

Aline Miguel da Silva

ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS NO  
DISCURSO DE SALA DE AULA DO MESTRADO NA UFSC  
MEDIADA POR INTÉRPRETES

Florianópolis  
2013

Aline Miguel da Silva

ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS NO  
DISCURSO DE SALA DE AULA DO MESTRADO NA UFSC  
MEDIADA POR INTÉRPRETES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução – PGET da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução.

Orientador: Dr. Markus Johannes Weininger

Florianópolis  
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Aline Miguel da

Análise da participação dos alunos surdos no discurso de sala de aula do mestrado na UFSC mediada por intérpretes / Aline Miguel da Silva ; orientador, Markus Johannes Weininger - Florianópolis, SC, 2013.  
184 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução.

Inclui referências

1. Estudos da Tradução. 2. Interpretação . 3. Língua Brasileira de Sinais. 4. Integração de alunos surdos. 5. Discurso de sala de aula. I. Weininger, Markus Johannes . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. III. Título.

Aline Miguel da Silva

**ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS NO  
DISCURSO DE SALA DE AULA DO MESTRADO NA UFSC  
MEDIADA POR INTÉRPRETES**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução.

Florianópolis, 16 de julho de 2013.

---

Prof.<sup>a</sup> Andréia Guerini, PhD  
Coordenadora do Programa

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Markus Johannes Weininger, Dr.  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Deonísio Schmitt, Dr.  
Universidade do Estado de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof.<sup>a</sup> Ronice Müller de Quadros, PhD  
Universidade Federal de Santa Catarina



## AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Markus J. Weininger que, de fato, me orientou em toda a minha trajetória de inserção no campo da pesquisa, sendo um mediador de tantas fontes de conhecimento.

Aos participantes da pesquisa que, gentilmente, aceitaram o convite colaborando para que a pesquisa fosse possível.

Aos meus pais que me apoiaram em cada momento de exaustão, com infinita paciência, compreendendo a importância da pesquisa e o grande tempo que a ela deveria ser dedicado.

Ao meu companheiro, Ramon, pelo apoio oferecido em momentos cruciais de confecção da pesquisa e por poder compartilhar minhas experiências e sentimentos em relação ao percurso do estudo, que sempre foram recebidos de forma carinhosa.

Aos colegas da área e amigos sempre prontos para ajudar a solucionar os desafios e problemas que surgiam pelo caminho e que dividiram suas experiências no intuito de tornar menos complicado o meu caminhar.



## RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo principal a análise da participação de alunos surdos no discurso em aulas do mestrado em linguística considerando que essas aulas são mediadas por intérpretes de língua de sinais. Sendo assim, foi realizada uma documentação de forma quantitativa e qualitativa das interações dos alunos surdos em sala de aula. Os dados foram obtidos por filmagens que focaram os intérpretes e os alunos surdos do grupo. Os vídeos de cada câmera foram editados e alinhados oportunizando a compreensão dos dados sonoros e visuais dos contextos. As aulas filmadas possuíam características diferentes sendo que a primeira constituía uma interação em grupos menores; a segunda, uma aula baseada na apresentação de seminários, porém, extremamente dialógica; e a terceira uma aula na qual o professor detinha mais o turno de fala. Marcuschi (2006) contribuiu com conceitos gerais para a compreensão do discurso presente em sala de aula. Leite (2008) levanta questões relevantes acerca de aspetos discursivos da língua de sinais. Roy (2000) traz contribuições quanto ao papel do intérprete na interação através da negociação de tomada de turnos. Metzger (1999) fala do mito da neutralidade do intérprete mostrando que interferências de sua parte ocorrem durante a interação por vários motivos e que essas podem ser estratégias tomadas com resultados mais positivos do que negativos. Além de oferecer um panorama da participação dos alunos surdos nos contextos observados, o presente estudo trouxe pontos para que se reflita sobre as estratégias utilizadas pelos intérpretes para a inserção desses alunos surdos no discurso em sala de aula. A integração dos alunos surdos no discurso de sala de aula depende não apenas dos intérpretes, mas também do estilo de aula, dos professores e da atitude dos próprios alunos surdos.

Palavra-chave: discurso de sala de aula; integração de alunos surdos; interpretação; língua brasileira de sinais.



## ABSTRACT

This paper has as main objective an analysis of the participation of deaf students in the discourse in class in the masters in linguistics program at UFSC considering that these classes are mediated by sign language interpreters. Therefore, we carried out a quantitative and qualitative documentation of the interactions of deaf students in class. The data were obtained by filming interpreters and deaf students in the group. The videos from each camera were edited and aligned to include both audio data and relevant visual contexts. Classes filmed had different characteristics; the first was an interaction in smaller groups, the second a class based on the presentation of seminars, however, highly dialogic, and in the third more expositive class the teacher held the turn most of the time. Marcuschi (2006) provided general concepts for the understanding of this discourse in class. Leite (2008) raises some interesting questions about discursive aspects of language. Roy (2000) discusses the role of the sign language interpreter in this interaction through the negotiation of turn-taking. Metzger (1999) speaks about the myth of neutrality of the interpreter showing that interferences occur during interaction for various reasons and that these strategies are to be taken as predominantly positive. In addition to providing an overview of the participation of deaf students in the contexts observed, this study provides points of view to reflect on the strategies used by interpreters for the insertion of deaf students in classroom discourse. The integration of deaf students depends not only on the interpreters' performance but also on the teaching style, teachers and the deaf students' own attitude.

Keywords: classroom discourse; integration of deaf students; interpreting; Brazilian sign language.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Diagrama da sala – Disciplina 1. ....	80
Figura 2: Diagrama da sala – Disciplina 2. ....	81
Figura 3: Diagrama da sala – Disciplina 3. ....	82
Figura 4: Apresentação do Adobe Premiere Pro CS3. ....	83
Figura 5: Apresentação do Programa ELAN.....	86
Figura 6: Modo de Sincronização de Mídias do Programa ELAN.....	88
Figura 7: Visualização das trilhas e anotações no ELAN. ....	117
Figura 8: Comparação de participações primárias e secundárias entre alunos surdos e ouvintes.....	130
Figura 9: Comparação de participações primárias e secundárias entre alunos surdos e ouvintes sem interações com menos de 10 segundos. ....	133
Figura 10: Comparativo da participação dos alunos surdos em todas as categorias utilizadas na pesquisa.....	146
Figura 11: O contraste entre as interpretadas e as não interpretadas – Apenas categorias que tiveram interações interpretadas. ....	169
Figura 12: Interações interpretadas dos alunos surdos dentro de cada categoria. ....	170
Figura 13: O contraste entre as interpretadas e as não interpretadas em todas as disciplinas – Todas as categorias. ....	170
Figura 14: Interações não interpretadas dos alunos surdos dentro de cada categoria. ....	171



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Categorias para classificação das falas dos participantes. ....	93
Tabela 2: Número de falas interpretadas de alunos surdos e suas durações.....	134
Tabela 3: Diálogos interpretados iniciados pelos ouvintes. ....	135
Tabela 4: Diálogos interpretados iniciados pelos alunos surdos. ....	135
Tabela 5: Soma das interações totais e interpretadas dos alunos surdos em cada disciplina. ....	150
Tabela 6: Papéis assumidos pelos intérpretes durante a interpretação das aulas. ....	161
Tabela 7: As estratégias dos intérpretes observadas no corpus. ....	168



## LISTA DE ABREVIATURAS

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica.  
CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.  
ELAN – EUDICO Language Annotator.  
ENEL – Encontro Nacional dos Estudantes de Letras.  
FENEIS – Federação Nacional e Educação e Integração de Surdos.  
IF-SC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.  
ILS – Intérprete de Língua de Sinais.  
Libras – Língua Brasileira de Sinais.  
LS – Língua de sinais.  
PPLg – Programa de Pós-graduação em Linguística.  
PROLIBRAS – Exame Nacional de Proficiência em LIBRAS.  
TCU – *Turn-Constructional Unit*  
TCLE – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido  
TRP – *Transitional-Relevance Place*  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.  
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
1.1 MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL .....	21
1.2 OBJETIVOS E ESTRUTURA DESTA PESQUISA .....	24
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>27</b>
2.1 PUBLICAÇÕES RELACIONADAS À LÍNGUA DE SINAIS .....	27
2.2 PESQUISAS SOBRE INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS .....	30
2.3 REFERÊNCIAS SOBRE ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO.....	44
2.4 A LÍNGUA DE SINAIS E A TROCA DE TURNOS.....	47
2.5 FERRAMENTAS PARA TRANSCRIÇÃO DE DADOS .....	68
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>73</b>
3.1 OS CONTEXTOS DA COLETA DE DADOS.....	74
3.2 OS INTÉRPRETES.....	76
3.3 OS ALUNOS SURDOS.....	79
3.4 ASPECTOS TÉCNICOS DE FILMAGEM.....	79
<b>3.4.1 O Software Adobe Premiere CS3 Pro</b> .....	<b>82</b>
<b>3.4.2 O Software ELAN</b> .....	<b>85</b>
3.5 ELABORAÇÃO DOS CONCEITOS USADOS NA CLASSIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	91
<b>3.5.1 Participação Primária</b> .....	<b>93</b>
3.5.1.1 Participação Primária Concorrente.....	93
3.5.1.2 Participação Primária Fática.....	95
<b>3.5.2 Participação Secundária</b> .....	<b>97</b>
3.5.2.1 Participação Secundária Concorrente.....	98
3.5.2.2 Participação Secundária Fática.....	99
<b>3.5.3 Interação Metacomunicativa</b> .....	<b>99</b>
3.5.3.1 Interação Metacomunicativa Concorrente.....	102
3.5.3.2 Interação Metacomunicativa de Gerenciamento Interacional .	104
3.5.3.3 Interação Metacomunicativa de Orientação da Atenção .....	106
3.5.3.4 Interação Metacomunicativa de Repetição.....	107
3.5.3.5 Interação Metacomunicativa de Gerenciamento da Interpretação .....	108
3.5.3.6 Interação Metacomunicativa de Explicitação.....	108
<b>3.5.4 Interação Paralela</b> .....	<b>109</b>
3.5.4.1 Interação Paralela Concorrente .....	109
3.5.4.2 Interação Paralela Fática .....	110
<b>3.5.5 Interação Particular</b> .....	<b>110</b>
3.5.5.1 Interação Particular Concorrente.....	111
3.5.5.2 Interação Particular Fática.....	112

