	Indica o tempo cronometrado nas trilhas do software <i>ELAN</i>
(,)	Indica pequenas pausas no discurso.
Hífen (-)	Identifica cada letra emprestada da Língua Portuguesa (datilologia).
(XXX)	Sinal não identificado
(YYY)	Sinal não identificado porém compreendido
(IX)	uso do indexador para identificar o dêitico
(DV)	Indica o uso de descrição imagética.
(::)	Indica prolongamento de palavras
(++)	Indica repetição de sinais, caracterizando plural.
(.)	Indica o fim de um enunciado.
(FS)	Identifica o uso da datilologia.
(SIM)	Indica movimento da cabeça significando afirmação.
(NÃO)	Caracteriza movimento da cabeça demonstrando uma negação.
[PAUSA]	Identificação das pausas realizadas pelos Tils.
(Ø)	Uso do sinal vazio para identificar a ausência de áudio ou pausas longas.

Fonte: organizado pela autora (2021).

5 ANÁLISES DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Analisamos um trecho de um programa de debate realizado por uma IES brasileira, o material está disponível na *internet* em um site de vídeos e *streaming*. A IES está localizada no Sudeste do país e a temática discutida são os novos desafios impostos pela pandemia no ambiente educacional. O evento foi realizado no segundo semestre de 2020.

Conforme mencionado anteriormente, utilizamos o *software* ELAN para a transcrição e registro de análise. Visando a não identificação dos indivíduos presentes na gravação, optamos por cobrir as imagens e informações pessoais de todos os envolvidos.

5.1 ANÁLISE DO CORPUS

Antes do início de qualquer evento, de qualquer natureza, sempre há uma apresentação dos envolvidos na atividade e da temática que será abordada. Nesses momentos há uma grande quantidade de informações em um curto período de tempo que exige do intérprete o uso de algumas estratégias para que ele consiga entregar um texto coerente e coeso. Veremos abaixo os excertos selecionados:

EXCERTO 1

LP.Oral	Libras.Tils
TC 02'15"- 02'26"	TC 02'20"- 02'31"

Destaca-se, nesse enunciado, o novo modo de interação e encontro de pessoas, que está sendo *online* e isso se deu por conta da pandemia do novo coronavírus.

Excerto 1 - O novo formato online foi pensado para atender as determinações das autoridades sanitárias e contribuir com o enfrentamento da pandemia do novo coronavírus.

Além disso, fica evidente que o evento está acontecendo de modo remoto para respeitar as determinações das autoridades competentes. O Tils, nesse enunciado, realizou a interpretação simultânea dos seguintes lexemas:

<NOVO PENSAR VIRTUAL O QUÊ(?) IX(nós) RESPEITAR O QUÊ(?) TER ACONTECER POR CAUSA CORONAVÍRUS DOENÇA PANDEMIA MUNDO>

É possível perceber nesta pequena sentença, que o Tils utilizou um recurso de introduzir uma pergunta retórica <O QUÊ> duas vezes. De acordo com Leeson (2005) esta é uma estratégia de produção que consiste em adaptar o discurso recebido da língua fonte para a língua alvo respeitando sua estrutura sintática.

Ainda neste trecho, o Tils¹ omite a informação que o formato virtual foi adotado visando acatar as recomendações dos órgãos competentes, que neste caso são as autoridades sanitárias. De acordo com Leeson (2005) alguns autores vêm discutindo e pesquisando diversos tipos de omissões, algumas delas são consideradas eficazes e outras problemáticas, neste caso, acreditamos que o Tils tomou uma decisão consciente e estratégica.

EXCERTO 2

LP.Oral	Libras.Tils
TC 03'48"- 04'29"	TC 03'53 - 04'32"

Em outro trecho, ao citar os questionamentos e incertezas que todos vinham tendo diante do cenário da pandemia, o interlocutor expõe a situação vivida em seu contexto de trabalho:

Excerto 2 - Na (nome da instituição) por exemplo (,) as atividades de ensino da pós graduação começaram neste mês de julho e agora a instituição juntamente com a sua comunidade se prepara para em Agosto iniciar as atividades de ensino na graduação(.) todas essas atividades Ø por meio remoto(,) a distância Ø e de forma emergencial(.) Estamos prontos(?) Educadores(,) estudantes(,) pais(,) responsáveis por essas mudanças(?) Sabemos como lidar com os ambientes e ferramentas tecnológicas(?)

O Tils² sinaliza esta sentença da seguinte forma:

(sinal instituição) O QUÊ (?) PÓS-GRADUAÇÃO JÁ COMEÇAR AQUI JULHO [PAUSA] AGORA (sinal instituição) JUNTAR COMUNIDADE ORGANIZAR COMEÇAR AGOSTO COMEÇAR ENSINAR GRADUAÇÃO(.) [PAUSA] MAS ENSINAR VIRTUAL RÁPIDO XI(nós) PROFESSOR++ FAMÍLIA ALUNO+ JÁ PRONTO MUDAR(?) IX(nós) JÁ SABER USAR TECNOLOGIA(?)

Neste trecho, novamente o Tils utiliza da estratégia citada por Leeson (2005) de utilizar uma pergunta retórica utilizando o <O QUÊ> para destacar uma informação. A autora afirma que esta tática pode confundir quem está recebendo a informação, pois o receptor pode não perceber que se trata de uma pergunta retórica. Além disso, ela destaca que esta ação pode sobrecarregar a memória de curto prazo, pois exige uma grande gestão da informação para alcançar uma interpretação plenamente satisfatória.

EXCERTO 3

LP.Oral	Libras.Tils
TC 09'36" - 10'41"	TC 09'38"- 10'45"

Fizemos um recorte em que é possível verificar que o intérprete fez o uso de duas estratégias conhecidas na literatura dos Estudos da Tradução e da Interpretação. Este fragmento de análise tem a duração de 1 minuto e 9 segundos, vejamos abaixo:

Excerto 3 - Mas eu queria começar chamando a atenção de que o Brasil o (nome próprio) falou o Brasil é um país desigual(.) mas nós criamos algumas desigualdades(.) A nossa república foi uma república sem escolas(.) os que tomaram o poder lá em 1981 eles tinham uma visão excludente de nação porque não colocaram escola para todos(.) É pra mim eu aprendi com o nosso colega professor (nome próprio) que também é mérito da faculdade da educação da (nome da instituição) que algumas províncias colocaram em minas gerais estava incluída o ensino gratuito mas não todas(.) ou seja(.) nós criamos uma escola primeiro parcial que não ocorre no mundo e pra poucos(.) Nós tivemos(.) portanto um longo desenvolvimento lento que ganhou o passo acelerou depois da redemocratização mas eu queria dizendo olha a educação é direito sim, é também nossa área de estudo de pesquisa mas ela tem essa dimensão social e de direito(.)

Neste trecho o intérprete sinalizou da seguinte forma:

COMEÇAR EXEMPLO BRASIL PROBLEMA DESIGUALDADE(.) EXEMPLO NÓS REPÚBLICA FS(r-e-p-u-b-l-i-c-a) ESCOLA PASSADO ANO FS(1891) TER O QUÊ(?) GERAL DESPREZAR(.) NADA NÃO-TER ESCOLA ÁREA EXEMPLO (XXX) APRENDER TAMBÉM ENSINAR PROFESSOR (nome pessoa) (sinal da instituição)(,) TAMBÉM ENTÃO ALGUNS PAÍS LUGAR++ CIDADE TER FS(e-n-s) ENSINAR ESCOLA GRATUITO(.) IX(nós) PRIMEIRO CRIAR QUAL ESCOLA EXEMPLO SEMELHANTE ENTRAR POUCO INTERAÇÃO TER OPINIÃO DEMORAR DESENVOLVER DEPOIS RÁPIDO COMEÇAR FS(r-e-d) COMEÇAR DE-NOVO OPINIÃO ENSINAR É DIREITO TER ÁREA PESQUISAR ESTUDAR(.) MAS É POUCO DIREITO(.)

No processo de interpretação o profissional recebe muitas informações e o tempo para organização é bastante reduzido, principalmente na interpretação simultânea que é o caso que

estamos analisando agora. No início do excerto 3 o palestrante afirma que nós criamos algumas desigualdades, ele diz “ o (nome próprio) falou o Brasil é um país desigual, mas nós criamos algumas desigualdades”. Partindo desta afirmação, creio que podemos inferir que o “nós” se trata da sociedade. Já na interpretação, o profissional omite informação..

Ao sinalizar “A nossa república foi uma república sem escolas...” o Tils faz o sinal de república e logo em seguida faz a datilologia da palavra, esta prática é muito útil na interpretação. Ao contrário da LP, a Libras não tem uma norma padrão e a falta deste padrão tem impacto no entendimento da sinalização de profissionais de outras regiões. Ao fazer o uso do sinal seguido pela datilologia do mesmo, o intérprete viabilizou o entendimento até daqueles que nunca viram o sinal anteriormente.

Vemos também uma retomada do profissional, no seguinte trecho <TAMBÉM ENTÃO ALGUNS PAÍS LUGAR++ CIDADE TER FS(e-n-f) ENSINAR ESCOLA GRATUITO>. É visível que o Tils iniciou a datilologia da palavra “ensino”, possivelmente o intérprete se lembrou do sinal em LS e percebeu que o uso da datilologia não seria mais necessário.

Ainda no excerto 3, temos a ocorrência de mais uma omissão, neste caso o Tils omitiu a palavra “redemocratização”. Ele sinalizou <DEPOIS RÁPIDO COMEÇAR FS(r-e-d) COMEÇAR DE-NOVO>, concluimos pelo contexto de interpretação que não é possível o receptor da mensagem entender que FS(r-e-d) significa redemocratização. Esta omissão pode estar associada com um dos esforços citados por Gile (2009), não podemos afirmar com absoluta certeza mas devido ao grande fluxo de informação pode ter ocorrido uma falha na memória de curto prazo ou no esforço de produção.

EXCERTO 4

LP.Oral	Libras.Tils
TC 10'53" - 11'23"	TC 10'56" - 11'29"

Selecionamos este fragmento em que o palestrante está contando um pouco de sua experiência, enquanto aluno e posteriormente profissional da educação.

Excerto 4- Quando entrei na universidade a primeira geração que nós tivemos tempo integral na universidade(.) ou seja eu acabei me identificando como professor pesquisador portanto é(.) professor né::: di disciplinas da (nome instituição) Ø Eu saia di casa e ia pra (nome instituição)(.) É assim que a educação tem que ser(.) não tem nada de Ø muita gente fala você é sonhador (,) não a gente tem que sonhar (,) nós não sonhamos em 1891 e agora pagamos um preço caro(.)

A sinalização do Tils³ para este mesmo trecho foi:

EU IR FACULDADE GRUPO TER ESCOLA DIA TODO FS(i-nt-e-g-r-a-l)(.) EU ESCOLA PROFESSOR ENTÃO PESQUISAR PROFISSIONAL GRUPO ENSINA(.) TAMBÉM DISCIPLINA (sinal instituição)(.) EU IR FACULDADE(.) ESCOLA TAMBÉM(.) VOCÊ SONHAR COMO ESCOLA DIA-TODO ACESSIBILIDADE ENTÃO PRECISAR SONHAR(.) PASSADO FS(18991) SONHAR NÃO AGORA DESENVOLVER PREJUÍZO(.)

No trecho acima percebemos o uso do espaço e da expressão corporal para marcar diferentes falantes no discurso do palestrante¹, quando ele afirma que muita gente falava para ele que ele é um sonhador o tils sinaliza <VOCÊ SONHAR COMO ESCOLA DIA-TODO ACESSIBILIDADE> com o tronco do corpo levemente voltado para a esquerda, já o restante do enunciado <ENTÃO PRECISAR SONHAR (,) PASSADO FS(18991) SONHAR NÃO AGORA DESENVOLVER PREJUÍZO> o intérprete sinalizou com o corpo levemente inclinado para a direita. Esta prática é conhecida como Role Shift, nela o intérprete utiliza o posicionamento corporal para indicar mudanças de interlocutor.

Esta prática não é uma estratégia de tradução, trata-se de um recurso gramatical da Língua de Sinais utilizado para marcar diferentes interlocutores. A mudança no posicionamento do corpo e se enquadra nas expressões não-manuais, essa categoria gramatical inclui também as expressões faciais, movimentos de cabeça, movimentos do olhar, etc. Leite e McCleary ao discutir os aspectos relevantes na aprendizagem de Libras como segunda língua por adultos ouvintes, destacam sua experiência com o processo de aprendizagem dos sinais não manuais:

O aprendizado desses sinais não-manuais, já complicado pela sutileza com que eles aparecem no discurso espontâneo dos surdos, acabou sendo dificultado em minha experiência devido a dois fatores principais: em primeiro lugar, o já mencionado vício de focalizar o olhar nas mãos do interlocutor, o que resultava na perda das informações faciais e corporais potencialmente relevantes; em segundo lugar, a pouca ênfase com a qual esses sinais não manuais eram explorados nos cursos frequentados, excetuando as marcas faciais de negação, interrogação e as mudanças

na orientação do tronco para a representação de diálogos. (LEITE & MCCLEARY, 2008, p. 252-253)

A partir da experiência relatada pelos autores, percebemos que a ausência de uma padronização nos cursos de formação dos Tils no Brasil acaba comprometendo o processo de formação e aprendizagem desses profissionais, o uso das expressões corporais e faciais são importantes componentes da língua e devem ser explorados nos cursos de formação. Nós destacamos que no excerto 4 o uso deste recurso serviu para indicar um diálogo entre duas pessoas, ou seja, demarcando a troca dos interlocutores.

EXCERTO 5

LP.Oral	Libras.Tils
TC 11”24’ -11”58’	TC 11’31” - 12’02”

O palestrante¹ demonstrou suas preocupações sobre o impacto que a pandemia do novo coronavírus terá na educação, ele fala sobre a necessidade de se criar estratégias para lidar com este novo cenário que não é nada positivo.

Excerto 5- A pandemia portanto(.) ela se abateu de uma maneira forte sobre um sistema que não está completamente consolidado (,) ela fez e vai fazer estragos que serão mais ou menos duradouros dependendo das políticas públicas(.) Só que (,) é::: nós tamos vivendo uma situação de muita fragilidade financeira (,) os motivos podem ser vários mas o concreto é que o sistema educacional não tem os recursos que precisa pra enfrentar as dificuldades que foram aguçadas com a pandemia(.)