<b>3.5.6 Interação Motivada por Interferência .....</b>	<b>113</b>
<b>3.5.7 O contínuo das interações como indicador da integração dos alunos surdos no discurso da sala de aula.....</b>	<b>113</b>
3.6 A ESTRUTURA CRIADA PARA A ANÁLISE DOS DADOS..	115
3.7 OS DIFERENTES PAPÉIS ASSUMIDOS PELOS INTÉRPRETES .....	119
<b>4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>125</b>
4.1 UMA COMPARAÇÃO ENTRE AS INTERAÇÕES DE SURDOS E OUVINTES .....	130
4.2 DIÁLOGOS INTERPRETADOS.....	134
4.3 A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS VISTA EM CATEGORIAS E NÚMEROS .....	145
4.4 TABELA COMPARATIVA ENTRE FALAS TOTAIS E FALAS INTERPRETADAS.....	150
4.5 ESTRATÉGIAS DOS INTÉRPRETES.....	153
4.6 A “CÚPULA DE VIDRO” – ZONA DE CONFORTO E OBSTÁCULO PARA A INTEGRAÇÃO MAIOR DOS ALUNOS SURDOS NO DISCURSO DE AULA .....	161
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES DO PRESENTE ESTUDO E PERSPECTIVAS PARA FUTURAS PESQUISAS..</b>	<b>173</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>183</b>
APÊNDICE A – A EDIÇÃO DOS VÍDEOS E OS SOFTWARES UTILIZADOS.....	183

## 1 INTRODUÇÃO

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

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

A instituição, portanto, foi escolhida por oferecer cursos de mestrado e por esses cursos serem frequentados por um número considerável e cada vez maior de surdos. Outra justificativa para a escolha do tema e do campo de pesquisa em questão é o fato da UFSC ter se tornado um polo em educação superior para surdos pelo seu curso pioneiro de Letras-Língua Brasileira de Sinais, por ter uma equipe com número considerável de intérpretes, que trabalham sempre em duplas, pelas pesquisas de qualidade na área que são na UFSC produzidas, pelo grupo de professores doutores surdos e pela preocupação com a educação de surdos e com a qualidade dos serviços oferecidos a esses sujeitos, de maneira geral, que constituem a equipe de trabalho da instituição.

As disciplinas de mestrado exigem um nível mais elevado de conhecimento referencial e linguístico, assim como possuem uma organização de grupo peculiar a um ambiente de ensino e aprendizagem, oferecendo, dessa forma, muitas questões a serem levantadas na reflexão pelo crescimento da qualidade da interpretação nesses contextos.

O foco da pesquisa é analisar a inserção/participação dos alunos surdos no grupo de alunos e professores ouvintes, a partir da mediação realizada pelos intérpretes em contextos mais ou menos dialógicos. No entanto, como já mencionado por alguns autores (ROY, 2000; MOURA e HARRISON, 2010) uma interpretação eficaz não depende apenas desse profissional, mas também daqueles que precisam da interpretação para que a comunicação seja estabelecida entre as partes interessadas.

Sendo assim, são observadas as estratégias dos intérpretes, mas também todo o fluxo de acontecimentos em sala de aula.

Para contextualizar e embasar teoricamente as questões levantadas no presente estudo, são utilizadas reflexões acerca da interpretação em ambientes educacionais, a sua maioria de nível superior, bem como discussões relacionadas à análise da conversação.

Em outras palavras, será efetuado um levantamento inicial sobre a interação em sala de aula em relação à interpretação dos intérpretes de língua de sinais (ILS). Os recortes realizados nas disciplinas e utilizados como material para coleta de dados podem ser caracterizados como sendo de três níveis dialógicos: um deles fazendo parte de uma aula expositiva, com pouca interação por parte dos alunos; o outro sendo de uma aula também expositiva, porém, mais dialógica, havendo, portanto, a participação efetiva de alunos nas discussões realizadas; e outro recorte de uma aula na qual foi proposto aos alunos que formassem grupos a fim de discutir a respeito do material estudado.

Focando a interação entre todos os participantes presentes no contexto, porém, com ênfase nos intérpretes de línguas de sinais (ILS) e nos alunos surdos é que se dá a análise dos dados. Cada parte do discurso produzido em aula é observada e as produções dos alunos surdos são agrupadas em diferentes categorias, de acordo com diferentes objetivos dos falantes no momento da produção, assim como são observadas as estratégias de interpretação frente aos diferentes tipos de produções discursivas que estão envolvidos na comunicação entre surdos e ouvintes.

As pesquisas em nível nacional, acerca das questões da interpretação de língua de sinais, são cada vez mais necessárias, visto tamanha proporção que essa prática tem alcançado em diferentes âmbitos sociais. A preocupação com a realização de pesquisas e estudos sobre a qualidade desse serviço é constante (NAPIER, 2002; METZGER, 2010), tanto para atender às necessidades daquele que recorre à interpretação, quanto para garantir ao profissional da área esclarecimentos acerca de sua prática, a fim de que ele se torne melhor preparado e mais seguro ao realizá-la.

Outro motivo que torna essa pesquisa pertinente é o fato de que a maioria dos estudos realizados não leva em consideração as produções advindas dos alunos surdos em uma sala de aula. É evidente que as pesquisas existentes são muito importantes, mas, aliadas a elas, é necessário que estejam também as indagações que levem em conta o sujeito surdo no processo, colaborando de forma ativa, mesmo que inconscientemente, para o processo de interpretação.

O tema da educação inclusiva no país ainda causa alvoroço e descontentamento por parte daqueles que justamente deveriam ter sua opinião de fato considerada no momento de se construir os parâmetros educacionais para surdos. A proposta educacional difundida pelo Governo é a de fazer com que os alunos surdos frequentem salas de aula juntamente com alunos ouvintes. Já não é novidade que essa inserção não garante que os alunos surdos tenham seus direitos respeitados e um acesso igual e de fato à educação (LACERDA, 2006; NAPIER, 2002). Curiosamente, há o entendimento de que se o serviço de interpretação é oferecido ao aluno, seus problemas estão solucionados. Porém, ainda há muito que discutir ao se tratar desse assunto.

### 1.1 MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Meu primeiro contato com a língua de sinais ocorreu no segundo semestre de 2002 quando ingressei no Centro Federal de Educação Tecnológica – Unidade de São José, no estado de Santa Catarina (CEFET/SC), atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF-SC), para cursar o Ensino Médio. Nessa época, havia na instituição uma turma de alunos surdos que cursava o segundo segmento (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série) da Educação de Jovens e Adultos. Eu não tinha noção do que seria a Língua Brasileira de Sinais (Libras), nem havia tido contato com sujeitos surdos em algum momento pregresso, meu conhecimento sobre essa língua resumia-se no alfabeto manual que havia aprendido, no ensino fundamental, com algumas colegas ouvintes e com o auxílio de um pequeno panfleto entregue nas ruas.

Por intermédio de outros colegas meus, que haviam ingressado no semestre anterior, e que, por sua vez, já haviam tido contato com o grupo surdo dessa mesma instituição, aprendi um sinal básico para o início de uma interação, aprendi a dizer “oi” em Libras. Nos momentos que antecediam a entrada na instituição, na saída, mas, principalmente, nos momentos de intervalo, curiosa, eu os observava e achava interessante demais o seu modo diferente de se comunicar.

Como eu os via conversando com pessoas ouvintes comecei a cumprimentá-los e, depois de certo tempo, fui me aproximando cada vez mais do grupo, que se mostrou bastante aberto à interação, apesar de eu não saber me comunicar em sua língua. Aliás, a paciência e a simpatia do grupo de surdos com o qual tive os primeiros contatos, e que foram os meus primeiros “professores”, deixaram-me à vontade. Pois, até que ocorresse o processo de aprendizagem da língua, para que a comunicação fluísse entre mim e o grupo, o que eu conseguia fazer eram

gestos simples e soletração das palavras, o que nem sempre era feito corretamente e de pronto, devido à minha falta de prática.

Passei a ter contato diário com esse grupo de surdos e comecei a relacionar-me com eles em outros ambientes, para além do contexto educacional, e, por seu intermédio, fui conhecendo outras pessoas e me entrosando cada vez mais. No segundo semestre de 2003, fiz o primeiro curso básico de língua de sinais e, mesmo tendo um conhecimento mínimo da língua, comecei a ser chamada pelos surdos para interpretar em alguns contextos e, a partir de então, continuei fazendo todos os cursos que estavam ao meu alcance.

Já no ano de 2004 solicitaram que eu interpretasse um curso religioso, iniciando, assim, minha experiência profissional como ILS nesse contexto. Trabalho que realizei sem preparo algum sobre práticas de interpretação e sem ter competência linguística suficiente. De acordo com declarações de muitos colegas, suas iniciações nas práticas interpretativas ocorreram de forma bastante semelhante, ou seja, sem formação acadêmica para tal, realizando trabalhos para surdos mais próximos, pela falta de intérpretes mais experientes disponíveis para realizar tal tarefa.

Em 2005, comecei a trabalhar em uma instituição e já interpretava reuniões, interações entre funcionários, treinamentos em empresas que possuíam empregados surdos, cursos de ensino de língua de sinais e fazia o acompanhamento de jovens que frequentavam a instituição em questão em entrevistas de emprego. Havia outras pessoas bilíngues que faziam interpretações também, professoras e funcionárias técnico-administrativas, porém, nem sempre podiam estar presentes para realizar tal função e acabei assumindo o papel na maior parte das vezes.

Sem suporte científico algum que embasasse minhas práticas de interpretação, eu sentia que meu trabalho deixava a desejar e concluía que a culpa era minha. Também não havia algum colega mais experiente com quem eu pudesse conversar a respeito de minhas dificuldades e dúvidas. Na verdade, eu não sabia exatamente a quem recorrer, eu não tinha contato com nenhum profissional da UFSC nessa época. Negava muitos pedidos de interpretação justamente por não me achar qualificada para tal, porém, o que eu ouvia, em contrapartida, era que eu tinha que “meter a cara”, caso contrário eu jamais adquiriria prática suficiente para realizar um bom trabalho. Em outras palavras, a formação mais comum nessa época tinha bases empíricas.

Somente no ano de 2006 frequentei um curso realizado pela Federação Nacional e Educação e Integração de Surdos (FENEIS) com parceria com a Universidade Estácio de Sá, em São José-SC, com

duração de duzentas horas, que tinha como intuito a formação de intérpretes de língua de sinais. Desse momento em diante, as discussões acerca da interpretação foram se abrindo, já que comecei realizando essa prática sem noção alguma de suas implicações e dos aspectos teóricos que a embasam. No final desse mesmo ano, realizei o Exame Nacional de Proficiência em LIBRAS (PROLIBRAS), que me denominava apta para realizar interpretações em nível médio.

Em 2008, ingressei no curso de bacharelado em Letras-Língua Brasileira de Sinais, oferecido pela UFSC, na modalidade semipresencial. Foi somente então que comecei a ter contato com aspectos teóricos de forma mais aprofundada, relevantes na construção de um profissional intérprete, e que pude participar de discussões com outros colegas e, acima de tudo, em um ambiente muito rico em relação às discussões teóricas e práticas quanto à interpretação de língua de sinais.

Durante esse tempo, desde a minha inserção na língua de sinais, realizei trabalhos esporádicos em eventos como palestras, seminários, audiências em fóruns e outros. Em agosto de 2009, participei de um processo seletivo de candidatos a vagas para bolsistas, que atuariam como intérpretes na UFSC. Minha atuação nesse contexto cessou em setembro de 2011 devido ao fato de ter sido concedida uma bolsa de estudos a mim, tendo eu ingressado no mestrado nesse mesmo ano. Durante esse período, pude atuar em vários ambientes dessa instituição e aprendi muito com seus diferentes desafios. Foi um espaço valiosíssimo no qual tive acesso a experiências práticas e discussões teóricas de nível mais alto.

Pude atuar em outros espaços sendo estes: uma instituição de ensino a nível estadual, na qual eu interpretei para uma aluna do curso de magistério, e já pude observar muitos aspectos referentes à interpretação nesse contexto de ensino, e uma instituição privada de ensino superior, também em contexto de sala de aula.

Porém, a instituição na qual pude atuar por um tempo mais longo foi a UFSC, portanto, foi nesse local que mais pude aprender. Entre os espaços nos quais os intérpretes dessa instituição atuam estão a reitoria, o hospital universitário, as salas de aulas nos níveis de graduação e pós-graduação, o restaurante universitário, a biblioteca e em quaisquer eventos acadêmicos como palestras e congressos. A grande maioria desses contextos sempre possuindo níveis de exigência muito altos. Foi a partir de minha experiência na atuação em disciplinas de pós-graduação da área da linguística e em conversas com colegas de trabalho que surgiu o tema dessa pesquisa.

## 1.2 OBJETIVOS E ESTRUTURA DESTA PESQUISA

A partir da minha experiência como intérprete em disciplinas de Mestrado da UFSC, foram surgindo algumas questões acerca do desempenho de minha própria prática profissional e como essa prática refletia nas informações que chegavam aos alunos surdos ao mesmo tempo em que todo o contexto em si também criava certas condições para o meu trabalho influenciando em meu desempenho.

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

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

Dessa forma, no capítulo segundo há uma revisão de algumas publicações relevantes da área da interpretação de língua de sinais relacionadas com os propósitos dessa pesquisa, a fim de que possa ser traçado um panorama dessa prática em ambientes acadêmicos, e da área da análise da conversação, pois será a partir dela que as pistas e estratégias para uma melhor inserção do aluno surdo em sala de aula serão pensadas.

Na seção seguinte, são abordadas as escolhas metodológicas do estudo, a partir de uma descrição de todo o processo, ou seja, de como foram realizados os procedimentos de coleta de dados e análise. Cada escolha realizada será justificada, bem como os critérios utilizados para a seleção das situações observadas e de seleção dos participantes da pesquisa.

No capítulo quarto são apresentados os dados colhidos de forma estruturada, categorizada, juntamente com a análise desses dados obtidos por intermédio da pesquisa. É nessa seção que serão apresentados os resultados significativos do estudo.

O quinto e último capítulo é composto pelas considerações finais nas quais retomo aspectos relevantes que foram observados durante o estudo e pontos que, possivelmente, possam vir a colaborar para a formação de intérpretes e pesquisas posteriores.



## 2 REVISÃO DE LITERATURA

No presente capítulo, serão abordadas pesquisas de nível nacional e internacional que tratam da prática da interpretação de língua de sinais, bem como outros aspectos que são pertinentes ao presente estudo, sendo esses a respeito da análise do discurso e das interações em ambientes educacionais, por exemplo.

### 2.1 PUBLICAÇÕES RELACIONADAS À LÍNGUA DE SINAIS

Quadros, Cerny e Pereira (2008) apresentam em seu artigo o curso de Licenciatura em Letras Libras, que teve início no ano de 2006, abrangendo nove polos, e discutem sobre a importância do curso em nível educacional, mas também na repercussão que teve no valor da língua de sinais e na constituição do sujeito surdo. As autoras falam da criação do curso como uma iniciativa da UFSC em parceria com Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial e da Secretaria de Educação a Distância.

As autoras ressaltam os desafios de se “buscar traduzir essas formas de ensinar e aprender dos surdos na Língua Brasileira de Sinais” e de fazê-lo na modalidade a distância (QUADROS; CERNY; PEREIRA, 2008, p. 38). Para tornar tudo isso possível, existem, envolvidas na construção do curso, várias equipes interdisciplinares sendo essas “pedagógica, hipermídia, produção gráfica, vídeo, videoconferências, acompanhamento da aprendizagem do aluno (tutores, professores e monitores) e a gestão financeira” (QUADROS; CERNY; PEREIRA, 2008, p. 44), todas possuindo profissionais engajados em um processo educacional para que esse seja significativo aos acadêmicos surdos.

O curso oportunizou a criação de um glossário que auxiliasse os alunos em seus estudos e impulsionou, inclusive, a pesquisa acerca da criação de novos sinais das áreas vinculadas aos campos de estudos do curso. Esse se tornou apenas um dos recursos de apoio ao acadêmico que tem acesso a vários materiais de apoio a sua aprendizagem. Foi aperfeiçoado, para a cultura surda<sup>1</sup>, um Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem,

---

<sup>1</sup> Cultura surda é, segundo Strobel (2008, p. 24), “[...] o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se (sic) torná-lo acessível e habitável ajustando-os (sic) com

denominado Moodle<sup>2</sup>, uma plataforma na qual os alunos têm acesso a vídeos em língua de sinais e podem enviar suas atividades também em sua língua materna.

Também citando a importância das tecnologias na educação de surdos, Stumpf (2008) fala do sentimento de impotência que os surdos tinham algum tempo atrás, mas, que foi amenizado devido às mudanças que ocorreram em relação à conscientização sobre a língua de sinais e o sujeito surdo, que passou a ser visto a partir de uma perspectiva sócio-antropológica. Porém, a autora ressalta que essas mudanças ainda são muito sensíveis, são irrisórias.

A autora cita a situação educacional em outros países de maneira breve e, de uma forma geral, aborda a Pedagogia Surda e afirma que os surdos lutam para que “a prática cultural das comunidades surdas [...] devem fazer parte do currículo escolar”, para que haja a “presença do professor surdo na sala de aula”, “que o professor ouvinte, com domínio da Língua de Sinais, seja capacitado para ensino do Português como segunda língua e do movimento da comunidade surda” (STUMPF, 2008, p. 23).