A transcrição em glosa da sinalização do Tils³ foi a seguinte:

DEPOIS PANDEMIA (YYY) ACONTECER O QUÊ(.) SISTEMA ENSINAR PRONTO AINDA NADA(.) ENSINAR PANDEMIA DEMORAR PERÍODO MAS PRECISAR O QUÊ(?) POLÍTICA PÚBLICA ACESSIBILIDADE TER DIFERENTE ADMINISTRAR ENSINAR INVESTIR ATRASAR IMAGINAR+ PROBLEMA++ PASSADO MAIOR(sentido de aumentar) AGORA (XXX) PREJUÍZO AGORA PANDEMIA(.)

Gostaríamos de chamar atenção para a omissão realizada pelo intérprete do seguinte trecho “Só que(.) é::: nós tamo vivendo uma situação de muita fragilidade financeira (,) os motivos podem ser vários”. Conforme vimos o interlocutor afirmou que este é um momento de incertezas financeiras, porém esta informação é simplesmente omitida pelo Tils³.

EXCERTO 6

LP.Oral	Libras.Tils
TC 13'02" - 13'26"	TC 13'09" - 13'28"

No próximo fragmento selecionado temos a marcação de numeral que utiliza a mão não dominante para indicar ordem de algo, neste contexto o palestrante¹ estava falando das possíveis demandas que devem ser atendidas na volta às aulas.

Excerto 6- Eu diria que a volta às aulas (,) nós temos três dimensões que deveriam ser atendidas Ø primeiro as sanitárias (,) depois a dimensão do bem-estar das pessoas (,) do acolhimento dos estudantes e das professoras e depois duas dimensões que eu quero elaborar mais que é a dimensão da equidade das diferenças e naturalmente na promoção do aprendizado que a gente chama de qualidade(.)

O intérprete sinalizou este trecho da seguinte forma:

EXEMPLO AULA ENSINAR VOLTAR PRECISAR FOCO O QUÊ (?)
 IX(marcação-mão-não-dominante-numeral-três)IX(apontamento-indicando-primeiro
) SAÚDE(,) IX(apontamento-indicando-segundo) FS(e-n-q) INTERAGIR (XXX)
 ALUNO TAMBÉM PROFESSOR O
 IX(marcação-mão-não-dominante-numeral-três) QUÊ(?) É EXPLICAR
 DESIGUALDADE ATENÇÃO ESTRATÉGIA IGUALDADE TAMBÉM
 INCENTIVAR (XXX) PRIMEIRO SAÚDE PRÓPRIO MAS FOCO AINDA QUAL
 MAS PERCEBER VIDA QUALIDADE(.)

O Tils³ reduziu “as sanitárias” para <SAÚDE>, neste caso entendemos que ele considerou que medidas sanitárias, especialmente no contexto de pandemia, tem relação com o bem-estar das pessoas. Neste trecho, o intérprete utilizou a estratégia de substituição ao trocar o item lexical “sanitárias” por "saúde", que é um termo mais abrangente e genérico. O profissional iniciou a datilografia de algum item lexical que não conseguimos identificar.

EXCERTO 7

LP.Oral	Libras.Tils
TC 15'37" - 16'00"	TC 15'41" - 16'01"

Todas as áreas do conhecimento têm seus conceitos próprios, com seu nível de profundidade e complexidade. Neste excerto, selecionamos um fragmento que explicita um conceito específico da área da educação mas com um "empréstimo" da área das exatas para ilustrar a ideia.

Excerto 7 - Eu vou apresentar o que eu chamo de triângulo pedagógico isso não é uma formulação minha(.) é uma formulação que ta::: na literatura(.) vocês me acompanham(.) imagina um triângulo e::: eu como o (nome próprio) falou minha graduação foi em matemática mas obviamente eu não sei nada de matemática então não posso ser chamado de matemático mas me lembro de muitas coisas(.) por isso que eu to rindo agora ao falar do triângulo equilátero(.)

Vejamos a estratégia utilizada pelo Tils:

APRESENTAR EXEMPLO NOME DV(triângulo) FS(t-r-i-a-n-g-u-l-o)
 PEDAGOGIA EXEMPLO PENSAR JUNTO EU(.)
 DV(triângulo-destaque-nos-ângulos) IMAGINAR EU FORMAR MATEMÁTICA
 ESQUECER ABANDONAR MATEMÁTICA(.)

Nesta passagem, o palestrante¹ faz uma referência a conteúdos matemáticos para exemplificar o funcionamento de um norteador de práticas pedagógicas. Observamos em sua fala, que ele destaca que este modelo não é de sua autoria e sim é um estudo realizado por outros teóricos da área. O Tils³ ao interpretar esses enunciados omite a informação de que se trata de uma concepção pedagógica, um conceito dentro deste campo de estudo. Especificamente neste fragmento <APRESENTAR EXEMPLO NOME DV(triângulo) FS(t-r-i-a-n-g-u-l-o) EXEMPLO PENSAR DV(triângulo-destaque-nos-ângulos) IMAGINAR>. O Tils³ utilizou um recurso gramatical chamado descrição imagética, este mecanismo tem relação com a percepção visual e espacial dos sujeitos.

Campello (2008) realizou um estudo tendo como foco a aplicação dos aspectos da visualidade na educação dos surdos. Segundo a autora, o conceito de visualidade está relacionado à ligação entre percepção e imagem que constituem signos visuais. A imagem é nomeada como visibilidade, não possui uma relação direta com a imagem mas os signos são construídos a partir dela, por meio da iconicidade.

Na descrição imagética ou das “transferências” (CUXAC, 2001), cuja visualidade, implícita na modalidade viso-gestual-espacial, tem sua estrutura gramatical distinta da língua oral pelo efeito visual que abrange a iconicidade, a corporeidade, as representações relevantes da imagética, a analogia, a característica não discreta das unidades significativas, as manipulações espaciais e a pertinência do espaço de realização das mensagens gestuais, o caráter impreciso das distinções verbal / não-verbal e semântico-sintático (CAMPELLO, 2008, p. 210)

Fazendo o uso deste recurso da língua o Tils³, utilizando o espaço ao destacar os ângulos presentes no triângulo, conseguiu destacar que se tratava de um triângulo equilátero sem precisar usar datilologia. Vale ressaltar que a datilologia é um recurso da língua de sinais e se trata de um empréstimo linguístico, a Libras utiliza o alfabeto da Língua Portuguesa e ela

é utilizada frequentemente para expressar nomes próprios, nomes de localidades, itens lexicais que não têm sinal, etc.

EXCERTO 8

LP.Oral	Libras.Tils
TC 16'06" - 16'55"	TC 16'06" - 16'59"

No fragmento a seguir, o palestrante¹ segue falando sobre os projetos pedagógicos e para destacar a importância dos objetivos pedagógicos demandarem planejamento, comprometimento e eficiência tal qual o trabalho de uma maestrina. Uma maestrina é aquela que rege uma orquestra, banda, coro e compõe músicas. O uso dessa palavra não é frequente, vejamos como foi o enunciado e em seguida a interpretação do Tils³:

Excerto 8 - então meu triângulo ele tem o que ensinar(.) o como ensinar e o como avaliar(.) Não é tão complicado assim(.) isso é o projeto pedagógico(.) então a gente na hora que a gente se reúne e vai falar de ensino são essas três perguntas(.) Eu quero sublinhar a importância que é ensinar no objetivo de aprendizagem a::: nessa apresentação nós tivemos é(.) uma::: como é que vou chamar te chamar (nome próprio) maestrina que ela num foi no fazendo o contato depois ela foi nos organizando depois ela foi nos apresentando os outros ou seja ela sabia exatamente o que que tinha que ser feito em cada instante então a pedagogia ensino ela precisa dessa clareza são objetivos de aprendizagem(.)

O Tils³ sinalizou:

DV(triângulo) O QUÊ(?) ENSINAR(.) COMO ENSINAR(.) COMO YYY(avaliar) PESSOA++++ EXEMPLO CONFUSÃO NÃO PROJETO+ PEDAGOGIA ENSINAR EXEMPLO GRUPO DEBATER++ TEMA ENSINAR IX(marcação-mão-não-dominante-numeral-três) DV(marcação-primeiro) O QUÊ DV(marcação-segundo) COMO DV(marcação-terceiro) (XXX) COMO OUTRO O QUE ENSINAR QUAL COMBINAR O QUE APRENDER(.) IX(nós) TRISTE EXEMPLO TER PROFISSIONAL PROFESSOR MEDIAR EXPLICAR DEPOIS++ MULHER (XXX) DETALHAR MULHER PALESTRA ÓTIMO JÁ SABER O QUE PRATICAR ETAPA+++ IGUAL PEDAGOGIA PRECISAR OBJETIVO O QUÊ (?) ENSINAR APRENDER(.)

Tendo em vista a produção do Tils³ para o seguinte trecho “como é que vou chamar te chamar (nome próprio) **maestrina** que ela num foi no fazendo o contato depois ela foi nos organizando depois ela foi nos apresentando os outros ou seja ela sabia exatamente o que que tinha que ser feito em cada instante”, podemos inferir que ele não compreendeu o significado da palavra em negrito. Em sua produção ele utilizou o sinal de professor, vejamos este recorte: <TER PROFISSIONAL **PROFESSOR** MEDIAR EXPLICAR DEPOIS++

MULHER (XXX) DETALHAR MULHER PALESTRA ÓTIMO> aqui é possível perceber a construção linguística parece caminhar para o exemplo de uma professora, do sexo feminino que realiza um trabalho detalhado e de ótima qualidade e não uma maestrina no comando de orquestras e coros.

EXCERTO 9

LP.Oral	Libras.Tils
TC 17'39" - 18'12"	TC17'43" - 18'17"

O interlocutor faz um comparativo com décadas passadas, segundo ele ao se falar no objetivo do ensino pensava-se exclusivamente no ensino. Atualmente esse conhecimento é dividido em dois: o conhecimento acadêmico e as habilidades, atitudes e valores.

Excerto 9 - então eu trouxe pra escola junto com o conhecimento(.) as habilidades e uma coisa que agora tá muito forte que são as atitudes e valores(.) internacionalmente se usa a palavra caráter que no brasil tem umas conotações que pode virar aí o religioso que a gente tenta portanto é::: desvincular(.) mas essa ideia de que você como pessoa precisa florescer então você tem que ter o autocontrole tem que ter a resiliência mas não é só você centrado em você, é você e os outros(.)

O Tils³ interpreta o enunciado, com os lexemas transcritos com as seguintes glosas

IX(eu) ESCOLA MOSTRAR O QUE(?) HABILIDADE PRÁTICA++ AGORA EU PRECISAR TAMBÉM (YYY) O QUÊ(?) EDUCAÇÃO VALOR PAÍS OUTRO PALAVRA SÉRIO FS(c-a-r-a-t-e-r) AQUI BRASIL BAGUNÇAR RELIGIÃO MAS EVITAR IX(NÓS) PENSAR O QUÊ(?) EXEMPLO PESSOA PRECISAR ATENÇÃO PRECISAR PACIÊNCIA+ PRECISAR CONTROLAR PESSOA MAS DV(si-mesmo)(?) NÃO(.) PRECISAR VER OUTRA PESSOA++ INTERAGIR BRASIL PRECISAR(.)

No caso deste excerto, entendemos que “conhecimento” trata-se de conhecimento acadêmico, o intérprete optou por substituir o termo por <PRÁTICA++>. Conseguimos identificar outras substituições, como por exemplo os termos “florescer”, “autocontrole” e “resiliência” não estão presentes no *delivery* entregue pelo tils³, ao invés disso ele utiliza os termos <ATENÇÃO>, <PACIÊNCIA> e <CONTROLAR>.

EXCERTO 10

LP.Oral	Libras.Tils
---------	-------------

TC 24'27" - 25'11"	TC 24'29" - 25'12"
--------------------	--------------------

No fragmento abaixo, vemos uma breve explicação sobre o que são as desigualdades escolares. O palestrante¹ cita dados de um estudo realizado em um IES.

Excerto 10 - Às vezes a gente fala(.) a desigualdade a gente não vê na sala di aula(.) a gente precisa de olhar o grupo pur isso é que eu ter o dado é importante(.) Eu tenho dado eu tenho desigualdade na trajetória né::: quer dizer a::: o que é uma trajetória regular(.) seis anos no primeiro ano(.) sete anos no segundo ano(.) oito anos no terceiro ano tem um número enorme de crianças que não faz assim(.) ele abandona e pior qui ele evade(.) Então quando eu olho quem ta evadindo quem ta permanecendo eu vejo um abismo no Brasil(.) então tem muitos trabalhos feitos pela por esse grupo no qual eu participo é::: sobre as desigualdades educacionais(.)

O Tils³ faz a interpretação transcrita com as seguintes glosas:

TER O QUÊ(?) DESIGUALDADE++ TER(sim) SALA-AULA NÃO-VER MAS
 PRECISAR VISUAL GRUPO++ (XXX) GRUPO PERCEBER DENTRO IX(aqui)
 O QUÊ(?) TRAJETÓRIA FS(t-r-a-j-e-t-o-r-i-a) EXEMPLO FS(6) ANOS
 PRIMEIRO PRIMEIRO-ANO SEGUNDO-ANO TERCEIRO-ANO
 IX(apontação-local-sinal-anos-escolares) TER CRIANÇA+++ O QUÊ(?)
 DESCULPAR TER SEXTO-ANO PRIMEIRO-ANO IX(lá) OITAVO-ANO
 SEGUNDO-ANO (XXX) ENTÃO DESIGUALDADE ALGUNS
 ABANDONAR++ ACESSIBILIDADE(.) ENTÃO EXEMPLO VER VÁRIOS
 PESQUISAR MOSTRAR DESIGUALDADE ENSINAR(.)

Neste trecho selecionado, o emissor especifica a idade das crianças e a série em que deveriam frequentar nessas faixas etárias. O intérprete produziu o seguinte enunciado <EXEMPLO **FS(6) ANOS PRIMEIRO PRIMEIRO-ANO SEGUNDO-ANO TERCEIRO-ANO** IX(apontação-local-sinal-anos-escolares) TER CRIANÇA+++ O QUÊ(?) DESCULPAR TER **SEXTO-ANO PRIMEIRO-ANO IX(lá) OITAVO-ANO SEGUNDO-ANO (XXX)**> nele identificamos muitas séries escolares marcadas em seu discurso.

Utilizamos o braço para marcar o nível escolar, o sinal consiste em sinalizar o numeral correspondente ao período escolar em contato com o braço (acima do cotovelo) entre o 1º ano até o 9º ano. No caso do ensino médio utiliza-se a mesma estratégia, porém o local de realização do sinal é modificado, o ponto de contato é o ombro. Neste contexto, o intérprete parece ter se perdido com a quantidade de informações em um curto período de tempo, ele produziu <**SEXTO-ANO PRIMEIRO-ANO**>, aparentemente ao invés de marcar a idade citada pelo palestrante, ele o faz como forma de séries escolares.

EXCERTO 11

LP.Oral	Libras.Tils
TC 26'21" - 26'41"	TC26'25" - 26'45"

O palestrante¹ citou o Fundeb em sua fala, o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) é um instrumento de financiamento da educação pública, consideramos este um conteúdo específico que não é popularmente conhecido e divulgado, sendo assim vejamos a estratégia utilizada pelo Tils³. O emissor pronunciou a seguinte sentença:

Excerto 11- Ontem foi votado o Fundeb(,) no meio do Fundeb ele tá dizendo que avanços serão considerados indicadores(,) então o que que é um trabalho de pesquisa em educação vai fazer(?) produzir bons indicadores(!)

Neste enunciado, ele não explicou o significado da sigla e nem especificou o local de votação, o Tils³ produziu:

ONTEM CÂMARA IX(lá) BRASÍLIA VOTAR O QUÊ(?) INVESTIR
 FS(f-u-n-d-e-b) DINHEIRO PROJETO IX(aqui) TER (YYY)
 FS(i-n-d-i-c-a-d-o-r-e-s)

O intérprete especificou o lugar de votação, a câmara de deputados, o local geográfico do país e acrescentou que esta ação tem relação com investimentos. A adição de informações também é uma estratégia, ela é utilizada para esclarecer a mensagem e também para conferir ao discurso coesão e enfatizar temáticas (Winston, 1989 *apud* Napier, 2016, p. 81).

EXCERTO 12

LP.Oral	Libras.Tils
TC 27'47" - 28'36"	TC 27'51" - 28'36"

Finalizando sua fala, o palestrante¹ cita o resultado de um estudo realizado por um grupo de pesquisa em que ele é integrante. Este estudo relaciona o acesso à educação com o nível socioeconômico, ele evidencia que existem diferenças no acesso e que o contexto atual pode agravar essas desigualdades.

Excerto 12-Eu vou terminar com um número que tá lá nos relatórios que a gente tem(.) nos trabalhos de pesquisa que a gente tem e que é muito impactante(.) Ø quando a gente pega um aluno di nível socioeconômico mais alto(.) só escola pública não tem não to colocando a gente não coloca por falta de dados os alunos da escola privada(.) e dividimos em cinco grupos(.) então eu pego o grupo mais alto e o grupo mais baixo há uma diferença de dois anos entre um aluno e outro(.) Ø ou seja(.) tô dizendo que esse tá no nono ano(.) mas na realidade esse ta no nono ano esse tá no sétimo ano(.) Essa desigualdade aumentou(.) se a gente não pensar sobre isso nós(.) vamos ter depois da pandemia um sistema ainda pior(.)

O tils³ omite o contexto de pandemia citado pelo palestrante, conforme exposto abaixo:

[PAUSA] MOSTRAR TER DIGITAR PRÓPRIO PESQUISAR IX(LÁ)
 (sinal instituição) FS(f-a-e) ATENÇÃO CONSEGUIR(.) [PAUSA]
 EXEMPLO ALUNO PESSOA IX(AQUI) ESCOLA SÓ PÚBLICO
 PARTICULAR PARTICULAR(nao) MISTURAR(NÃO) MAS
 PARTICULAR PERDER INFORMAÇÃO(.) INFORMAR NÃO(.)
 PÚBLICA FS(O-K)(?) IX(LÁ) ALUNO GRUPO FS(a-b-c-d-e)
 DV(letra-a-marcada-no-canto-superior-direito)
 DV(letra-e-marcada-no-canto-inferior-esquerdo) IDADE DIFERENTE ANO
 EXEMPLO(.) EXEMPLO IX(lá) NONO-ANO IX(aqui) SÉTIMO-ANO(.)
 NONO-ANO SÉTIMO-ANO DESIGUALDADE(.) IDADE CONTINUAR
 IGUAL MAS(.) DESIGUALDADE AUMENTAR POR QUÊ(?) DEPOIS
 PRECISAR PENSAR MELHORAR FUTURO(.)

O seguinte enunciado “Essa desigualdade aumentou(.) se a gente não pensar sobre isso nós(.) vamos ter depois da pandemia um sistema ainda pior(.)” é entregue na língua alvo como <DESIGUALDADE AUMENTAR POR QUÊ(?) DEPOIS PRECISAR PENSAR MELHORAR FUTURO>. Aqui vemos que o intérprete destaca que é necessário pensar nos problemas causados pela desigualdade para que o futuro seja melhor, mas omite uma grande problemática deste período que é a pandemia.

Ainda no excerto 12, o tils³ utiliza o espaço para demarcar um tipo de hierarquia demonstrando que existe um grupo de nível socioeconômico mais alto (grupo a) e o grupo de nível socioeconômico mais baixo (grupo e).

Ele sinaliza do grupo A ao E de maneira decrescente evidenciando a diferença entre cada um deles a partir da localização da execução do sinal, neste caso da letra. O intérprete sinaliza a letra A na altura dos olhos, enquanto que a letra E é sinalizada abaixo dos ombros.

EXCERTO 13

LP.Oral	Libras.Tils
TC 38'58" - 39'36"	TC 39'01 - 39'37"

Além das desigualdades sociais já citadas pelo palestrante¹, a palestrante² acrescenta em sua fala uma reflexão sobre a cultura de cuidado, sobre a qualidade de vida e a possibilidade de se colocar no mundo. Ela relaciona essa cultura com a educação e lamenta que o direito e o acesso à educação infelizmente não é para todos no nosso país.

Excerto 13- isso é::: isso é triste do ponto de vista da existência da::: da existência da::: do meu lugar como professora e é extremamente é::: incalculável significado disso para nossa condição humana e particularmente num país como o nosso que tem uma extrema desigualdade social(,) e isso repercute(,) obviamente(,) na educação superior na maneira como ele está é::: que ela alcança o sujeito que seriam provas para estar na educação superior dado os seus::: a sua idade e a sua característica(.)

A transcrição foi a seguinte:

TRISTE POR-CAUSA VIDA GRUPO IX(eu) LUGAR IX(eu) PROFESSOR
TAMBÉM MUITO(não) NÃO NÃO-TER RESPONDER COMO SOMAR(,)
COMO POSSÍVEL HUMANO DEPOIS TER AUMENTAR FALTAR
IGUALDADE SOCIEDADE(.) IX(lá-sociedade) TER PROBLEMA ENSINAR
SUPERIOR TODO SENTIR FICAR CONSEGUIU FORMAR PESSOAS
PRÓPRIO IX(dele) FICAR ENSINAR SUPERIOR É IDADE TAMBÉM
CARACTERÍSTICA+(.)

Vimos em outros excertos a utilização do lexema manual <DESIGUALDADE> utilizado várias vezes pelo Tils². No discurso recebido da LF o interlocutor afirmou que nosso país tem “uma extrema desigualdade social”, o intérprete por sua vez não informa que a fala na LF é sobre o Brasil e produz o seguinte enunciado <COMO POSSÍVEL HUMANO DEPOIS TER AUMENTAR FALTAR IGUALDADE SOCIEDADE(.)>. Nota-se que o Tils² não utilizou o lexema <DESIGUALDADE> entretanto, ele substituiu o termo por <FALTAR IGUALDADE> e manteve a equivalência.

EXCERTO 14

LP.Oral	Libras.Tils
TC 39'37" - 40'01"	TC 39'38 - 40'03"

O excerto 14 o intérprete está diante de uma das situações “gatilho” citadas por Gile (2009), neste trecho a palestrante² fala em dados estatísticos a respeito de matrículas de estudantes no ensino superior. Essas informações são ditas muito rapidamente, muitas vezes o intérprete não tem tempo de compreender em totalidade e armazenar a informação.

Excerto 14- Eu trouxe aqui um pouco desse retrato a partir das matrículas é::: as matrículas totais na educação superior em 2018(.) oito milhões quatrocentos e cinquenta mil e setecentos e cinquenta e cinco a educação superior em instituições públicas né::: é de cerca de dois milhões(.) e ainda nas instituições::: nas universidades federais o número é ainda::: bem::: menor(.)

Percebemos nesta fala que se trata de um número extenso, o Tils² sinalizou este fragmento da seguinte forma:

O QUÊ(?) MOSTRAR TELA MATRÍCULA+++ TODOS SOMAR FACULDADE FS(2018) FS(8) MILHÃO FS(420) MIL TAMBÉM ENSINAR SUPERIOR INSTITUIÇÃO PÚBLICO FS(2) MILHÃO [PAUSA] TAMBÉM INSTITUIÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL NÚMERO BEM MENOR

Sobre os dados numéricos percebemos um equívoco do intérprete, ele sinalizou <FS(8) MILHÃO FS(420) MIL> e omitiu o restante, este número não condiz com o que foi falado pelo emissor do discurso. Gile (2009) afirma que alguns enunciados não são complexos mas acabam sendo de difícil entendimento no momento da interpretação, seja pela quantidade de informações em um pequeno intervalo de tempo ou por pequenos lapsos de atenção que podem causar a perda de dados.

EXCERTO 15

LP.Oral	Libras.Tils
TC 40'02 - 40'26"	TC 40'04" - 40'28"

Ao discorrer sobre a situação da educação superior na América Latina, a palestrante² evidencia o impacto que a desigualdade tem em nosso país em vista dos países vizinhos.

Excerto 15- Então a oferta da educação superior no Brasil ela::: carece né::: de melhor expansão de maior::: expansão de melhor distribuição(.) nós temos um acesso restrito(.) Nós temos países vizinhos na América Latina que tem acesso universal(.) o nosso caso não é::: é um acesso restrito frente à população que seria própria pra ela::: estar porque corresponde a idade do ensino superior(.)

Nesta fala vemos o uso de alguns termos específicos, mas popularmente conhecidos.

(XXX) ENSINAR SUPERIOR BRASIL FICAR PRÁTICA MAIOR MELHOR DISTRIBUIR TER ACESSIBILIDADE MENOR(.) PAÍS PERTO AMÉRICA-LATINA TER ACESSIBILIDADE TODOS ACESSIBILIDADE POR CAUSA POPULAÇÃO FICAR PRÓPRIO FICAR SUA IDADE MAIOR TAMBÉM IDADE SUPERIOR

Em sua produção, o Tils² optou por utilizar um sinal que é usado para expressar ideias como espalhar e distribuir. O intérprete poderia ter feito a datilologia da palavra “expansão” mas optou por fazer uma substituição que não afetasse no *delivery*, é importante frisar que na Libras um mesmo sinal em contextos diferentes pode ter significados diferentes, neste caso em específico optamos por utilizar <DISTRIBUIR> na glosa pois acreditamos ser o mais coerente com o contexto de produção.

EXCERTO 16

LP.Oral	Libras.Tils
TC 42'50" - 43'20"-	TC 42'54 - 43'21"

Após apresentar os dados estatísticos do acesso ao ensino superior, é apresentado um recorte com dados específicos de características dos alunos que frequentam este contexto.

Excerto 16- Os recortes por características étnico-racial de sexo(,) de idade(,) se mostram::: mostram estampam, né:::(,) essa desigualdade que traz consigo também as::: todas as nossas características estruturais de racismo estrutural(,) de machismo e de ausência de uma política pública para todos na educação ao ponto de a gente alcançar aqueles estudantes que seriam próprios para estar na universidade

O Tils² interpreta o enunciado da seguinte forma:

RECORTAR+++ GRUPO RAÇA HOMEM MULHER FS(G-E-N-E-R-O)
TAMBÉM IDADE(,) IX(eu) COMPARAR FALTAR IGUALDADE IX(lá)
JUNTO(.) TODOS TER CARACTERÍSTICA CULTURA FS(r-a-c-a) (XXX)
FS(m-a-c) MACHISMO TAMBÉM FALTAR POLÍTICA PÚBLICO SUA TODOS
ALUNOS PRÓPRIO FICAR UNIVERSIDADE.

Destacamos neste trecho a importância da datilologia na contextualização de alguns sinais. Neste recorte <CARACTERÍSTICA CULTURA **FS(r-a-c-a)** (XXX) FS(m-a-c) MACHISMO> ao soletrar “raça” para falar em “racismo” apesar de não identificar o próximo sinal, é possível supor que seja algo relacionado a preconceito ou até mesmo um sinal específico para racismo. O recurso de utilizar o alfabeto manual antes ou depois de um sinal específico é muito eficiente, ele possibilita o entendimento do contexto e também um acréscimo no vocabulário dos usuários da língua.

EXCERTO 17

LP.Oral	Libras.Tils
TC 47'13" - 47'33"	TC 47'14 - 47'34"

Neste fragmento, o emissor deixa claro que o estudo citado é uma projeção do risco de contaminação a que professores e estudantes estarão expostos em caso de uma retomada presencial das atividades escolares.

Excerto 17- Eu tenho aqui uma representação nesta::: um gráfico que é uma reprodução que foi feito e que foi::: foi publicada no jornal El País do que que se passa se a gente tiver uma interação física na sala de aula em termos de contaminação e disseminação do vírus(.)

A interpretação do Tils² foi transcrita da seguinte maneira:

TER RESPONDER TELA O QUÊ? [PAUSA] É IX(lá) TABELA GRÁFICO É JORNAL FS(e-l-p-a-i-s) FRANÇA IX(lá) COMO FAZER INTERAGIR PENSAR ESPALHAR VÍRUS(.)

Inicialmente, selecionamos este fragmento pois acreditamos que nele existia uma adição de informações por parte do Tils². Ao falar do jornal o intérprete produziu o seguinte enunciado <JORNAL FS(e-l-p-a-i-s) FRANÇA>, como o país de origem do jornal não foi citado na língua fonte resolvemos pesquisar e descobrimos que este jornal foi fundado na Espanha. Voltamos no discurso da língua fonte para tentar identificar o motivo deste sinal estar presente na sinalização do Tils, nesta sentença “do que que se passa **se a gente tiver uma interação física na sala de aula**” temos a ideia de futuro. Uma das possibilidades é o Tils² ter se confundido quanto ao sinal, <FRANÇA> e <FUTURO> que são considerados pares mínimos. É considerado um par mínimo dois sinais que possuem todos os parâmetros iguais exceto um, no caso de <FRANÇA> e <FUTURO> eles compartilham a mesma configuração de mão (letra f), a mesma locação (espaço neutro a frente do tórax) mas o movimento é diferente. A outra possibilidade é a de que o intérprete tenha se equivocado quanto ao país de origem do jornal.