Em 2008, foi publicada uma pesquisa, por Schmitt, bastante interessante, na qual o autor reflete sobre os espaços que os surdos têm galgado na universidade, mais especificamente nas disciplinas da pós-graduação. Seu campo de pesquisa foi a UFSC, onde o autor entrevistou quatro acadêmicos, dois mestrandos e dois doutorandos, a respeito do significado da conquista do espaço na pós-graduação. O autor afirma que “A relação no espaço de conforto no programa de pós-graduação será importante para o pesquisador surdo universitário e as pesquisas conterão o teor do surdo narrando o próprio surdo, valorizando sua identidade e seu espaço de conforto” (SCHMITT, 2008, p. 104).

Schmitt (2008) se embasa nos Estudos Culturais e nos Estudos Surdos, mesclando temas como empoderamento, alteridade e diferença, às respostas das cinco perguntas feitas aos participantes de sua pesquisa. Os participantes, de maneira geral, declararam que a participação dos surdos na pós-graduação é um acontecimento importante que oferece as condições necessárias para que os surdos sintam-se confortáveis,

---

suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas”.

<sup>2</sup> Moodle seria “um sistema para gerenciamento de cursos (CMS - Course Management System) ou, também, um ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA)”. Disponível em: <<https://moodle.ufsc.br/>> Acesso em: jun. 2013.

possuindo professores surdos, bilíngues, intérpretes, entre outros. A presença do profissional foi lembrada como ponto positivo na pesquisa do autor citado, porém, como não era o foco do estudo em questão, não havia detalhes sobre a relação com o intérprete na instituição.

Gesser (2006), em sua tese, mostra sua pesquisa feita em Campinas, em contextos de sala de aula, nos quais o professor surdo ensina língua de sinais para os alunos ouvintes presentes. Durante a pesquisa, a autora discute amplamente o entendimento que muitos sujeitos ouvintes têm sobre a área da surdez<sup>3</sup>. Para isso, Gesser (2006) problematiza o conceito de língua, de cultura, de relações de poder, entre outros temas, e reflete sobre como os sujeitos ouvintes, alunos desses cursos de línguas de sinais, muitos deles pais e profissionais que têm contato com surdos, se sentem durante o envolvimento com essa outra língua.

A autora embasou sua pesquisa em princípios etnográficos, sob a perspectiva teórica da sociolinguística interacional. O corpus coletado foi obtido por intermédio da observação-participante incluindo filmagens com áudio, conversas informais e diários de campo, realizados tanto pela autora como pelos alunos participantes da pesquisa.

Entre os objetivos da pesquisa estão “sistematizar questões relacionadas a um tipo de bilinguismo para os ouvintes” e “procurar entender como se dá a relação entre a LIBRAS e o português, e como são estabelecidas, projetadas, e co-construídas as culturas e as identidades dos participantes na interação face a face *no e através* do uso de linguagem.” (GESSER, 2006, p. 30, grifos da autora).

Muito do que é construído pela sociedade majoritária, assim como os sentimentos e anseios que os sujeitos surdos possuem, são colocados abertamente e de forma clara através dos depoimentos e respostas dos participantes da pesquisa, inclusive no que diz respeito às práticas de ensino da língua de sinais para ouvintes.

Essa pesquisa é interessante para que possamos lembrar os vários aspectos envolvidos em uma sala de aula, mesmo que, desta vez, estejamos falando de um contexto no qual o ensino não é o de línguas, mas que está baseado em uma delas para que a aprendizagem aconteça. Todas essas relações com a língua e os sentimentos envolvidos também estão presentes em salas de aula cuja língua majoritária é o português,

---

<sup>3</sup> Considero a surdez de acordo com as palavras de Skliar (2005, p. 11), que dizem: “[...] a surdez constituiu uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada [...]”.

mas que, talvez, com a presença do intérprete, acabe se mascarando um pouco.

## 2.2 PESQUISAS SOBRE INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS

Em relação a pesquisas que têm o intuito de se aproximar das práticas interpretativas em si e as suas repercussões no processo educacional de surdos, pode-se citar alguns trabalhos desenvolvidos tanto em nível nacional como em nível internacional.

A respeito do profissional intérprete a partir de uma perspectiva cultural, Santos (2006) é uma das autoras que tem muito a contribuir com esse tema. Em sua dissertação, a autora medeia um diálogo entre Estudos Surdos<sup>4</sup> e Estudos Culturais<sup>5</sup>, para embasar as questões implicadas na trajetória histórica da construção das identidades dos profissionais intérpretes de língua de sinais. Identidades essas estabelecidas a partir do contato entre sujeitos surdos e intérpretes. Os profissionais entrevistados em seu trabalho eram atuantes no ensino superior dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

A autora trata de assuntos como “o assistencialismo, o voluntariado, a precária formação e a busca pela profissionalização, assim como o trânsito entre as múltiplas identidades em que esses sujeitos estão inseridos [...]” (SANTOS, 2006, p. iii). Santos comenta ainda sobre a ausência de cursos de formação para esses profissionais, o que realmente é uma situação preocupante, visto o crescimento dessa prática e a importância que ela possui.

No entanto, sua pesquisa foi realizada no ano de 2006, período no qual não havia a existência de cursos de formação para esses profissionais. Situação que começou a mudar no ano de 2008, com a implantação do curso de Bacharelado em Letras-Libras a distância da

---

<sup>4</sup> De acordo com Skliar (2005, p. 5), os Estudos Surdos “se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político”.

<sup>5</sup> Para Johnson (2006, p. 19-20), os Estudos Culturais “podem ser definidos como uma tradição intelectual e política; ou em suas relações com as disciplinas acadêmicas; ou em termos de paradigmas teóricos; ou, ainda, por seus objetivos característicos de estudo”. Segundo Culler (1999, p. 49) “[...] o projeto dos Estudos Culturais é compreender o funcionamento da cultura, particularmente no mundo moderno: como as produções culturais operam e como as identidades culturais são construídas e organizadas, para indivíduos e grupos, num mundo de comunidades diversas e misturadas [...]”.

UFSC, o qual ocorre simultaneamente em outros 14 pólos espalhados pelo Brasil. O curso é oferecido em cumprimento ao Decreto nº 5.626 de 2005, que regulamenta a Lei nº. 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão.

Masutti e Santos (2008) também abordam o processo de construção do profissional intérprete e iniciam suas reflexões afirmando que os surdos têm galgado espaços em uma sociedade logofonocêntrica, logo, o papel do intérprete faz-se cada vez mais importante e constitui-se dentro de um campo cheio de tensões, marcas e significações. As autoras realizam um breve histórico sobre a situação da profissão de intérprete de línguas orais e de sinais e ressaltam a ênfase que os contextos religiosos tiveram nessa construção. O artigo aborda ainda os sentimentos desses profissionais perante os desafios vivenciados.

Quadros (2004) desenvolveu um material importante, publicado pela Secretaria de Educação Especial e o Ministério da Educação, que esclarece quem é o intérprete de língua de sinais e levanta pontos relevantes envolvidos na prática desse profissional.

O documento apresenta um histórico da língua de sinais em outros países e traz informações sobre a formação de intérpretes de línguas de sinais em países da Europa, entre outros, apresentando pontos a serem considerados ao se propor os cursos de formação no Brasil. Um dos pontos levantados pela autora é que a mobilização dos surdos é a base para todo o resto, pois havendo reconhecimento do surdo enquanto sujeito, havendo mobilização, passa a haver a constituição do intérprete enquanto profissional, sendo assim, mais se reflete sobre sua formação.

A pesquisadora fala sobre quem é o profissional intérprete, inclusive aborda alguns mitos sobre ele. A autora organiza mais de setenta perguntas que levam o leitor a refletir quais ações tomar em várias situações, algumas especificamente na área da educação. Em um dos capítulos, Quadros (2004) fala especificamente do intérprete educacional e afirma que deveria ser criado um código de ética específico para quem atua nessa área, deixando clara a sua preocupação com a separação entre os papéis que cabem ao professor e ao intérprete. De acordo com a autora, mesmo aqueles profissionais da área da educação que são fluentes na língua de sinais e capazes de interpretar devem atuar em momentos distintos em cada função.

A pesquisadora também aborda os modelos de interpretação, quais os tipos de discurso o intérprete precisa identificar para alcançar uma interpretação coerente, fala também dos contrastes entre língua portuguesa e língua de sinais e o que aguarda no futuro desse profissional.

Poucas são as pesquisas de que se tem conhecimento que estudam aspectos da interpretação de língua de sinais para a língua oral. Albres (2010) realiza uma pesquisa que enfoca os tipos de discursos e mesclagem de voz na interpretação oral. A autora afirma que é destinada atenção à expressão facial e corporal que o intérprete precisa ter, porém, se fala muito pouco em relação à vivacidade na fala oral ao se interpretar um sinalizante.

A mesclagem de voz, segundo a autora, consistiria na “variação emocional (alegria, tristeza, euforia) e variação da entonação da impostação vocal (projeção, relação grave agudo, ressonância)” (ALBRES, 2010, p. 294). Com base nisso, a autora fala da altura da voz, articulação e velocidade da fala.

Albres (2010) também aborda a interpretação com apoio e as estratégias que podem ser utilizadas entre os colegas de trabalho, em momentos nos quais a ajuda se faz necessária. A autora utiliza das palavras de Quadros (2004) citando seis tipos de discursos e, em seguida, mostra trechos de diálogos nos quais esses discursos se fizeram presentes e quais foram as estratégias do intérprete, apontando também para pistas que venham do surdo que colaboram para o bom desempenho do intérprete.

Schick, Williams e Kupermintz (2005) abordam aspectos presentes no contexto educacional que passa pelo processo de interpretação. O artigo é resultado de uma pesquisa feita com intérpretes educacionais dos níveis primário e secundário, de várias partes dos Estados Unidos, sendo esses profissionais considerados as ferramentas que proveem acesso dos surdos ao contexto acadêmico e precisam ter certas habilidades e conhecimentos.

O objetivo da pesquisa é investigar o desempenho desses intérpretes educacionais quanto às suas habilidades linguísticas e performances de interpretação frente às peculiaridades da dinâmica da sala de aula. Peculiaridades essas que seriam, entre muitas outras, “distributed discussion, noise, multiple speakers” (SCHICK; WILLIAMS; KUPERMINTZ, 2005, p. 5)<sup>6</sup>. Foram pontuados alguns elementos como sendo essenciais à prática dos intérpretes educacionais: “use of prosody, discourse mapping, fingerspelling, indicating who is

---

<sup>6</sup> “discussão distribuída, barulho, vários falantes” (SCHICK; WILLIAMS; KUPERMINTZ, 2005, p. 5, tradução minha).

speaking, and representing key vocabulary” (SCHICK; WILLIAMS; KUPERMINTZ, 2005, p. 12)<sup>7</sup>.

Pode-se dizer que esses seriam elementos considerados como básicos em outros contextos de interpretação, que não apenas os educacionais. Aparentemente, dentre esses elementos, estão apenas aqueles que tratam da interpretação de língua oral para a língua de sinais, ou seja, não são observadas, especificamente, quais habilidades um intérprete de sala de aula poderia ter em relação à percepção de pistas que pudessem vir do aluno. Os autores fazem apenas uma ressalva, quase que no fim do artigo, em breve menção a isso, porém, não atribuindo essa participação aos alunos surdos por serem considerados muito jovens:

Relevant to this discussion is the current model of interpreting that many interpreters advocate in which the responsibility for comprehension monitoring and negotiating clarification are the consumer’s responsibility. The interpreter provides a faithful rendition, and if there are problems, the teacher and student should handle it. In many classrooms, interpreters convey classroom information but are not responsible for the student’s comprehension, even when the interpreter knowingly misses and distorts content. In reality, this model is more appropriate for an autonomous and independent adult than it is in an educational system that has a legal obligation to ensure learning (SCHICK; WILLIAMS; KUPERMINTZ, 2005, p. 16-17)<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> “uso da prosódia, mapeamento do discurso, soletração manual, indicar quem está falando e evidenciar vocabulário principal” (SCHICK; WILLIAMS; KUPERMINTZ, 2005, p. 12, tradução minha).

<sup>8</sup> Relevante para essa discussão é o modelo atual de interpretação que muitos intérpretes defendem em que a responsabilidade para o monitoramento da compreensão e a negociação de clarificação são de responsabilidade do consumidor. O intérprete fornece uma versão fiel e, se houver problemas, o professor e o aluno devem lidar com isso. Em muitas salas de aula, os intérpretes transferem informações desse contexto, mas não são responsáveis pela compreensão do aluno, mesmo quando o intérprete conscientemente perde e distorce o conteúdo. Na realidade, este modelo é mais apropriado para um adulto autônomo e independente do que em um sistema educacional que tem a obrigação legal de garantir a aprendizagem (SCHICK; WILLIAMS; KUPERMINTZ, 2005, p. 16-17, tradução minha).

A certa altura, os autores afirmam que é preciso reconhecer que os surdos, ou aqueles que têm alguma perda auditiva e precisam dos serviços de um intérprete, não têm as mesmas experiências educacionais que seus pares ouvintes, ou seja, não têm acesso à informação de forma equivalente à que os alunos ouvintes têm (SCHICK; WILLIAMS; KUPERMINTZ, 2005). Em relação aos atributos que um intérprete deve ter, estes deveriam ser para além de “a complex constellation of interpreting performance skills, language skills, as well as knowledge of education and child development across an age span” (SCHICK; WILLIAMS; KUPERMINTZ, 2005, p. 4)<sup>9</sup>.

O estudo mostra muitos pontos negativos em relação à prática de interpretação que vem sendo realizada, porém, o trabalho não oferece propostas de melhoria ao afirmar que o desempenho dos intérpretes avaliados não foi satisfatório e instaura uma reflexão acerca da atuação desse profissional nesses níveis escolares supracitados. A pista dada em relação às possíveis causas do problema seria a de que os cursos de formação são bastante curtos e não contemplam a interpretação para crianças.

Nesse caso, é preciso pensar criticamente sobre as práticas educacionais para surdos que, se realizadas em salas regulares, apresentam muitos problemas os quais interferem também na atuação do intérprete. Sendo assim, deve-se considerar como o sistema educacional tem sido estruturado e é necessário que se reflita mais uma vez sobre as reais funções de um intérprete a fim de não confundi-las com as do professor.

Lang (2002) levanta a questão dos problemas que são encontrados na educação superior abordando algumas direções que podem driblar essas barreiras que dizem respeito ao processo educacional do sujeito surdo ou com dificuldade de audição. O artigo aponta para alguns fatores que ajudam para a permanência e bom andamento do processo educativo, que teria, entre outros suportes, a presença do intérprete. Sobre a prática desse profissional, o autor afirma que, para ocorrer uma interpretação coerente e efetiva, conhecer o conteúdo abordado é fator definitivamente influenciável, pois ocorrendo essa aproximação, os sinais podem ser selecionados mais

---

<sup>9</sup> “uma complexa constelação de habilidades de desempenho em interpretação, habilidades linguísticas, bem como conhecimento da área educacional e desenvolvimento infantil em cada faixa etária” (SCHICK; WILLIAMS; KUPERMINTZ, 2005, p. 4, tradução minha).

apropriadamente pelo intérprete, o que leva a um resultado de interpretação mais acurado e não tão árduo (LANG, 2002).

São vários os fatores apontados pelo autor como sendo motivo de desistência, ou de desmotivação de alunos surdos, que interferem em sua permanência no ensino superior. Lang comenta, brevemente, o que o intérprete precisa ter ao trabalhar na área educacional, para que possa colaborar mais para a inserção de alunos nas aulas:

Interpreters who are aware of the barriers deaf postsecondary students experience, as identified in many studies cited here, for example, may be more able to adapt interpreting and advise teachers and students accordingly. As an illustration, college and university professors are often unaware of the reasons why deaf students do not participate as much as their hearing peers. The question is thus whether the interpreter's own knowledge of these barriers, when shared with a professor in collaboration with the deaf student, may make difference in the academic integration in the classroom (LANG, 2002, p. 271)<sup>10</sup>.

O autor fala do desafio de integrar social e academicamente o aluno surdo nas escolas regulares, visto todo o histórico que esses sujeitos têm vivido, porém, não aprofunda muito nas estratégias que podem ser utilizadas pelos intérpretes a respeito da pouca participação do aluno surdo nas interações em sala. É provável que esse auxílio fosse realizado com esclarecimentos da parte do intérprete para o professor, de acordo com o que se pode compreender do trecho acima.

Também em relação à interpretação em contextos de ensino, De Siervi (2006) procura mostrar o quanto os alunos surdos aprendem em aulas interpretadas em comparação com alunos surdos que têm acesso direto ao conteúdo exposto em língua de sinais, sem interpretação.

---

<sup>10</sup> Intérpretes que são conscientes das barreiras vividas por estudantes surdos de nível superior, como verificado em vários estudos citados aqui, por exemplo, podem ser mais aptos a adaptar a interpretação e aconselhar professores e estudantes coerentemente. Como ilustração, professores universitários e do colegial geralmente não têm consciência dos motivos pelos quais estudantes surdos não participam tanto quanto seus colegas ouvintes. A questão é, portanto, se o conhecimento desses intérpretes acerca dessas barreiras, quando compartilhado com um professor em colaboração com estudantes surdos, pode fazer diferença na integração em sala de aula (LANG, 2002, p. 271, tradução minha).

Reflexões acerca do processo de interpretação da informação, se a maneira de atuar do professor interfere na interpretação, se uma explicação realizada de maneira direta colabora de maneira mais eficiente na aprendizagem da língua escrita, são outros pontos abordados.

Citam-se também os desafios enfrentados pelos intérpretes que se deparam com diferentes variedades de línguas de sinais e até mesmo com situações nas quais têm de interpretar o inglês sinalizado, ou seja, uma língua de sinais que segue a estrutura do inglês falado oralmente.

É frisado pela autora que “The major priority for DHH<sup>11</sup> students is to receive a valuable education, and they need to completely and comfortably understand dialogue that takes place in any classroom” (De SIERVI, 2006, p. 3)<sup>12</sup>. Creio que poderia integrar essa frase à afirmação de que além de entender os diálogos que acontecem em qualquer aula, os alunos surdos deveriam sentir-se confortáveis também para participar desses diálogos e, se isso não é algo comum, seria interessante que se indagasse o porquê.

Durante sua análise, a pesquisadora pôde observar que algumas vezes era comum que acontecesse alguma tentativa de contato com o intérprete, por parte do estudante surdo, mas que não surtia efeito, aparentando algum tipo de problema de comunicação: “They showed discomfort at times and often kept quiet about it. When one DHH student tried to interrupt the interpreter for clarification, the connection was not made and the attempt seemed worthless” (De SIERVI, 2006, p. 17)<sup>13</sup>.

Mais adiante a autora realiza uma interessante observação a respeito de certa situação com a qual os surdos sentem se deparar:

The students were typically faced with a three-part challenge: who, when, and how. The 'who' means going to the teacher for information related to class and to the interpreter for sign language

---

<sup>11</sup> A autora utiliza essas iniciais para se referir a surdos e sujeitos com problemas de audição – “Deaf and Hard of Hearing”.