EXCERTO 18

LP.Oral	Libras.Tils
TC 53'01" - 53'23"	TC 53'04" - 53'23"

A palestrante² explica o conceito da mediação didática e expõe como esta prática vem sendo afetada pela pandemia do novo coronavírus.

Excerto 18- Num contexto do ensino mediado por tecnologia nós temos::: essa intermediação né::: da nossa presença isso se passar por uma::: extensão da tecnologia(.) Na mediação didática que nós vivenciamos é o face a face integralmente no tempo espaço se mudando um para muitos ao mesmo tempo(.)

O Tils² sinaliza da seguinte forma:

ENSINAR TECNOLOGIA REDE-SOCIAL COMO TER MEDIAR O QUÊ(?)
IX(vocês) VIDA DESENVOLVER IX(nós) LONGE TECNOLOGIA MEDIAR
DIDÁTICA (YYY)(,) TEMPO LUGAR IGUAL (XXX)(,)

Nesta passagem, destacamos o uso do sinal <REDE SOCIAL> diante da fala da palestrante² sobre o uso da tecnologia como importante mediador didático. Ressaltamos que a falta de entendimento de dois itens lexicais afetou nossa compreensão da interpretação feita pelo Tils², desta forma não poderemos explorar de maneira aprofundada este excerto.

EXCERTO 19

LP.Oral	Libras.Tils
TC 53'52" - 54'18"	TC 53'55" - 54'23"

Neste excerto, a palestrante² utiliza um vocabulário específico ao discorrer sobre uma linha de ensino conhecida como tecnicismo.

Excerto 19- Nós temos muito ressentimento da década de 70 com o tecnicismo(.) Nós estamos em outra relação com as tecnologias(.) não basta só ficar tecnofílico ou tecnofóbico(:) Nós temos que encarar::: os limites e as possibilidades dessas tecnologias nisso que ela está nos colocando nesse momento inclusive agora(.) e têm pessoas de outros países interagindo conosco::: e podendo contribuir para essa reflexão e inclusive trazer as suas experiências(.)

A interpretação do Tils² foi a seguinte:

TER ANGÚSTIA PASSADO FS(1970) O QUÊ(?) É TECNOLOGIA
FS(t-e-c-n-i-c-o) RELACIONAR DIFERENTE TECNOLOGIA++ FS(t-e-c-n-o-f-o)
(XXX)(,) LIMITE POSSÍVEL TECNOLOGIA IX(aqui) TEMPO AGORA
DENTRO É TAMBÉM AGORA POPULAÇÃO OUTRO+++ PAÍS INTERAGIR
IX(nós)(,) PODER AJUDAR REFLETIR TAMBÉM POSSÍVEL EXPERIÊNCIA(.)
[PAUSA]

A sequência de enunciados acima apresenta um vocabulário específico, carregado de conceitos que pertencem ao campo de pesquisa educacional. Em sua interpretação, o Tils² omitiu alguns itens lexicais (“tecnofílico” e “tecnofóbico”), notamos pela transcrição que ele iniciou uma datilologia mas não prosseguiu, ele optou por omitir a informação. O tecnicismo é um conceito importante dentro da pedagogia e não foi citado na interpretação do intérprete, ele omitiu este termo e o substituiu pelo sinal <TECNOLOGIA>.

EXCERTO 20

LP.Oral	Libras.Tils
TC 1:02:20 - 1:02:34	TC 1:02:22 - 1:02:35

Para finalizar sua fala, a palestrante² apresentou uma imagem com um pequeno texto do Paulo Freire, o texto não foi lido, ao invés disso a palestrante optou por explicar de forma sucinta do que se tratava aquele trecho selecionado.

Excerto 20- nesse texto emblemático ele estava dizendo para os professores do ensino superior::: no processo comunicativo(.) que a educação instaura(.) ele é fundamental em qualquer situação educativa(.)

Nesta situação, a interpretação do Tils foi a seguinte:

TEXTO IMPORTANTE(.) PASSADO ENSINAR SUPERIOR FACULDADE
DESENVOLVER COMUNICAR(.) ENSINAR FICAR CRIAR IMPORTANTE+
QUALQUER VIDA ENSINAR(.)

Destacamos nesta passagem as substituições identificadas, a palestrante se refere ao texto como algo “emblemático”, o Tils² substitui esse termo por <IMPORTANTE>. Embora a palavra “importante” não seja um sinônimo de “emblemático”, com essa escolha o Tils² conseguiu destacar que o texto é relevante. Outra escolha que nos chamou a atenção foi o intérprete sinalizar <PASSADO> em referência a “ele estava dizendo”, esta decisão linguística deixou o enunciado ambíguo, não conseguimos afirmar que o passado é referente ao ano de publicação do material citado, se a fala do autor foi no passado ou se no passado a faculdade visava o desenvolvimento comunicacional. É possível que esta ambiguidade aconteça em virtude da omissão da informação de que o autor escreveu este texto voltado para professores do ensino superior, sobre os processos comunicativos.

5.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, são discutidos os resultados das análises, com base no processo interpretativo de Língua Portuguesa para Libras em contextos educacionais. Norteados pelos ET nos aprofundaremos na temática da Interpretação Simultânea, sobretudo, da IS das Línguas de Sinais.

No capítulo 2 deste trabalho, elucidamos o conceito de tradução e de interpretação explicitando a diferença entre eles. Além disso, introduzimos alguns modelos propostos que descrevem as habilidades necessárias para que o profissional tenha um conhecimento experto, este conjunto de habilidades constituem o que os teóricos chamam de Competência Tradutória.

O conhecimento experto, é um conhecimento especializado que permite que o profissional tenha uma atuação superior na sua atividade. Hurtado Albir (2017) afirma que a partir de outros estudos sobre a *expertise*, chegou-se a três pontos de interesse quanto ao processo de desenvolvimento deste conhecimento dentro dos estudos sobre CT.

Ao afirmarmos que um indivíduo possui um conhecimento experto, não estamos dizendo apenas que eles possuem uma grande quantidade de conhecimento no que diz respeito ao seu trabalho. A *expertise* compreende também a capacidade de reestruturação dos conhecimentos, assim como habilidades críticas, analíticas e criativas.

O alto grau de interconexão dos conhecimentos em suas memórias de longo prazo permite que os expertos os recuperem mais rapidamente e com mais precisão e superem as limitações de suas memórias de trabalho. Eles são capazes de planejar levando muitos fatores em consideração. (HURTADO ALBIR, 2017, p.17)¹⁵

Os tradutores/intérpretes com um conhecimento experto demonstram maior capacidade de lidar com situações inesperadas, isto não significa que estes profissionais conseguem resolver todos os problemas que podem surgir durante seu trabalho. Eles tendem a armazenar os conhecimentos, conforme afirma Hurtado Albir (2017) para utilizar posteriormente como conhecimento procedimental, eles podem armazenar informações e utilizá-las para automatizar sequências estratégicas para evitar complicações durante a sua atuação.

A Competência Tradutória é um conceito que trata das habilidades que se fazem necessárias para que, neste caso, um falante de duas ou mais línguas seja considerado um

¹⁵ No original: *The high degree of interconnection of knowledge in their long-term memories allows experts to retrieve it more quickly and with more precision and to overcome the limitations of their working memories. They are able to plan taking many factors into account.*

profissional. Este conceito é muito importante nos Estudos da Tradução pois ele é o norteador de metodologias de ensino de tradução e interpretação, é a partir destes estudos que foi identificado os pontos a serem trabalhados e a metodologia utilizada para alcançar os objetivos desejados.

Hurtado Albir (2005) destaca a importância dos objetivos de aprendizagem serem estabelecidos no processo de aprendizagem de tradução. Segundo a autora, o ensino da tradução é igual a qualquer outra prática de ensino, ela demanda objetivos claros quanto aos conceitos, procedimentos e atitudes. A autora divide os conhecimentos em quatro blocos de objetivos: metodológicos, contrastivos, profissionais e textuais.

Figura 9 - Objetivos de aprendizado no ensino da tradução

OBJETIVOS METODOLÓGICOS	↔	Subcompetência estratégica Subc. conhecimentos sobre tradução Componentes psicofisiológicos
OBJETIVOS CONTRASTIVOS	↔	Subcompetência bilíngue
OBJETIVOS PROFISSIONAIS	↔	Subcompetência instrumental Subc. conhecimentos sobre tradução
OBJETIVOS TEXTUAIS	↔	Integração de todas as subcompetências

Fonte: Hurtado Albir (2005, p. 37)

Na figura acima, a autora apresenta quais são as motivações no desenvolvimento de cada subcompetência anteriormente citadas. Os objetivos metodológicos são essenciais para a profissionalização do tradutor/intérprete, nele estão contidos os conhecimentos teóricos e práticos sobre tradução e estratégias que podem ser utilizadas durante a realização do trabalho.

Os objetivos metodológicos definem os princípios metodológicos que devem ser observados para um acompanhamento correto do processo tradutório e a obtenção da equivalência tradutória que for conveniente em cada caso. São de utilidade para captar princípios e estratégias e desenvolver habilidades e atitudes relacionadas com a prática da tradução. Neste sentido, desenvolvem a subcompetência estratégica, de conhecimento sobre tradução (os princípios que regem a tradução) e determinados componentes psicofisiológicos necessários para traduzir. (HURTADO ALBIR, 2005, p. 38)

Quanto aos objetivos específicos deste bloco, a autora cita a importância de compreender a finalidade comunicativa da tradução, a importância da língua de chegada

(língua alvo), a necessidade da compreensão dos discursos, assimilar a complexidade que é o conceito de equivalência, entre outros.

Os objetivos contrastivos objetivam encontrar soluções para diferenças encontradas em duas línguas, isto é, conhecer o par de línguas que estão envolvidos no processo tradutório. Este conhecimento inclui conhecimento da estrutura linguística, modo de produção, articuladores, etc.

Hurtado Albir (2005, p.39) afirma que os objetivos profissionais está relacionado com os fundamentos norteadores do estilo de trabalho do tradutor profissional, sendo assim, “estão relacionados com o desenvolvimento da subcompetência instrumental e da subcompetência de conhecimentos sobre tradução (no que tange a aspectos profissionais)”. A autora afirma que os objetivos profissionais têm variação, da mesma maneira que alguns objetivos metodológicos podem variar de acordo com o contexto de atuação para o qual o profissional busca formação, é o caso, por exemplo, de profissionais que trabalham com tradução e interpretação jurídica.

Os objetivos textuais, conforme exposto no quadro 8, com o uso de todas as subcompetências citadas, preveem e dão ferramentas aos profissionais para que estes sejam capazes de resolver problemas de tradução. Dentre os objetivos específicos estão “saber detectar e resolver problemas da tradução de textos narrativos, descritivos, conceituais argumentativo instrucionais" (HURTADO ALBIR, 2005, p.42).

O nosso foco de análise foi o trabalho de Interpretação Simultânea, a este respeito, Gile (2009) propõe um modelo de esforços para elucidar os processos cognitivos envolvidos no ato interpretativo. De acordo com o autor, o desenvolvimento deste modelo se deu a partir de duas ideias que surgiram em decorrência das observações feitas por ele: A interpretação requer o uso de “energia mental” e esta energia não é ilimitada; As vezes a interpretação demanda mais energia mental do que está disponível, quando isso acontece a performance do intérprete pode sofrer um declínio.

O modelo de esforços da interpretação simultânea é representado pela seguinte fórmula:

$$SI = L + P + M + C$$

A interpretação simultânea (SI) consiste na combinação dos esforços de escuta e análise (L) com os esforços de produção (P), memória de curto prazo (M) e coordenação (C).

Durante o ato interpretativo, o intérprete pode estar utilizando um, dois ou três dos principais esforços citados pelo modelo. Gile (2009) cita uma situação em que o intérprete faz o uso de apenas um dos esforços, no caso de pausa no discurso da língua fonte pode ser que o

intérprete continue produzindo o enunciado anterior. Para exemplificar o uso de dois esforços tem-se a situação em que o intérprete está sinalizando um enunciado produzido anteriormente e o locutor retoma sua fala, desta forma o esforço de memória e de produção são mobilizados. O autor declara que existem evidências de que os intérpretes frequentemente têm que ouvir e falar/sinalizar simultaneamente, nessas ocasiões todos os esforços estão ativos.

$$TR = LR + MR + PR + CR$$

A fórmula acima representa os requisitos de capacidade de processamento operacional durante a interpretação simultânea. Observemos abaixo o significado das siglas:

TR - requisitos de capacidade de processamento total TR

LR- requisitos de capacidade de processamento para L

MR- requisitos de capacidade de processamento de para M

PR- requisitos de capacidade de processamento de para P

CR- requisitos de capacidade de processamento CR para C

É importante salientar que os requisitos nem sempre são alcançáveis no momento da interpretação, estes requisitos são desejáveis para que o trabalho prossiga sem problemas. Os problemas na interpretação surgem quando um ou mais requisitos não são satisfatórios.

Alguns problemas na interpretação podem ter razões crônicas, ou seja, podem ser causadas porque as habilidades cognitivas e o conhecimento que o intérprete têm não são suficientes para que ele obtenha sucesso na sua interpretação. Esse tipo de problema pode afetar o indivíduo durante o processo de formação e no início de carreira, porém Gile (2009) afirma que com a prática é possível que estes problemas sejam minimizados e alguns processos componentes sejam automatizados, diminuindo assim os requisitos de capacidade de processamento e conseqüentemente melhorando a performance do profissional.

Outro possível desencadeador de problemas durante a interpretação são as chamadas razões ocasionais, elas podem estar associadas com fatores como características linguísticas, semânticas e físicas da fala; contexto de atuação (estresse, ruídos, falta de conhecimento prévio específico) e também por motivos variáveis (lapso momentâneo de atenção, falha no gerenciamento das capacidades de processamento).