<sup>12</sup> “A prioridade para estudantes surdos e deficientes auditivos é receber uma educação valorosa, e eles precisam entender completamente e confortavelmente o diálogo que acontece em qualquer sala de aula” (De SIERVI, 2006, p. 3, tradução minha).

<sup>13</sup> “Eles mostraram desconforto em alguns momentos e frequentemente se mantinham em silêncio a respeito do assunto. Quando um estudante surdo/deficiente auditivo tentou interromper o intérprete para clarificação, não foi feita uma conexão e a tentativa pareceu inútil” (De SIERVI, 2006, p. 17, tradução minha).

information. The 'when' means finding the right time during class to do this and the 'how' concerns ways of appropriately interrupting. They are always faced with this type of responsibility that often times, they would just give up (De SIERVI, 2006, p. 23)<sup>14</sup>.

Se considerarmos que o intérprete não tem como função apenas fazer escolhas linguísticas e tradutórias, pode-se realizar a discussão de como esse profissional poderia, observando certas pistas dos alunos surdos, utilizar estratégias para facilitar a dissolução dos desafios considerados logo acima.

No estudo de Napier (2002), problematizam-se as percepções e preferências de estudantes surdos universitários em relação ao estilo de tradução utilizado pelos intérpretes contratados pelas instituições e de como os conteúdos chegam até os estudantes surdos. O estudo se passa na Austrália e mostra-se bastante interessante porque utiliza experimentos com a participação de sujeitos surdos que observam vídeos com interpretação e, a partir de então, esses surdos identificam os tipos de interpretação que eles preferem, seja do tipo literal, seja do tipo livre, e indicam suas expectativas quanto às qualificações que os profissionais que trabalham com interpretação deveriam ter.

O número de surdos participantes foi quatro, que observaram dois vídeos com performances de intérpretes. Concluiu-se que os surdos preferem que haja uma alternância entre uma interpretação literal, em alguns momentos específicos, e uma interpretação mais livre, em outros momentos. A interpretação literal seria importante para que os acadêmicos surdos tivessem acesso aos termos específicos abordados no conteúdo das disciplinas, sendo esses termos passados pela digitação manual. A interpretação livre seria importante para tornar compreensível, em língua de sinais, os conceitos teóricos das disciplinas (NAPIER, 2002).

É um estudo interessante porque mostra, entre outros aspectos, a percepção dos surdos em relação ao uso da soletração e da interpretação

---

<sup>14</sup> Os estudantes eram tipicamente confrontados com um desafio de três partes: quem, quando e como. O 'quem' significa se dirigir ao professor para obter informação relacionada à aula e ao intérprete para informações a respeito da língua de sinais. O 'quando' significa encontrar o momento certo durante a aula para fazer isso e o 'como' diz respeito às maneiras apropriadas para interromper. Eles são sempre confrontados com esse tipo de responsabilidade que frequentemente os faz desistir (De SIERVI, 2006, p. 23, tradução minha).

literal nos contextos acadêmicos, como algo que vem a colaborar para o processo de aprendizagem.

Em relação a quanto do discurso interpretado os surdos têm acesso, os participantes afirmaram que esse número não chega a 100% do que é abordado e isso já seria algo esperado. Cabe, no entanto, refletir se os acadêmicos ouvintes têm 100% de entendimento em relação ao que é exposto em uma aula, considerando que, em qualquer interação há a recepção e a assimilação do que é dito, e a conseqüente compreensão ou não, por parte dos participantes, da totalidade do sentido daquilo que se quis dizer, mesmo que esses participantes não precisem da mediação de um intérprete.

Em relação aos critérios que serviriam para avaliar o intérprete, foi colocado que o conhecimento acerca do conteúdo ensinado é bastante importante. Outros pontos levantados seriam: o conhecimento do intérprete e suas boas habilidades em ambas as línguas, ser capaz de alternar entre uma interpretação literal e livre, utilizando inclusive, a articulação clara dos lábios, juntamente com a soletração para enfatizar alguma terminologia; construir um bom relacionamento profissional; e o fato desse profissional possuir formação no ensino superior para estar, supostamente, no mesmo nível de conhecimento que o conteúdo que está sendo interpretado (NAPIER, 2002). Encontra-se aqui um dado semelhante com o verificado na pesquisa anterior em relação ao gosto pelo uso de uma interpretação mais literal ou mais livre.

É importante observar que as pesquisas estrangeiras que buscam refletir sobre a atuação do intérprete nos ambientes educacionais e suas conseqüências no aprendizado dos sujeitos surdos têm a participação desses mesmos sujeitos, para se ter uma ideia de como tem ocorrido esse processo a partir das suas próprias perspectivas.

Quadros (2004), no documento publicado pela Secretaria da Educação Especial e Ministério da Educação, apresenta uma pesquisa realizada no ano de 2001, na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), na qual a autora analisa “o processo e o produto da interpretação”, buscando identificar os problemas encontrados no processo de interpretação de língua oral, no caso o português, para língua de sinais brasileira. Para tal, a pesquisadora faz uma comparação das produções dos professores com o texto alvo dos intérpretes, observando “estruturas linguísticas utilizadas, conteúdo semântico e pragmático e as escolhas lexicais” (QUADROS, 2004, p. 65).

A autora, então, observa a equivalência das informações e descreve os efeitos das diferenças entre as modalidades envolvidas nas duas línguas. De acordo com a análise feita, a autora identifica os

seguintes problemas: “(1) omissão de informações dadas na língua fonte; (2) acréscimos de informações inexistentes (sic) na língua fonte; (3) distorções semânticas e pragmáticas em menor ou maior grau do conteúdo veiculado na língua fonte; (4) escolhas lexicais inapropriadas” (QUADROS, 2004, p. 66).

Dam (2000) aborda questões referentes à interpretação que leva em consideração a forma e a interpretação que considera o significado, sendo que a primeira tem um processo focado na estrutura do texto fonte e a segunda é focada nos conceitos envolvidos no texto. O segundo procedimento envolveria a desverbalização, ou seja, interpretar para a língua alvo com o objetivo de se desprender, se distanciar da forma do texto original, buscando, em vez disso, o sentido do que se quer dizer.

O ponto principal da pesquisa foi verificar a hipótese de que quanto mais difícil o texto fonte, mais o intérprete tende a realizar um processo de interpretação focado na estrutura do texto fonte e não no seu significado.

Guarinello et al. (2008) realizaram uma pesquisa com intérpretes e surdos que frequentam aulas interpretadas no ensino superior em uma universidade e dois centros universitários da cidade de Curitiba. O artigo inicia com um apanhado do percurso histórico referente à construção profissional e da maneira de se considerar esse sujeito devido às políticas públicas que passaram a exigir a presença de intérpretes, inclusive em meios educacionais.

O artigo afirma que a presença de intérpretes no ensino superior, não tem sido uma estratégia eficaz na inserção do aluno surdo, a começar pelo fato de que, nas instituições pesquisadas, os intérpretes não estão em todas as disciplinas, mas, somente naquelas que os alunos podem selecionar no início do semestre letivo. De maneira geral, o estudo aborda outras pesquisas que falam sobre as funções que os intérpretes têm realizado nos ambientes educacionais, dentre elas, funções que se confundem com as do professor e que tocam inclusive as fronteiras da autonomia do aluno surdo.

O método utilizado por Guarinello et al. (2008) para a coleta de dados foi a entrega de um questionário com perguntas abertas e fechadas. Dentre as perguntas direcionadas aos acadêmicos surdos, estão aquelas sobre o curso de graduação os quais frequentam, qual a percepção de mudança obtida após o momento em que passaram a assistir aulas com intérpretes, quantidade de disciplinas que contam com a presença de intérpretes e quais os critérios para escolha de cada disciplina.

Não foram discutidos aspectos da interpretação em si. Aparentemente, uma das questões que mais chamou a atenção durante a entrevista com os intérpretes participantes foi a necessidade de se ter acesso ao conteúdo das disciplinas com antecedência a fim de que o trabalho ocorresse da melhor forma.

Stratiy (2005) tem o intuito de verificar aspectos que condizem com as melhores práticas na área da interpretação, considerando que os intérpretes são sujeitos que passam a fazer parte de um grupo que possui uma cultura diferente da sua. Já no início de seu artigo, a autora comenta que há a necessidade de surdos e ouvintes trabalharem em parceria para que essa prática ocorra de uma melhor maneira.

Sua pesquisa é dividida em três categorias principais, sendo que estas abarcam considerações culturais, linguísticas e de interpretação, havendo, em alguns momentos, como admite a autora, aspectos comuns a mais de uma categoria.

Dentre os assuntos abordados pela pesquisadora surda, estão a criação de sinais que deve ser feita de preferência por sujeitos surdos e ter a aceitação da comunidade surda e da importância e significado que o sinal pessoal de cada participante da comunidade surda possui. Stratiy (2005) discute o uso de classificadores e de dramatizações que são, geralmente, produzidos de maneira muito pobre por parte dos ouvintes. A autora também comenta sobre a atenção que deve se ter na interpretação de expressões que são específicas de cada língua, a fim de que o sentido da mensagem não seja perdido.