Gile (2009) identificou alguns gatilhos que podem desencadear problemas na interpretação, dentre os gatilhos estão: nomes, números, discursos rápidos, sotaques estrangeiros ou regionais, problema no som, enumerações, etc. Os gatilhos que podem desencadear falhas no processamento cognitivo são detalhados e o autor os divide em cinco tópicos:

- 1) A alta complexidade da fala: Pode demandar maior capacidade de processamento quando existe uma grande quantidade de informações em uma pequena unidade de tempo, sendo assim o intérprete precisa mobilizar mais recursos, o que, neste caso, são os esforços de escuta e análise e o esforço de produção.
- 2) Os fatores externos: Geralmente relacionados com instrumentos de trabalho como por exemplo, fones com ruídos, problemas com microfone e aparelhos de som. Também podem estar relacionados com a fala do emissor, como os casos de sotaque, uso equivocado do léxico, gramática incorreta, etc. Nestas situações os requisitos de capacidade de processamento do esforço de escuta e análise aumentam.
- 3) Vocabulário desconhecido: Principalmente em casos de sequências longas ocorre um aumento no requisito de memória, ao ouvir um termo que não conhece o intérprete continua interpretando e enquanto isso busca o significado daquele item lexical na sua memória.
- 4) Saturação: O aumento dos requisitos da capacidade de processamento da memória de curto prazo, ocorre quando há um grande volume de informações em um curto espaço de tempo. Esse problema se agrava quando a língua fonte e a língua alvo têm grandes diferenças sintáticas.
- 5) A imprevisibilidade do discurso: A dificuldade de prever o objetivo da fala do emissor pode gerar problemas no *delivery* entregue ao público alvo.

Nem todos os problemas de interpretação estão relacionados com sobrecarga na capacidade de processamento, Gile (2009, p.194) afirma que alguns segmentos estão mais propícios a “uma falta momentânea de capacidade de processamento por causa de sua curta duração e baixa redundância e porque consoantes, vogais e sílabas podem soar muito semelhantes”. Isso acontece com nomes, siglas e números curtos, por menor que seja o lapso de atenção ele pode gerar prejuízo.

A partir do modelo de esforços de Gile, Leeson (2005) elenca as estratégias que podem ser eficazes na resolução de problemas que surgem durante o ato interpretativo. A autora cita a estratégia de omissão, a estratégia de adição, a estratégia de substituição e a paráfrase.

Considerando que o intérprete tem liberdade e autonomia para estruturar sua interpretação, a omissão pode ser usada de forma apropriada e estratégica. Leeson (2005) afirma que o intérprete de LS realiza diferentes tipos de omissões ao interpretar um discurso, esta ação exige um alto nível de consciência metalinguística. Na literatura alguns modelos

caracterizam e classificam os tipos de omissão que são usualmente utilizados pelos intérpretes, Napier (2016, p. 62) apresenta a seguinte divisão:

- 1) Omissões conscientes estratégicas- Este tipo de omissão ocorre quando o intérprete utiliza do seu conhecimento cultural e linguístico para decidir quais informações devem ser priorizadas e quais delas são redundantes ou não importantes na língua alvo.
- 2) Omissões conscientes intencionais- são as omissões que os intérpretes realizam de maneira consciente e intencional, ainda que esta decisão possa contribuir para a perda de informações relevantes. Este recurso usualmente é utilizado quando há uma dificuldade na compreensão de um determinado item ou conceito lexical ou a dificuldade de encontrar um termo adequado para a substituição na língua alvo.
- 3) Omissões conscientes não intencionais - ocorrem quando o intérprete está ciente da omissão e mesmo assim o faz involuntariamente, neste caso o profissional "arquiva" a informação antes de interpretá-la. Costumam ocorrer em contextos em que o intérprete precisa de mais elementos para compreender o contexto de produção e seu significado.
- 4) Omissões conscientes de recepção - são aquelas que por algum motivo externo, geralmente problemas nos equipamentos de áudio, o intérprete não consegue decifrar corretamente o que foi dito.
- 5) Omissões inconscientes- este tipo de omissão também favorece a perda de informações significativas. O intérprete geralmente está inconsciente da omissão e não se lembra de ter escutado determinados itens lexicais.

A estratégia de adição é utilizada com o objetivo de esclarecer o texto fonte para o seu público alvo, por exemplo: o intérprete acrescenta uma breve contextualização de um conceito citado pelo emissor da língua fonte. Alguns autores consideram que a adição, assim como a omissão, deve ser tida com um tipo de erro, Leeson (2005) afirma que “tendo em vista que estas adições são conscientes por parte do intérprete e funcionam como um meio de tornar a língua alvo compreensível para o seu público, não faz sentido considerá-los como ‘erros’”¹⁶.

A autora acrescenta ainda que, em determinados contextos, a adição de informações são essenciais para garantir o uso gramatical correto. Pode acontecer do intérprete decidir adicionar informações que não são inferíveis na língua alvo, entretanto esta prática deve ser

¹⁶ No original: *Given that these additions are conscious on the part of the interpreter and function as a means of making the target language comprehensible to the target language audience, it does not make sense to consider these as “miscues”.*

realizada com cautela, o profissional não deve acrescentar em sua interpretação informações que não são de conhecimento geral.

A estratégia de substituição é utilizada juntamente com a estratégia de omissão, nela o profissional opta por reduzir o enunciado dito na língua fonte em outro mais genérico. Por exemplo: o emissor apresenta um conceito e suas variantes e o intérprete opta por omitir as variantes, desta forma ele interpreta o discurso de uma maneira menos detalhada. Leeson (2005) afirma que nem sempre a substituição pode ser considerada um erro, sobretudo na interpretação simultânea. De acordo com a autora, a IS exige do profissional uma gestão do tempo e uma coordenação de todos os esforços para que ele possa realizar sua interpretação, deste modo é compreensível que o intérprete opte por substituir informações específicas por outras menos específicas.

O recurso da paráfrase é utilizado quando o intérprete entende o conceito que é dito na língua fonte mas não consegue encontrar um equivalente na língua alvo, desta forma ele reestrutura o enunciado de entrada em algo compreensível para o seu público. Durante a interpretação simultânea o intérprete realiza inúmeras escolhas, essas escolhas podem trazer impactos positivos ou negativos para o *delivery* do profissional, ela afirma que as estratégias são um recurso importante para que o profissional tenha um bom desempenho na tarefa de interpretação.

Napier (2016, p.38) ao discorrer sobre trabalho do intérprete de LS, afirma que estes devem considerar alguns pontos, são eles: o contexto de contado que demanda a interpretação, quais as normas de atuação em um contexto formal (palestras, conferências, bancas, etc.), compreender a relevância cultural de alguns itens lexicais e identificar na outra língua um possível equivalente, utilizar estratégias objetivando que o público surdo receba a mesma mensagem que o público ouvinte.

A partir dessas reflexões veremos a seguir a análise dos resultados obtidos nesta pesquisa. Pelo recorte que fizemos, não foi possível observar muito tempo da atuação do Tils¹, nossas considerações serão voltadas para o *delivery* do Tils² e do Tils³. O que se observa, de imediato, é que todos os Tils utilizam alguns recursos em comum durante a interpretação simultânea, como por exemplo, o uso de perguntas retóricas.

Durante uma hora e três minutos (1h03), foram extraídos 20 excertos analisados na seção (5.1). Neste intervalo o Tils¹ atuou por cinco minutos (05') apenas e foi substituído pelo Tils². No total, o Tils² interpretou por trinta e quatro minutos (34') e o Tils³ por vinte e um minutos (21').

Selecionamos apenas 2 excertos devido ao tempo de atuação do Tils¹, neles identificamos o uso de duas estratégias: a omissão e a pergunta retórica. Durante vinte e um minutos (21') de atuação do Tils³, foram extraídos 10 excertos analisados na seção (5.1). Os excertos de 3 a 12 foram proferidos exclusivamente pelo palestrante¹.

Observa-se que, na atuação do Tils³, houve omissões, erros, substituições e até mesmo adição de informações. Identificamos as seguintes omissões do Tils¹ e as classificamos como nível lexical genérico e especializado:

- a) Nível lexical genérico: “Nação”, “mérito” e “redemocratização” (EX 3); “trajetória” e “regular” (EX 9); “avanços” e “bons” (EX 11).
- b) Nível lexical especializado: “fragilidade financeira” (EX5); “formulação” (EX 7); “maestrina” (EX 8); “desvincular”, “florescer” e “resiliência”(EX 9); “relatório” e “sistema” (EX 12).

Estes itens lexicais foram divididos nos dois níveis acima com base na frequência de uso. Destacamos o excerto 8, o item lexical “maestrina” foi um desafio para o intérprete e por não ter compreendido seu significado naquele momento, sua interpretação ficou prejudicada.

Alguns termos, apesar de omitidos no discurso do Tils³, foram reformulados, substituídos, sem prejuízo à interpretação. Em todos os excertos itens lexicais foram alterados e outros tomaram o seu lugar, essas substituições nem sempre são consideradas erros. A substituição é uma estratégia que pode ser utilizada pelo intérprete em momentos de grande volume de informação, ele pode substituir informações mais complexas por outras mais genéricas, mais simples.

Quadro 3- Substituições realizadas pelo Tils³.

EX	TC	LP.Oral	LIBRAS.Tils
EX 3	09”51’	“...lá em 1981 eles tinham uma visão excludente...”	<ANO FS(1891) TER O QUÊ(?) GERAL DESPREZAR>
EX 5	11”30’	“...não está consolidado...”	<PRONTO AINDA NADA>
EX 6	13”05’	“...nós temos três dimensões que devem ser atendidas...”	<PRECISAR FOCO O QUÊ(?) IX(marcação-mão-não-dominante-numeral-três)>

Fonte: elaborado pela autora (2021)

No EX 3 o Tils³ substituiu “visão excludente” por <GERAL DESPREZAR> neste caso o sinal de <GERAL> foi realizado no espaço, indicando uma noção de sociedade. Já no

EX 4, conseguimos identificar que houve uma substituição dos três itens lexicais por outros três, no caso <PRONTO AINDA NADA> para demonstrar a ideia de que o sistema ainda não está totalmente estruturado. No EX 6 a substituição foi muito equivalente e contou com um recurso linguístico que é a marcação de numeral na mão não dominante, percebemos que os lexemas “atendidas” e “dimensões” foram substituídas por <PRECISAR FOCO>. Nos três excertos acreditamos que houve substituições que alcançaram o seu objetivo de passar a informação para a língua alvo, portanto, as consideramos equivalentes.

No excerto 10, o intérprete tem que lidar com uma das situações gatilho citadas por GILE (2009), vimos uma grande quantidade de informações em um curto período de tempo quando o emissor relacionou a idade de uma criança com a série que deveria estar cursando. Percebemos que o intérprete se confundiu com os sinais ao utilizar o sinal <ANOS> ao invés de <IDADE>, alguns segundos depois ele se desculpa e em seguida reformula o enunciado. Talvez pela quantidade de informações que foram se acumulando em sua memória de curto prazo ou ainda pelo esforço de produção, o intérprete não conseguiu produzir um enunciado coerente com o que foi dito na língua alvo.

A estratégia de adição foi utilizada apenas uma vez pelo profissional, no EX 11, ele acrescentou na sua produção que o Fundeb está relacionado com investimentos na educação e especificou que a votação do projeto aconteceu em Brasília.

Durante trinta e quatro minutos (34’) de atuação do Tils², foram extraídos 8 excertos analisados na seção (5.1). Os excertos de 13 a 20 foram proferidos exclusivamente pela palestrante². Observa-se que o nível lexical utilizado por ela em sua fala, é mais específico do que a fala do palestrante¹.

Na análise dos 8 excertos para estudo, identificamos alguns itens lexicais que foram utilizados pela palestrante² mas não foi repassado pelo Tils², são eles: “carece” e “acesso restrito” (EX 15); “sala de aula” (EX 17); “tecnofílico” e “tecnofóbico” (EX 19).

Essas omissões não prejudicaram a qualidade da interpretação do intérprete, relembando Napier (2016), podemos supor que as omissões foram planejadas estrategicamente objetivando a melhor gestão do tempo de produção. O Tils², apesar da especificidade do vocabulário empregado pela palestrante², pareceu se preocupar muito mais com a equivalência do discurso do que com os itens lexicais utilizados pelo emissor.

Quadro 4 - Substituições realizadas pelo Tils².

EX	TC	LP.Oral	LIBRAS.Tils
----	----	---------	-------------

EX 13	38'58"	“...isso é triste do ponto de vista da existência da::: da existência da::: do meu lugar como professora e é extremamente é::: incalculável...”	<TRISTE POR-CAUSA VIDA GRUPO IX(eu) LUGAR IX(eu) PROFESSOR TAMBÉM MUITO(não) NÃO NÃO-TER RESPONDER COMO SOMAR>
EX 16	42'52"	“...essa desigualdade que traz consigo também as todas as nossas características de racismo...”	<TODOS TER CARACTERÍSTICA CULTURA FS(r-a-c-a)>
EX 19	53'52"	“Nós temos muito ressentimento da década de 70 com o tecnicismo”	<TER ANGÚSTIA PASSADO FS(1970) O QUÊ(?) É TECNOLOGIA FS(t-e-c-n-i-c-o)>
EX 20	1:02:20	“Nesse texto emblemático ele estava dizendo...”	<TEXTO IMPORTANTE>

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Os erros identificados na atuação do Tils² e do Tils³ tiveram relação com alguns dos gatilhos que citamos anteriormente, destacamos abaixo:

- a) No excerto 3 o palestrante cita o ano de 1981, conforme visto na seção 5.1, o intérprete inverteu a ordem dos numerais e sinalizou <FS(1891)>.
- b) No excerto 4 o numeral é citado novamente (1981), desta vez o intérprete sinaliza um número duas vezes <FS(18991)>. Percebemos que mesmo após a repetição dos algarismos o intérprete parece não ter conseguido processar aquela informação a tempo de repassá-la para a língua alvo.
- c) No excerto 8 observamos um equívoco na interpretação do intérprete, provavelmente resultante do desconhecimento do termo utilizado pelo palestrante.
- d) No excerto 12 a quantidade de informações acabou sobrecarregando o intérprete, o primeiro engano foi com a utilização do sinal <ANO>, utilizado para designar anos do calendário, e não <IDADE> que é o sinal usado exclusivamente para informar a idade de indivíduos. O segundo equívoco foi ao confundir a locação dos sinais, ao invés de fazer o sinal <FS(8)> e <FS(6)>, o Tils³ os fez utilizando o braço como ponto de contato. Ao mudar a locação do sinal o significado dele também foi alterado, ficando da seguinte forma: <OITAVO-ANO> e <SEXTO-ANO>.
- e) Verificamos outro erro relacionado com numeral, no excerto 14 o emissor cita o seguinte número: “oito milhões quatrocentos e cinquenta mil e setecentos e cinquenta

e cinco”. O intérprete sinaliza <FS(8) MILHÃO FS(420) MIL>, neste caso o intérprete também omitiu o restante do numeral dito pelo palestrante.

Percebemos uma certa dificuldade por parte dos Tils na utilização do alfabeto manual (datilologia). Durante as análises, encontramos algumas situações em que a datilologia foi iniciada mas não foi concluída, e outras em que ela foi iniciada com algumas letras que não cabiam no contexto conforme veremos abaixo:

- a) No EX 3 o recurso da datilologia foi utilizado mais de uma vez, porém destacamos aqui os seguintes usos: <FS(e-n-s)> e <FS(r-e-d)>. É perceptível que nenhuma das duas formulações foi finalizada, ainda assim percebemos diferenças entre elas, a primeira interrupção foi seguida por <ENSINAR> portanto, consideramos uma reformulação. Já a segunda nos parece uma tentativa de repassar o contexto dado pelo palestrante, “redemocratização”, que ele omitiu.
- b) No EX 6 o Tils sinaliza <FS(e-n-q)>, novamente ele não finaliza a datilologia e a partir do contexto não conseguimos inferir o que ele pretendia.
- c) No EX 16 nós não conseguimos identificar o sinal empregado pelo Tils após sinalizar <FS(r-a-c-a)>, pelo contexto nós supomos que seja alguma variação para "racismo" ou "preconceito". Depois ele começa a datilologia do item lexical “machismo”, mas reformula seu enunciado utilizando o sinal específico para este vocábulo.

Com base em todas as informações expostas neste trabalho, percebemos que muitas das omissões realizadas pelos Tils aconteceram de maneira estratégica. Os itens que foram omitidos na produção dos profissionais, na maior parte dos casos citados, não afetaram significativamente o *delivery* entregue por ele.

Os fatores que desencadearam problemas apontados, parecem estar relacionados com a falta momentânea de capacidade de processamento de itens de menor complexidade linguística. Vimos que a maior ocorrência de erros ocorreu com numerais, alguns casos de datilologia em que o intérprete não finalizou a sinalização e em apenas um excerto identificamos o erro que foi causado pelo não entendimento do item lexical utilizado pelo palestrante.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interpretação simultânea é uma tarefa que abrange vários processos linguísticos e cognitivos, sua complexidade e suas características é objeto de estudo de vários pesquisadores no escopo dos Estudos da Tradução. No caso do nosso estudo, as línguas envolvidas no processo de interpretação estudado foram a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa.

A Competência Tradutória foi um ponto de partida para a realização deste estudo, compreendendo que ela representa todas as habilidades que devem ser trabalhadas no processo de formação em tradução e interpretação de quaisquer línguas. A subcompetência estratégica compreende os recursos que podem ser utilizados a fim de minimizar a ocorrência de erros durante a interpretação.

O par linguístico que é utilizado no nosso trabalho se diferem quanto a modalidade de produção, a língua portuguesa é uma língua oral enquanto a Libras é uma língua visual espacial. Nós nos propusemos a discutir a atuação do Tils no contexto do ensino superior, este espaço demanda cada vez mais profissionais para atuarem em diferentes áreas do conhecimento. Napier (2016) destaca a complexidade que é a atuação do intérprete e salienta que os contextos acadêmicos são ainda mais desafiadores para estes profissionais.

Os intérpretes, portanto, podem enfrentar dificuldades na interpretação de qualquer texto falado que seja mais denso lexicalmente do que o normal (ou seja, tem uma densidade lexical de mais de 33%). Uma palestra universitária é um bom exemplo do tipo de texto fonte que pode ser desafiador para um intérprete que trabalha com qualquer idioma. É importante lembrar a observação feita por Halliday (1978) de que os acadêmicos costumam fazer palestras usando uma estrutura linguística mais típica da modalidade escrita do que da falada. (NAPIER, 2016, p. 38)¹⁷

Nosso estudo teve como objetivo compreender como os conhecimentos estratégicos se apresentam durante a Interpretação Simultânea, o uso de estratégias deve ser considerado como uma forma de tornar os discursos equivalentes. É importante relembrar que a LP e a Libras possuem modalidades diferentes, este fator evidencia a necessidade de utilizar alguns métodos que são requisitos das próprias línguas.

¹⁷ No original: *Interpreters, therefore, may face difficulties in interpreting any spoken text that is more lexically dense than usual (i.e., has a lexical density of more than 33%). A university lecture is a good example of the kind of source text that may prove challenging for an interpreter working with any language. It is important to remember the point made by Halliday (1978) that academics often deliver lectures using a structure of language more typical of written than spoken.*

Analisamos o trabalho de três Tils, o primeiro Tils atuou apenas por cinco minutos dentro do tempo selecionado de análise. Identificamos o uso de recursos linguísticos importantes, como por exemplo: perguntas retóricas, utilização do espaço para marcações corporais, expressões não manuais, uso da descrição imagética, etc.

A omissão foi o recurso mais utilizado pelos intérpretes, conforme vimos na seção 5.2. Esta estratégia é vista por muitos teóricos como um erro de interpretação, neste sentido tendemos a seguir o modelo de Napier (2016), nele a autora afirma que existe mais de um tipo de omissão e que nem sempre elas contribuem para a perda de informações ou erros. Observamos número significativo de omissões que, na maioria das vezes, não interferiu significativamente no conteúdo final da mensagem.

Outro recurso amplamente utilizado foi a substituição, os intérpretes trocaram um item lexical por sinônimos ou formas mais genéricas, também vimos a troca de enunciados por apenas um lexema. Essa estratégia é muito utilizada durante a interpretação simultânea, pois nela o profissional consegue realizar todas as trocas que julgar positivas para o seu discurso.

Os erros e equívocos identificados foram decorrentes de um alto volume de informações em um curto período de tempo, desconhecimento do item lexical citado pelo interlocutor, numerais extensos e datas. Todos estes problemas citados vão de encontro a formulação de problemas de Gile (2009), o autor afirma que em algumas ocasiões o profissional terá dificuldade para interpretar certos conteúdos não por falta de competência, e sim por capacidade de processamento de informações reduzidos momentaneamente.

Diante de todos os resultados obtidos, concluímos que o ato de interpretar de uma língua para outra envolve constantemente tomadas de decisão por parte do profissional. Como o profissional tem a “liberdade” para reformular os enunciados da forma que julgar mais equivalente para a língua alvo, conhecer a estrutura das duas línguas e ter uma base sólida sobre os processos de tradução e interpretação são essenciais para que o profissional alcance o nível de *expertise* que é desejado.

A interpretação Simultânea do par linguístico Língua Portuguesa - Libras é uma realidade em minha vida desde o ano de 2015 quando comecei o meu processo de formação, nele pude compreender que cada colega teve um processo de formação diferente. Iniciei os meus estudos na Universidade Federal de Uberlândia em 2015, cursei Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras, antes da conclusão do curso participei de diferentes cursos tendo como objetivo uma melhor capacitação. Tive a oportunidade de estagiar na TV Universitária participando de jornais temáticos, trabalhei em uma escola profissionalizante

como intérprete e, por fim, trabalhei durante dois anos na UFU como intérprete atendendo diferentes demandas da Universidade.

Todas essas experiências contribuíram para as indagações que deram início a este estudo. No Ensino Superior o intérprete lida com questões relativas ao conhecimento das duas línguas, conhecimentos sobre tradução e conhecimento de mundo, entretanto não podemos nos esquecer que este contexto está sempre expondo o profissional a novos desafios. Este profissional precisa se inteirar e aprender diferentes conteúdos para que consiga realizar o seu trabalho. O ambiente acadêmico atende diferentes áreas do conhecimento, com vocabulários próprios e é essencial que as instituições de ensino superior garantam procedimentos que permitam que o profissional tenha um tempo de sua carga horária para preparação e estudos, é fundamental que os docentes e outros membros da comunidade acadêmica disponibilizem com antecedência materiais norteadores sobre as atividades que serão atendidas. Desta forma, o profissional tem mais tempo para buscar compreender a temática que será trabalhada conseguindo, conseqüentemente, entregar um trabalho com mais qualidade aos surdos.

Esperamos com esta pesquisa, contribuir para os estudos na área da tradução/interpretação de Libras no Brasil e incentivar uma discussão acerca do trabalho que é realizado dentro das instituições de ensino superior. Chamamos a atenção para a necessidade de discutir um currículo de formação em tradução e interpretação e a criação de cursos de formação continuada para profissionais que atuam no contexto do ensino superior. É importante ressaltar aqui a diversidade de cursos e áreas do conhecimento que encontram-se no ambiente acadêmico, a formação continuada destes profissionais é essencial para proporcionar aos alunos uma acessibilidade linguística de qualidade.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, D. **Omissões na interpretação simultânea de conferência: Língua Portuguesa – Língua Brasileira de Sinais**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 118. 2004.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF. Jan. 2001.
- BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF. Abr. 2002.
- BRASIL. **Decreto 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n o 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF. Dez. 2005.
- BRASIL. **Lei 12.319**, de 01 de setembro de 2010. Oficialização e regulamentação dos TILS – Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais. Brasília, DF. Set. 2010.
- CAMARGO, P. G. **Competência em interpretação - um breve estudo da interpretação em língua B**. Universidade de São Paulo: Tradterm, v. 23, p. 13-33, Out. 2014.
<https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.tradterm.2014.85506>
- CAMPELLO, A. R. **Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos**. Tese (Doutorado de Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 245, 2008.
- DOMINGOS, F. K. P. **Português Brasileiro e Libras: Elos coesivos em textos em realidade tradutória**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 183. 2013.
- EMMOREY, K. **Language, cognition, and the brain: insights from sign language research**. London: Language Research. Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
<https://doi.org/10.4324/9781410603982>
- FEBRAPILS, Federação Brasileira Das Associações Dos Profissionais Tradutores E Intérpretes E Guia-Intérpretes De Língua De Sinais. **Código de Conduta e Ética**: Aprovado em Assembleia Geral Ordinária em 13 de abril de 2014 - Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/0B7ZxCOYQ0QJmSGlWUDJKcUI2aE/view>. Acesso em 15 de maio de 2020.
- GILE, D. Consecutive verses Simultaneous. Which is more accurate? **Interpretation Studies**, vol.1, 2001.
- GILE, D. **Basic concepts and models for interpreter and translator training**. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins Translation Library, 2009, 287p.
<https://doi.org/10.1075/btl.8>

GOLDFELD, M. **A criança surda** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 1997.

GONÇALVES, J. L. V. R. **O Desenvolvimento da Competência do Tradutor:** investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2003

HATIM, B.; MASON, I. **The Translator as Communicator**. London/New York: Routledge, 1997.

HURTADO ALBIR, A. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. *In:* ALVES, F., MAGALHÃES, C., PAGANO, A. (Org.). **Competência em tradução:** cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

HURTADO ALBIR, A. **Researching Translation Competence by PACTE Group**. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins Translation Library, 2017. <https://doi.org/10.1075/btl.127>

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 19ª ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

JANZEN, T. Introduction to the theory and practice of signed language interpreting. *In:* JANZEN, T. **Topics in Signed Language Interpreting:** Theory and practice. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005, p. 3-24. <https://doi.org/10.1075/btl.63>

KELLY, D. **Un modelo de competencia traductora:** bases para el diseño curricular. Puentes, nº 1, jan de 2002. p. 9-20.

LEESON, L. Making the effort in simultaneous interpreting: Some considerations for signed language interpreters. *In:* JANZEN, T. **Topics in Signed Language Interpreting:** Theory and practice. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005, p. 51-68. <https://doi.org/10.1075/btl.63.07lee>

LEITE, T.A.; MCCLEARY, L. Estudo em diário: Fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte. *In:* QUADROS, R.M; STUMPF. M.R. (Orgs.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, p., 2009. p. 242-276

LIDDELL, S.K. Modality Effects and Conflicting Agendas. *In:* David F. Armstrong, Michael A. Karchmer, and John Vickrey Van Cleve (eds.), **Essays in Honor of William C. Stokoe. The Study of Signed Languages**. Gallaudet University Press, Washington, 53-81. 2002.

LOSS, A. **Avaliação de fluência em língua de sinais brasileira:** Definindo critérios sob uma perspectiva surda. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 138, 2016.

LUCHI, M. **Interpretação De Descrições Imagéticas Da Libras Para A Língua Portuguesa**. Dioesc: Florianópolis. 1ªed. 2017

MACHADO, F. M. A. **Formação e competências de tradutores e intérpretes de Língua de Sinais em interpretação simultânea de Língua Portuguesa - Libras:** Estudo de caso em

câmara de deputados federais. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, p. 284. 2017

MARCONI, M; LAKATOS. E. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, R. S. **O profissional Tradutor e Intérprete de Libras Educacional: desafios da política de formação profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, p. 114. 2017.

MEIER, R. P. *et al.* **Modality and Structure in Signed and Spoken Languages**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 500 p., 2004.

METZGER, M. Os destaques das pesquisas sobre interpretação de língua de sinais no contexto acadêmico da interpretação comunitária. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 26, p. 13-61, out. 2010. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2010v2n26p13>

NAPIER, J. **Linguistic Coping Strategies in Sign Language Interpreting**. Gallaudet University Press, Washington, 2016.

NEUBERT, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. *In*: SCHÄFFNER, C.; ADAB, B. (Eds.). **Developing Translation Competence**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp.3-18. <https://doi.org/10.1075/btl.38.03neu>

NOGUEIRA, T. **Intérpretes de LIBRAS-PORTUGUÊS no contexto de conferência: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PACTE. **Building a translation competence model**. *In*: Alves, Fabio (ed.). **Triangulating translation: perspectives in process oriented research**. Amsterdam: John Benjamins, 2003, p. 43-66. <https://doi.org/10.1075/btl.45.06pac>

PAGURA, R. **A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores**. DELTA, São Paulo, v. 19, n. spe, p.209-236, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502003000300013>

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, 2008. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2008v1n21p135>

POCHHACKER, F. **Introducing Interpreting Studies**. London-UK: Routledge, 2004. <https://doi.org/10.4324/9780203504802>

QUADROS, R. M; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 224p. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i16.560>

QUINTO-POZOS, D. Deictic points in the visual–gestural and tactile–gestural modalities. *In*: MEIER, R. P. *et al.* **Modality and Structure in Signed and Spoken Languages**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 442-467p., 2004. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486777.021>

RODRIGUES, C. H. **Competência em tradução e línguas de sinais: a modalidade gestualvisual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 1, n. 57, 2018. p. 287-318. <https://doi.org/10.1590/010318138651578353081>

RODRIGUES, C. H.; BEER, H. Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente? **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 17- 45, out. 2015. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p17>

SANTOS, S. A. Contextualização dos Estudos da Interpretação no Brasil. *In*: QUADROS, R. M; STUMPF, M. R.; LEITE, T. A. (Org.). **Estudos da Língua Brasileira de Sinais I.** Florianópolis: Insular, 2013, v. 1, p. 119-152.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** Editora Cultrix, 27^a ed, 2006 .