A autora ainda menciona a utilização de primeira e terceira pessoas no momento de se interpretar outro falante, admitindo que ela não compreende de maneira clara quando o intérprete utiliza a primeira pessoa ao iniciar a interpretação. A autora trata ainda sobre o uso da interpretação simultânea ou consecutiva, deixando claro que ela “abomina” a primeira:

I advocate for the use of consecutive interpreting in all arenas whenever possible. The process of interpreting, in and of itself, requires that the interpreter comprehend the message in the source language *before* the message in the target language can be produced. When interpretation is consecutive, the information is often produced in ASL in a way that is much clearer and, most importantly, the information is more accurate. When interpreting consecutively, the interpreter is able to take more time to sort out the meaning,

and the recipient gets a more coherent message. With consecutive interpreting, I see the interpreter as more confident in portraying the source message in its entirety (STRATIY, 2005, p. 244)<sup>15</sup>.

A esse respeito, outra pesquisa tem elementos para servir como base para essa discussão. Russell (2005) aborda em seu artigo, especificamente, os dois tipos de interpretação e em quais ocasiões um ou outro é mais pertinente. A autora inicia a apresentação de seu estudo definindo como ocorrem a interpretação simultânea e a consecutiva e mostra que a consecutiva pode beneficiar mais do que a interpretação em tempo real. O que acontece é que alguns mitos, segundo a autora, ainda pairam sobre essa prática.

Minha experiência, em momentos nos quais optei por realizar a interpretação consecutiva de língua oral para língua de sinais, não foi, de maneira geral, muito positiva, pois era visível a ansiedade do surdo em relação ao discurso que estava sendo pronunciado e já chegava aos ouvidos dos espectadores ouvintes.

Um dos mitos mencionados por Russell (2005) é o de que o intérprete que opta pela interpretação consecutiva é menos capaz. Porém, em uma pesquisa anterior, a própria autora comprovou que, se a interação não é prejudicada, os surdos não viam problema em sua utilização, mas o fato de “Interrupting consumers in mid-thought, or making them wait for long periods for the interpretation, was not appreciated” (RUSSELL, 2005, p. 139)<sup>16</sup>.

A autora apresenta vários fatores em um contexto que seriam motivo para a utilização da interpretação consecutiva, dentre eles, a complexidade e a densidade da informação, o contexto situacional, se

---

<sup>15</sup> Eu defendo o uso da interpretação consecutiva em todas as áreas sempre que possível. O processo de interpretação, em si e por ela mesma, requer que o intérprete compreenda a mensagem na língua fonte antes que a mensagem na língua alvo possa ser produzida. Quando a interpretação é consecutiva, a informação é geralmente produzida em ASL de um modo muito claro e, o mais importante, a informação é mais acurada. Quando se interpreta consecutivamente, o intérprete é capaz de ter mais tempo para adaptar o significado e o receptor recebe uma mensagem mais coerente. Na interpretação consecutiva eu vejo os intérpretes mais confiantes em retratar a mensagem fonte em sua totalidade (STRATIY, 2005, p. 244, tradução minha).

<sup>16</sup> “Interromper pensamentos em fluxo dos consumidores ou fazê-los esperar por longos períodos pela interpretação não foi apreciado” (RUSSELL, 2005, p. 139, tradução minha).

aos surdos que precisam da interpretação não são fluentes em língua de sinais padrão, se um erro na interpretação ocasionar em algo grave.

Ou seja, todas essas questões podem ser trazidas também para o contexto educacional, que envolve a grande responsabilidade de fazer aquele conteúdo compreensível e da forma correta para aqueles alunos surdos e o inverso da direção também pede essa atenção, as produções dos alunos surdos devem ser compreendidas e bem interpretadas a fim de que sua indagação possa ser sanada.

Voltando à pesquisa de Stratiy (2005), dois dos pontos mais interessantes do seu estudo oferecem uma noção do assunto que será discutido na presente pesquisa. Um deles está sob o título “negociando tópicos” no qual a autora afirma que negociações podem ser realizadas entre surdos e intérpretes, por intermédio de gestos vindos da parte daqueles, para que se garanta que a informação interpretada foi compreendida. O outro ponto está em “monitoramento de *feedback* durante a interpretação”, no qual a autora problematiza a importância do *feedback* quando termos novos ou desconhecidos oferecem uma reação positiva ou negativa advinda do surdo e essas reações precisam ser observadas.

A autora diz que “[...] interpreters are not looking for feedback cues, or not paying attention to them, and the Deaf community is becoming frustrated by this practice.” (STRATIY, 2005, p. 247)<sup>17</sup>. Nos dois subtítulos mencionados acima, a autora comenta que, muitas vezes, os intérpretes subestimam os surdos produzindo “expansões”<sup>18</sup> totalmente desnecessárias, por suporem que os surdos não compreenderão certo termo se o mesmo for apenas soletrado. A partir dessa afirmativa, a autora defende que expansões devem ser feitas apenas ao se notar acenos com a cabeça e formação de rugas na expressão do surdo, que seriam, então, pistas a serem monitoradas. Conhecer essas pistas, segundo a autora, saber o que fazer em relação a elas, significaria respeito ao sujeito surdo devendo-se, portanto, monitorá-las, entendê-las e respeitá-las (STRATIY, 2005).

Concordo com a afirmação de que essas pistas devem ser percebidas pelos intérpretes. Porém, em relação às expansões

---

<sup>17</sup> “[...] Intérpretes não estão à procura de pistas que caracterizem *feedback*, ou não estão prestando atenção a elas e a comunidade Surda tem se tornado frustrada com essa prática” (STRATIY, 2005, p. 247, tradução minha).

<sup>18</sup> De acordo com a autora, uma expansão seria a “extensa explicação” de algum tema que o intérprete supõe que o surdo não conhece (STRATIY, 2005, p. 237, tradução minha).

produzidas, creio que estejam envolvidos nessa questão alguns aspectos como em qual ambiente está ocorrendo a interpretação, qual o nível acadêmico dos surdos que a estão utilizando e qual a finalidade do discurso. Como já mencionada mais acima, a pesquisa de Napier (2002) mostrou que surdos universitários preferem uma mescla de soletração dos termos e a interpretação de seus conceitos.

A respeito do monitoramento, Napier (2006) traz em sua pesquisa, interessantes reflexões sobre a cooperação entre falante surdo e dois intérpretes ouvintes durante a interpretação. Seu estudo tem como base uma palestra filmada com duração de vinte minutos, de língua de sinais australiana para o inglês oral.

Durante a apresentação, a pesquisadora percebeu que foram utilizados pausa, contato visual, acenos com a cabeça e alguns sinais. O palestrante surdo realizava algumas pausas e verificava se o intérprete já havia terminado de fazer a produção para o texto alvo, para, então, dar continuidade ao discurso. Esse gerenciamento era realizado pelo contato visual. O aceno de cabeça era utilizado para indicar compreensão ou progressão para o próximo tópico do discurso (NAPIER, 2006). Alguns sinais foram utilizados pelos intérpretes para solicitar ao palestrante que segurasse sua fala, ou então para avisá-lo que ele podia seguir com o discurso.

A análise desenvolvida pela autora, a partir dos trechos retirados do corpus coletado, mostra que, se o palestrante surdo tem consciência de todos os aspectos envolvidos no processo de interpretação e considera essas pistas utilizadas na cooperação, a prática interpretativa se torna muito mais fácil e fluida.

A autora proporcionou aos participantes da pesquisa um momento no qual pudessem argumentar sobre suas escolhas e atitudes depois de assistirem a gravação do evento. Nessa retrospectiva, o próprio apresentador surdo comentou que o fato de o intérprete produzir sua fala com um pouco de atraso em relação ao apresentador colabora inclusive quando este precisa de uma pausa para reorganizar suas proposições.

Fica, então, evidente a importância do trabalho de interpretação no qual intérpretes e alunos surdos, por exemplo, têm uma certa sintonia e consideram as pistas e produções interativas um do outro.

Já deve ter sido observado, no decorrer desse apanhado teórico, que a função do intérprete não se resume em fazer com que cada participante de um evento possa compreender aquilo que o outro está falando depois que a mensagem foi revestida em outra língua. O intérprete não pode mais ser visto como aquele sujeito que, quanto

menos se fizer evidente no evento, mais ético e profissional ele é. Ao intérprete cabe a tomada de muitas decisões, não apenas sobre qual léxico será empregado ou sobre como ele irá reformular aquela sentença na língua alvo.

A discussão aqui realizada diz respeito mais especificamente a ambientes dialógicos, contextos nos quais os surdos reagem a interações destinadas ou não a eles, porém, das quais eles fazem parte de certa forma. Se está falando de ambientes educacionais nos quais os intérpretes têm revelado mais uma vez a importância das diferentes tomadas de decisões que lhes cabem.

## 2.3 REFERÊNCIAS SOBRE ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO

Marcuschi (2006, p. 6), em seu livro *Análise da Conversação*, realiza um breve apanhado da área, que possui bases na Etnometodologia, compartilhando que ela teve início na década de 1960 e que, por aproximadamente 15 anos, se ateuve à “descrição das estruturas da conversação e seus mecanismos organizadores”, mas, os estudos ultrapassaram as questões da estrutura e passaram a dar atenção aos processos cooperativos presentes nas interações. Sendo que a conversa possui uma estrutura organizada, a Análise da Conversação tem como objetivo alcançar um sistema de regras que são ao mesmo tempo “livres de contexto”, todavia, sensíveis a ele. De acordo com Have (1999, p. 42), a Análise da Conversação “[...] tries to provide analytic descriptions of the organization of (inter)action, abstracting from the ‘contents’ of those (inter)actions”<sup>19</sup>.