SILVA, R. Q. **O intérprete de Libras no contexto do Ensino Superior: visão sobre suas práticas.** Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) - Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, p. 75. 2013.

STOKOE, W. C. Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf. *In*: **Journal of Deaf Studies and Deaf Education.** Vol. 10, No 1, New York: Oxford University Press, 2005. <https://doi.org/10.1093/deafed/eni001>

VASCONCELLOS, M. L. Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) na Pós-Graduação: a afiliação ao campo disciplinar “Estudos da Tradução”. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 26, p. 119-143, out. 2010. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2010v2n26p119>

WILCOX, S; SHAFFER, B. Towards a cognitive model of interpreting. *In*: JANZEN, T. **Topics in Signed Language Interpreting: Theory and practice.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005, p. 27-50. <https://doi.org/10.1075/btl.63.06wil>

ANEXO A: Amostra De Trilhas Inseridas No Software ELAN - (LP.Oral/Libras.Tils¹)

LIBRAS.Tils	GRUPO	
TC	00:02:15.987 - 00:02:16.657	
LP.Oral		
TC		
LIBRAS.Tils		
TC		
LP.Oral	O novo formato(,) online(,) foi pensado para atender as determinações das autoridades sanitárias	
TC	00:02:16.249 - 00:02:22.746	
LIBRAS.Tils	CULTURA	(sinal patrocinador)
TC	00:02:16.657 - 00:02:17.986	00:02:18.024 - 00:02:19.417
LP.Oral		
TC		
LIBRAS.Tils	(sinal cidade)	NOVO PENSAR VIRTUAL O QUÊ(?)
TC	00:02:19.417 - 00:02:20.379	00:02:20.379 - 00:02:24.097
LP.Oral		
TC		
LIBRAS.Tils		
TC		
LP.Oral	e contribuir com o enfrentamento da pandemia do novo coronavírus(,)	
TC	00:02:22.746 - 00:02:26.506	
LIBRAS.Tils	IX(nós)	RESPEITAR O QUE? TER ACONTECER
TC	00:02:24.097 - 00:02:24.548	00:02:24.548 - 00:02:27.281
LP.Oral		
TC		
LIBRAS.Tils		
TC		
LP.Oral	(nome do projeto) é um projeto da (nome da instituição) em colaboração com o (nome do patrocinador)(,)	
TC	00:02:26.506 - 00:02:34.655	
LIBRAS.Tils	POR CAUSA CORONAVÍRUS DOENÇA PANDEMIA MUNDO	
TC	00:02:27.281 - 00:02:31.948	
LP.Oral		
TC		

LIBRAS.TiIs	
Tc	
LP.Oral	Na (nome da instituição) por exemplo (,) atividades de ensino da pós graduação começaram neste mês de julho
Tc	00:03:48.718 - 00:03:57.506
LIBRAS.TiIs	PRESENTE (presencial) QUAL DIA (?) QUAL (?)
Tc	00:03:48.720 - 00:03:52.726
LP.Oral	
Tc	
LIBRAS.TiIs	[PAUSA]
Tc	00:03:52.732 - 00:03:53.689
LP.Oral	
Tc	
LIBRAS.TiIs	(sinal instituição) O QUE? PÓS GRADUAÇÃO JÁ COMEÇAR AQUI JULHO [PAUSA] AGORA (sinal instituição) JUNTAR COMUNIDADE ORGANIZAR COMEÇAR
Tc	00:03:53.703 - 00:04:07.500
LP.Oral	
Tc	
LIBRAS.TiIs	
Tc	
LP.Oral	e agora a instituição juntamente com a sua comunidade se prepara para em agosto iniciar as atividades de ensino na graduação(,)
Tc	00:03:57.506 - 00:04:04.619
LIBRAS.TiIs	
Tc	
LP.Oral	todas essas atividades Ø por meio remoto(,) a distância Ø e de forma emergencial(,)
Tc	00:04:04.619 - 00:04:15.689
LIBRAS.TiIs	AGOSTO COMEÇAR ENSINAR GRADUAÇÃO(,)
Tc	00:04:07.510 - 00:04:16.665
LP.Oral	
Tc	
LIBRAS.TiIs	[PAUSA]
Tc	00:04:16.665 - 00:04:17.610

LP.Oral	∅
Tc	00:04:15.689 - 00:04:17.717
LIBRAS.TiIs	MAS ENSINAR VIRTUAL RÁPIDO XI(nós) PROFESSOR++ FAMÍLIA
Tc	ALUNO+ JÁ PRONTO MUDAR(?)
LP.Oral	00:04:17.610 - 00:04:28.825
Tc	
LIBRAS.TiIs	
Tc	
LP.Oral	Estamos prontos(?) Educadores(,) estudantes(,) pais(,) responsáveis por essas mudanças(?)
Tc	00:04:17.759 - 00:04:25.013
LIBRAS.TiIs	
Tc	
LP.Oral	Sabemos como lidar com os ambientes e ferramentas tecnológicas(?)
Tc	00:04:25.013 - 00:04:29.548
LIBRAS.TiIs	JÁ SABER USAR TECNOLOGIA(?)
Tc	00:04:28.825 - 00:04:32.494
LP.Oral	
Tc	
LIBRAS.TiIs	
Tc	
LP.Oral	elas já não são só meio(,) mas se transformaram no espaço
Tc	00:04:29.582 - 00:04:37.999
LIBRAS.TiIs	MAS
Tc	00:04:32.513 - 00:04:34.146
LP.Oral	
Tc	

ANEXO B: Amostra De Trilhas Inseridas No Software ELAN - (LP.Oral/Libras.Tils³)

LIBRAS.Tils	DV(aqui)
Tc	00:09:35.249 - 00:09:38.277
LP.Oral	
Tc	
LIBRAS.Tils	
Tc	
LP.Oral	. Mas eu queria começar chamando a atenção de que o Brasil o (nome próprio) falou o Brasil é um país desigual(,)
Tc	00:09:36.138 - 00:09:43.139
LIBRAS.Tils	PRIMEIRO PERGUNTAR DEPOIS FS(XXX) DEPOIS EU RESPONDER PERGUNTAR(,)
Tc	00:09:38.277 - 00:09:42.554
LP.Oral	
Tc	
LIBRAS.Tils	COMEÇAR EXEMPLO BRASIL PROBLEMA DESIGUALDADE(,) EXEMPLO NÓS REPÚBLICA FS(r-e-p-u-b-l-i-c-a) ESCOLA PASSADO ANO FS(1891) TER O QUÊ(?)
Tc	00:09:42.555 - 00:09:57.943
LP.Oral	
Tc	
LIBRAS.Tils	
Tc	
LP.Oral	mas nós criamos algumas desigualdades(,)
Tc	00:09:43.139 - 00:09:46.068
LIBRAS.Tils	
Tc	
LP.Oral	A nossa república foi uma república sem escolas(, os que tomaram o poder lá em 1981 eles tinham uma visão excludente de nação porque não colocaram escola para todos(,)
Tc	00:09:46.068 - 00:09:59.488
LIBRAS.Tils	GERAL DESPREZAR(, NADA NÃO-TER ESCOLA ÁREA EXEMPLO (XXX) APRENDER TAMBÉM ENSINAR PROFESSOR (nome pessoa) (sinal da instituição(,)) TAMBÉM
Tc	00:09:57.944 - 00:10:08.555
LP.Oral	
Tc	

TC	
LP.Oral	É pra mim eu aprendi com o nosso colega professor (nome próprio) que também é mérito da faculdade da educação da (nome da instituição)
TC	00:09:59.511 - 00:10:07.278
LIBRAS.Tils	
TC	
LP.Oral	que algumas províncias colocaram em minas gerais estava incluída o ensino gratuito mas não todas(,)
TC	00:10:07.324 - 00:10:14.138
LIBRAS.Tils	ENTÃO ALGUNS PAÍS LUGAR++ CIDADE TER FS(e-n-s) ENSINAR ESCOLA GRATUITO(,)
TC	00:10:08.555 - 00:10:17.443
LP.Oral	
TC	
LIBRAS.Tils	
TC	
LP.Oral	ou seja(,) nós criamos uma escola primeiro parcial que não ocorre no mundo e pra poucos(,)
TC	00:10:14.139 - 00:10:21.580
LIBRAS.Tils	IX(nós) PRIMEIRO CRIAR QUAL ESCOLA EXEMPLO SEMELHANTE ENTRAR POUCO INTERAÇÃO TER OPINIÃO DEMORAR DESENVOLVER
TC	00:10:17.443 - 00:10:31.111
LP.Oral	
TC	
LIBRAS.Tils	
TC	
LP.Oral	Nós tivemos(,) portanto um longo desenvolvimento lento que ganhou o passo acelerou depois da redemocratização
TC	00:10:21.580 - 00:10:31.231
LIBRAS.Tils	DEPOIS RÁPIDO COMEÇAR FS(r-e-d) COMEÇAR DE-NOVO OPINIÃO ENSINAR É DIREITO TER ÁREA PESQUISAR ESTUDAR(,) MAS É POUCO DIREITO.
TC	00:10:31.111 - 00:10:45.666

LIBRAS.Tils	
Tc	
LP.Oral	Então eu queria colocar com o que eu sonho primeiro eu queria uma escola integral para todas as crianças e naturalmente para todas as professoras
Tc	00:10:42.069 - 00:10:53.446
LIBRAS.Tils	EXEMPLO ENSINAR IX(aqui) ESCOLA SONHAR ESCOLA DIA-TODO PRÓPRIO PROFESSOR+
Tc	00:10:45.721 - 00:10:53.943
LP.Oral	
Tc	
LIBRAS.Tils	
Tc	
LP.Oral	Quando entrei na universidade a primeira geração que nós tivemos tempo integral na universidade(,)
Tc	00:10:53.446 - 00:11:02.145
LIBRAS.Tils	PERGUNTAR TAMBÉM DIFERENTE EU IR FACULDADE GRUPO TER ESCOLA DIA TODO I-NT-E-G-R-A-L(fs)
Tc	00:10:53.943 - 00:11:03.488
LP.Oral	
Tc	
LIBRAS.Tils	
Tc	
LP.Oral	ou seja eu acabei me identificando como professor pesquisador portanto é (,) professor né di disciplinas da (nome da instituição)(,)
Tc	00:11:02.145 - 00:11:10.671
LIBRAS.Tils	EU ESCOLA PROFESSOR ENTÃO PESQUISAR
Tc	00:11:03.513 - 00:11:08.608
LP.Oral	
Tc	
LIBRAS.Tils	PROFISSIONAL GRUPO ENSINAR TAMBÉM DISCIPLINA (YYY)
Tc	00:11:08.608 - 00:11:10.647 00:11:10.647 - 00:11:13.480
LP.Oral	
Tc	
LIBRAS.Tils	

LIBRAS.TiIs Tc LP.Oral	Eu saia di casa e ia pra (nome da instituição)(,) É assim que a educação tem que ser(,) não tem nada de(,) muita gente fala você é sonhador(,) eu falo não a gente tem que sonhar(,) nós não sonhamos em 1891 e agora pagamos um preço caro(,)
Tc	00:11:10.688 - 00:11:23.928
LIBRAS.TiIs Tc LP.Oral Tc	EU IR FACULDADE ESCOLA TAMBÉM
Tc	00:11:13.502 - 00:11:14.577 00:11:14.577 - 00:11:17.268
LIBRAS.TiIs Tc LP.Oral Tc	VOCÊ SONHAR COMO ESCOLA INTEGRAL ACESSIBILIDADE ENTÃO PRECISAR SONHAR
Tc	00:11:17.268 - 00:11:24.088
LIBRAS.TiIs Tc LP.Oral Tc	PRECISAR SONHAR
Tc	00:11:24.088 - 00:11:24.212
LIBRAS.TiIs Tc LP.Oral Tc	(Ø)
Tc	00:11:23.952 - 00:11:24.999
LIBRAS.TiIs Tc LP.Oral Tc	PASSADO 1-8-9-9-1
Tc	00:11:24.212 - 00:11:26.084
LIBRAS.TiIs Tc LP.Oral	A pandemia se abateu de uma maneira forte sobre um sistema que não está completamente consolidado (,) ela fez e vai fazer estragos que serão mais ou menos duradouros dependendo das políticas públicas(,)
Tc	00:11:24.999 - 00:11:40.406
LIBRAS.TiIs	SONHAR NÃO AGORA DESENVOLVER PREJUÍZO
	2
Tc LP.Oral Tc	00:11:26.084 - 00:11:27.784 00:11:27.784 - 00:11:29.695

LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	PASSADO 1-8-9-9-1 00:11:24.212 - 00:11:26.084
LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	A pandemia portanto(,) ela se abateu de uma maneira forte sobre um sistema que não está completamente consolidado(,) 00:11:25.066 - 00:11:33.066
LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	SONHAR NÃO AGORA DESENVOLVER PREJUÍZO 00:11:26.084 - 00:11:27.784 00:11:27.784 - 00:11:29.695
LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	DEPOIS ESPALHAR (YYY) 00:11:29.712 - 00:11:31.812 00:11:31.890 - 00:11:32.956
LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	ACONTECER O QUÊ(?) 00:11:32.956 - 00:11:34.667
LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	ela fez e vai fazer estragos que serão mais ou menos duradouros dependendo das políticas públicas(,) 00:11:33.066 - 00:11:40.466
LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	SISTEMA ENSINAR PRONTO AINDA (YYY) 00:11:34.667 - 00:11:39.111
LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	ENSINAR PANDEMIA DEMORAR PERÍODO MAS 00:11:39.111 - 00:11:42.774

TC LP.Oral TC	00:11:40.466 - 00:11:40.532
LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	Só que (,) é::: nós tamos vivendo uma situação de muita fragilidade financeira(,)
LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	00:11:40.532 - 00:11:45.732
LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	PRECISAR O QUÊ (?) POLÍTICA PÚBLICA ACESSIBILIDADE TER DIFERENTE ADMINISTRAÇÃO
LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	00:11:42.774 - 00:11:52.141
LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	os motivos podem ser vários mas o concreto é que o sistema educacional não tem os
LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	00:11:45.733 - 00:11:51.466
LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	recursos que precisa pra infrentar as dificuldades que foram aguçadas com a pandemia(,)
LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	00:11:51.532 - 00:11:58.132
LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	ENSINAR INVESTIR ATRASAR
LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	00:11:52.141 - 00:11:55.925
LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	IMAGINAR PROBLEMA++ PASSADO MAIOR AGORA
LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	00:11:55.925 - 00:11:59.834
LIBRAS.Tils TC LP.Oral	É (,) aqui em Minas Gerais todos nós acompanhamos muito de

TC	perto todas as dificuldades 00:11:58.132 - 00:12:03.579
LIBRAS.TiIs TC LP.Oral TC	(XXX) PANDEMIA() 00:11:59.834 - 00:12:07.107
LIBRAS.TiIs TC LP.Oral	Mas essas dificuldades (,) Ø elas acabam se concretizando (,) em muitas (,) eu num vou dizer em possibilidades (,) mas acabam criando problemas
TC	00:12:03.579 - 00:12:14.012

LIBRAS.Tíls	ACESSIBILIDADE DIREITO POR CAUSA DIFÍCIL ACESSIBILIDADE ATRASAR
Tc	00:13:02.199 - 00:13:07.399
LP.Oral	
Tc	
LIBRAS.Tíls	
Tc	
LP.Oral	Eu diria que a volta às aulas (,) nós temos três dimensões que deveriam ser atendidas
Tc	00:13:02.232 - 00:13:08.862
LIBRAS.Tíls	EXEMPLO AULA ENSINAR VOLTAR PRECISAR FOCO O QUÊ (?)
Tc	00:13:07.399 - 00:13:13.065
LP.Oral	
Tc	
LIBRAS.Tíls	
Tc	
LP.Oral	∅ primeiro as sanitárias (,)
Tc	00:13:08.862 - 00:13:09.821 00:13:09.821 - 00:13:11.666
LIBRAS.Tíls	
Tc	
LP.Oral	depois a dimensão do bem-estar das pessoas (,)
Tc	00:13:11.666 - 00:13:14.466
LIBRAS.Tíls	IX(marcação-mão-não-dominante-numeral-três) IX(apontamento-indicando-primeiro) SAÚDE(,) IX(apontamento-indicando-segundo) FS(e-n-q) INTERAGIR (XXX)
Tc	00:13:13.066 - 00:13:17.066
LP.Oral	
Tc	
LIBRAS.Tíls	
Tc	
LP.Oral	do acolhimento dos estudantes e das professoras
Tc	00:13:14.466 - 00:13:17.466
LIBRAS.Tíls	ALUNO TAMBÉM PROFESSOR O IX(marcação-mão-não-dominante-numeral-três) QUÊ(?)
Tc	00:13:17.066 - 00:13:21.466

LP.Oral TC	
LIBRAS.Tils TC	
LP.Oral	e depois duas dimensões que eu quero elaborar mais que é a dimensão da equidade das diferenças e naturalmente na promoção do aprendizado que a gente chama de qualidade(,)
TC	00:13:17.466 - 00:13:17.533
LIBRAS.Tils TC	
LP.Oral	depois duas dimensões que eu quero elaborar mais que é a dimensão da equidade
TC	00:13:17.533 - 00:13:21.866
LIBRAS.Tils TC	É EXPLICAR DESIGUALDADE ATENÇÃO ESTRATÉGIA IGUALDADE
LP.Oral TC	00:13:21.466 - 00:13:25.799
LIBRAS.Tils TC	
LP.Oral	das diferenças e naturalmente na promoção do aprendizado que a gente chama de qualidade(,)
TC	00:13:21.933 - 00:13:26.433
LIBRAS.Tils TC	TAMBÉM INCENTIVAR (XXX) PRIMEIRO SAÚDE PRÓPRIO MAS FOCO AINDA QUAL MAS PERCEBER VIDA QUALIDADE(,)
LP.Oral TC	00:13:25.799 - 00:13:29.599
LIBRAS.Tils TC	
LP.Oral	Eu não vou falar das questões sanitárias(,) mas só sublinhando que esse é um aprendizado que nós deveríamos levar pra vida(,)
TC	00:13:26.433 - 00:13:36.699
LIBRAS.Tils TC	[PAUSA] SAÚDE FOCO AINDA(não)
LP.Oral	00:13:29.599 - 00:13:30.199 00:13:30.266 - 00:13:35.733

LIBRAS.Tils	PRÁTICA ENSINAR SE NÃO-TER PEDAGOGIA PRÁTICA
TC	00:15:29.065 - 00:15:39.798
LP.Oral	
TC	
LIBRAS.Tils	
TC	
LP.Oral	Eu vou apresentar o que eu chamo de triângulo pedagógico isso não é uma formulação minha(,)
TC	00:15:37.999 - 00:15:43.731
LIBRAS.Tils	[PAUSA]
TC	00:15:39.933 - 00:15:40.799
LP.Oral	
TC	
LIBRAS.Tils	APRESENTAR EXEMPLO NOME DV(triângulo)
TC	00:15:40.932 - 00:15:45.599
LP.Oral	
TC	
LIBRAS.Tils	
TC	
LP.Oral	é uma formulação que ta:: na literatura(,)
TC	00:15:43.731 - 00:15:46.266
LIBRAS.Tils	FS(t-r-i-a-n-g-u-l-o) PEDAGOGIA EXEMPLO PENSAR JUNTO EU
TC	00:15:45.599 - 00:15:50.666
LP.Oral	
TC	
LIBRAS.Tils	
TC	
LP.Oral	vocês me acompanham(,) imagina um triângulo e:: eu como o (nome próprio) falou
TC	00:15:46.266 - 00:15:55.799
LIBRAS.Tils	DV(triângulo-destaque-nos-ângulos) IMAGINAR EU FORMAR MATEMÁTICA
TC	00:15:50.732 - 00:15:58.933
LP.Oral	
TC	

LIBRAS.Tils Tc LP.Oral	minha graduação foi em matemática mas obviamente eu não sei nada de matemática
Tc	00:15:55.799 - 00:15:59.866
LIBRAS.Tils Tc LP.Oral Tc	ESQUECER ABANDONAR MATEMÁTICA()
Tc	00:15:58.933 - 00:16:01.532
LIBRAS.Tils Tc LP.Oral Tc	então não posso ser chamado de matemático
Tc	00:15:59.866 - 00:16:01.199
LIBRAS.Tils Tc LP.Oral	mas me lembro de muitas coisas() por isso que eu to rindo agora ao falar do triângulo equilátero()
Tc	00:16:01.199 - 00:16:05.332
LIBRAS.Tils Tc LP.Oral Tc	LEMBRAR ALGUNS MAS FOCO AGORA ENSINAR [PAUSA]
Tc	00:16:01.532 - 00:16:05.999
LIBRAS.Tils Tc LP.Oral	então meu triângulo ele tem o que ensinar o como ensinar e o como avaliar, não é tão complicado assim isso é o projeto pedagógico
Tc	00:16:05.332 - 00:16:17.383

LIBRAS.Tils	ESQUECER ABANDONAR MATEMÁTICA()
TC	00:15:58.933 - 00:16:01.532
LP.Oral	
TC	
LIBRAS.Tils	
TC	
LP.Oral	mas me lembro de muitas coisas() por isso que eu to rindo agora ao falar do triângulo equilátero()
TC	00:16:01.199 - 00:16:05.332
LIBRAS.Tils	LEMBRAR ALGUNS MAS FOCO AGORA ENSINAR [PAUSA]
TC	00:16:01.532 - 00:16:05.999
LP.Oral	
TC	
LIBRAS.Tils	
TC	
LP.Oral	então meu triângulo ele tem o que ensinar o como ensinar e o como avaliar, não é tão complicado assim isso é o projeto pedagógico
TC	00:16:05.332 - 00:16:17.383
LIBRAS.Tils	(XXX)
TC	00:16:05.999 - 00:16:09.799
LP.Oral	
TC	
LIBRAS.Tils	DV(triângulo) O QUÊ(?) ENSINAR() COMO ENSINAR() COMO YYY(avaliar) PESSOA++++ EXEMPLO CONFUSÃO NÃO
TC	00:16:09.908 - 00:16:18.045
LP.Oral	
TC	
LIBRAS.Tils	
TC	
LP.Oral	então a gente na hora que a gente se reúne e vai falar de ensino são essas três perguntas
TC	00:16:17.383 - 00:16:25.873
LIBRAS.Tils	PROJETO+ PEDAGOGIA ENSINAR EXEMPLO GRUPO DEBATER++ TEMA ENSINAR TRÊS DV(marcação-primeiro) O QUÊ

TC LP.Oral TC	DV(marcação-segundo) COMO DV(marcação-terceiro) (XXX) COMO OUTRO O QUE ENSINAR QUAL COMBINAR O QUE APRENDER(,)
	00:16:18.045 - 00:16:35.067
LIBRAS.Tils TC LP.Oral	eu quero sublinhar a importância que é ensinar no objetivo de aprendizagem a::: nessa apresentação nós tivemos é, uma::: como é que vou chamar te chamar S maestrina que ela num foi no fazendo o contato
TC	00:16:25.873 - 00:16:42.055
LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	[PAUSA]
	00:16:35.067 - 00:16:37.204
LIBRAS.Tils	IX(nós) TRISTE EXEMPLO TER PROFISSIONAL PROFESSOR MEDIAR EXPLICAR DEPOIS++ MULHER (XXX) DETALHAR MULHER PALESTRA ÓTIMO JÁ SABER O QUE PRATICAR ETAPA+++ IGUAL PEDAGOGIA PRECISAR OBJETIVO O QUÊ (?) ENSINAR APRENDER(,)
TC LP.Oral TC	00:16:37.204 - 00:16:58.794
LIBRAS.Tils TC LP.Oral	depois ela foi nos organizando depois ela foi apresentando os outros(,) ou seja ela sabia exatamente o que que tinha que ser feito em cada instante então a pedagogia ensino ela precisa dessa clareza são objetivos de aprendizagem
TC	00:16:42.055 - 00:16:58.801
LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	00:16:58.794 - 00:16:59.885

ANEXO C: Amostra De Trilhas Inseridas No Software ELAN - (LP.Oral/Libras.Tils²)

LIBRAS.Tils	PAÍS BRASIL NÃO-TER
TC	00:38:57.999 - 00:39:00.332
LP.Oral	
TC	00:38:57.994 - 00:38:58.066
LIBRAS.Tils	
TC	
LP.Oral	isso é::: isso é triste do ponto de vista da existência da::: da existência da::: do meu lugar como professora
TC	00:38:58.066 - 00:39:06.066
LIBRAS.Tils	[PAUSA]
TC	00:39:00.332 - 00:39:00.999
LP.Oral	
TC	
LIBRAS.Tils	TRISTE POR-CAUSA VIDA GRUPO IX(eu) LUGAR IX(eu) PROFESSOR
TC	00:39:00.999 - 00:39:06.733
LP.Oral	
TC	
LIBRAS.Tils	
TC	
LP.Oral	e é extremamente é::: incalculável significado disso para nossa condição humana e particularmente num país como o nosso que tem uma extrema desigualdade social(,)
TC	00:39:06.066 - 00:39:18.199
LIBRAS.Tils	TAMBÉM MUITO(não) NÃO NÃO-TER RESPONDER COMO SOMAR(,)
TC	00:39:06.799 - 00:39:14.599
LP.Oral	
TC	
LIBRAS.Tils	COMO POSSÍVEL HUMANO DEPOIS TER AUMENTAR FALTAR IGUALDADE SOCIEDADE(,)
TC	00:39:14.599 - 00:39:20.733
LP.Oral	
TC	
LIBRAS.Tils	
TC	

LP.Oral	e isso repercute() obviamente() na educação superior na maneira como ele está é::
Tc	00:39:18.200 - 00:39:26.000
LIBRAS.Tils	IX(lá-sociedade) TER PROBLEMA ENSINAR SUPERIOR TODO SENTIR FICAR CONSEGUIU FORMAR PESSOAS
Tc	00:39:20.733 - 00:39:29.332
LP.Oral	
Tc	
LIBRAS.Tils	
Tc	
LP.Oral	que ela alcança o sujeito que seriam provas para estar na educação superior dado os seus::
Tc	00:39:26.000 - 00:39:32.866
LIBRAS.Tils	PROPRIO IX(dele) FICAR ENSINAR SUPERIOR É IDADE TAMBÉM CARACTERÍSTICA+()
Tc	00:39:29.332 - 00:39:36.333
LP.Oral	
Tc	
LIBRAS.Tils	
Tc	
LP.Oral	a sua idade e a sua característica()
Tc	00:39:32.866 - 00:39:35.399
LIBRAS.Tils	
Tc	
LP.Oral	
Tc	
LIBRAS.Tils	[PAUSA]
Tc	00:39:36.333 - 00:39:37.732
LP.Oral	e eu trouxe aqui um pouco desse retrato
Tc	00:39:35.399 - 00:39:39.533

LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	Eu tenho aqui uma representação nesta::: um gráfico 00:47:13.032 - 00:47:18.831
LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	SALA TER RESPONDER TELA O QUÊ? 00:47:13.132 - 00:47:14.333 00:47:14.466 - 00:47:18.399
LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	[PAUSA] 00:47:18.399 - 00:47:20.133
LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	que é uma reprodução que foi feito e que foi:: 00:47:18.831 - 00:47:21.999
LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	É IX(lá) TABELA GRÁFICO É JORNAL 00:47:20.133 - 00:47:25.466
LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	foi publicada no jornal El País do que que se passa se a gente tiver uma interação física na sala de aula 00:47:21.999 - 00:47:29.466
LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	FS(e-l-p-a-i-s) FRANÇA IX(lá) COMO FAZER INTERAGIR PENSAR 00:47:25.466 - 00:47:31.732
LIBRAS.Tils TC LP.Oral TC	em termos de contaminação e disseminação do vírus() 00:47:29.466 - 00:47:33.199
LIBRAS.Tils	ESPALHAR VÍRUS()