No breve capítulo no qual o autor apresenta um sistema de transcrição, ele faz uma distinção entre “falas simultâneas”, “sobreposição de vozes” e “sobreposições localizadas”. A primeira é caracterizada quando dois falantes iniciam um turno simultaneamente, a segunda quando “a concomitância de falas não se dá desde o início do turno mas a partir de um certo ponto [...]” (MARCUSCHI, 2006, p. 10) e a terceira é quando ocorre sobreposição num determinado ponto do turno, mas que não forma novo turno, ou seja, não caracteriza uma troca de turnos. Quanto à definição de turno, segundo o autor, seria o que “um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade

---

<sup>19</sup> “[...] tenta oferecer descrições analíticas da organização da (inter)ação, abstraindo dos ‘conteúdos’ dessas (inter)ações” (HAVE, 1999, p. 42, tradução minha).

do silêncio” (MARCUSCHI, 2006, p. 18). Os turnos são tomados como unidades centrais na organização conversacional, de acordo com o autor.

O autor ressalta dois tipos de diálogos, sendo esses os diálogos assimétricos, em que um dos participantes teria certo “controle” sobre os demais e exemplifica com a interação em sala de aula. O segundo tipo seria o simétrico, no qual os participantes teriam o mesmo direito de se posicionarem, de escolher o tema da conversa e o tempo de duração. Como exemplo desse tipo de diálogo, o autor cita as conversas naturais diárias, mas, depois faz uma observação, lembrando que as condições socioeconômicas, culturais ou de poder influenciam o papel de cada participante na conversa.

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

Voltando à Análise da Conversação, ainda em relação à discussão das características que a sala de aula pode ter, é interessante destacar que Marcuschi (2006), assim como outros pesquisadores da área, afirma que toda conversação é situada em um contexto, contexto para o qual temos que atentar ao analisar as participações.

A respeito do mecanismo de ordenação da conversação, o autor traz as contribuições dos autores Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), quando afirmam haver técnicas que regem esse mecanismo. Em uma delas, o falante corrente escolhe quem será o próximo falante e este, no momento oportuno, assume o turno; na segunda técnica, o falante corrente não escolhe quem será o próximo a falar, sendo assim, ocorre uma autoseleção por parte dos interessados em assumir o turno. Não havendo escolha do falante corrente ou autoseleção, o falante pode ou não continuar com o turno.

Para compreender essa ordenação, é preciso se ter ciência das unidades de construção de turnos (*turn-constructional unit* – TCU) e dos pontos de relevância para transição de turnos (*transitional-relevance place* – TRP), discutidos em detalhes por Leite (2008), em sua tese de doutoramento. Esses dois pontos se relacionam, já que compreendendo as partes constitutivas de uma TCU, bem como o que caracteriza seu término, compreendem-se os TRP’s e como ocorrem. Para Marcuschi (2006) “A conclusão de um enunciado, a entonação baixa, o olhar fixo

por alguns instantes, a pausa, uma hesitação, todos são marcadores relevantes, mas não absolutos”, ao mencionar o TRP em sua obra.

O autor pontua algumas evidências que, segundo ele, podem “operar como *iniciadores* (de turno ou unidade comunicativa) ou *finalizadores*” (MARCUSCHI, 2006, p. 61, grifos do autor), as quais são de ordem verbal, não verbal e suprasegmental. As de ordem verbal se configuram em vocalizações como “uhum”, por exemplo. As não verbais incluem “o olhar, o riso, os meneios de cabeça, a gesticulação”. Quanto às de ordem suprasegmental, o autor apresenta dois principais tipos que são as pausas e o tom de voz. As pausas são exemplo de deixa para a troca de turnos, exemplificando o que foi afirmado logo acima quando se mencionou o fato de uma TCU estar relacionada com um TRP.

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

Voltando a Marcuschi (2006), o autor descreve alguns elementos da organização de um turno a outro turno, sendo o primeiro elemento uma regra geral conhecida como princípio um-de-cada-vez, trazida dos estudos de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), no qual cada participante teria uma oportunidade de fala que seria respeitada e esperada pelo outro participante; outro elemento seria as técnicas de seleção, mencionadas acima; o que acontece durante as falas simultâneas e sobreposições; as funções das pausas, silêncios e hesitações; as reparações e correções.

Ao abordar a organização de sequências, Marcuschi (2006) fala de pares conversacionais, que são compostos por turnos que têm uma dependência um em relação ao outro, criando uma sequência, às vezes, obrigatória. O autor traz ainda que:

Dependendo da natureza da segunda parte de um par, quem colocou a primeira pode estar se reservando o direito de voltar no próximo turno.

Portanto: quem faz uma pergunta, por exemplo, escolhe o próximo falante; submete-o a uma resposta e se escolhe como o mais provável candidato ao próximo turno (MARCUSCHI, 2006, p. 36).

Reflexões acerca dessa observação podem ser realizadas relacionando esse sistema com o contexto de sala de aula, no qual o professor, ou o aluno que apresenta algum tema, fazem um questionamento aos demais presentes e aguardam sua resposta esperando assumir o turno logo em seguida. Porém, em uma interação com mais de dois participantes, assumir o turno seguinte pode não acontecer tão de forma tão simples. Por esse motivo, o próprio autor enfatiza que mais importante que o ato de fala é a sua contextualização em uma atividade maior que, então, evidenciará sua função.

## 2.4 A LÍNGUA DE SINAIS E A TROCA DE TURNOS

Relacionadas mais especificamente às interações mediadas por intérpretes, interações entre duas ou mais pessoas, podem ser citadas pesquisas como as de Roy (2000), Metzger (1999), Van Herreweghe (2002) e Leite (2008), que refletem sobre aspectos de eventos dialógicos mediados pelo intérprete de língua de sinais, assim como aspectos sobre análise do discurso e também da análise da conversa.

Sob a perspectiva de observar as interações em uma sala de aula composta por um professor de língua de sinais surdo e seus alunos ouvintes, Pires (2010) busca focalizar a ocorrência de trocas de turnos entre professor e alunos e entre alunos e a sequência triádica IRA (Iniciação-Resposta-Avaliação) e o revozeamento nas interações entre os participantes das aulas. A autora aborda, brevemente, como cada um dos modelos se organiza, descreve os contextos nos quais os dados foram coletados, seus métodos de transcrição e, em seguida, realiza a análise de dados.

Pires (2010) filmou uma hora de aula e dela extraiu duas sequências de uma interação com cinquenta e sete produções comunicativas entre alunos e professor para exemplificar em seu trabalho. Na sequência é possível ver os turnos do professor e dos alunos, inclusive quando certas perguntas são produzidas em língua oral, impossibilitando que o professor fique ciente dessas dúvidas, que são sanadas por outros alunos ouvintes.

A pesquisadora cita o reparo e a correção como questões presentes nesse contexto, sendo realizadas pelos próprios alunos gerando uma assimetria entre alunos e também em relação ao professor, fazendo com que determinados alunos detenham um *status* mais elevado que os outros presentes. De acordo com a autora

A fala-em-interação em sala de aula é caracterizada como interação institucional, e difere-se da conversa cotidiana principalmente em relação ao reparo. Na fala cotidiana, há a preferência para que o próprio falante que produz a elocução, ao identificar algum problema nela, aponte para a necessidade de lidar com esse problema, e inicia o reparo (PIRES, 2010, p. 3).

Marcuschi (2006, p. 28) trata das reparações e correções nas conversas de maneira geral, afirmando que essas podem ser feitas pela própria pessoa ou por quem interage com ela. Os reparos podem ser “sintáticos, lexicais, fonéticos, semânticos ou pragmáticos”. O autor descreve quatro possibilidades de correção, enumera algumas posições em que as correções podem ocorrer, descreve algumas técnicas para iniciação das correções e alguns processos linguísticos que acontecem na presença de reparos.

Dois exemplos de correção e um de sequência IRA são colocados por Pires (2010). Em um deles, uma aluna ouvinte tem uma dúvida e, em vez de se dirigir para o professor para saná-la, ela diz a questão em voz alta, impossibilitando que o próprio professor tenha acesso a essa dúvida e levando uma das colegas a respondê-la, momento no qual o professor percebe a dúvida, pois vê que está sendo feita a sinalização de determinado sinal para extinguir a dúvida da colega.

No segundo exemplo, outra aluna dirige uma pergunta ao professor soletrando uma palavra de forma a trocar uma letra por outra. Aparentemente, o professor não chamou a atenção da aluna para seu erro mostrando-lhe a letra correta a utilizar naquela palavra, pois ele entendeu o que a aluna queria saber, no entanto, a colega ouvinte fez esse trabalho.

No período de filmagem da aula, a autora detectou apenas um exemplo de IRA, no qual o professor mostra o sinal “restaurante”, algumas alunas repetem o sinal realizado por ele, cumprindo com o pedido implícito ou explícito do professor e ele acena com a cabeça positivamente enquanto as observa (PIRES, 2010).

No contexto analisado por Pires (2010), algumas alunas possuem maior conhecimento em relação à língua de sinais do que a maioria dos colegas. Uma dessas alunas acaba por tomar um pouco o papel do professor, respondendo algumas perguntas por si. Uma questão levantada no estudo é o hábito entre os alunos de falarem em língua oral, fazendo com que o professor não fique consciente de algumas interações que surgem. Dessa forma, acaba havendo uma alteração na interação “desejada”, interferindo na sequência IRA e no revozeamento padrão.

Alguns professores surdos utilizam a interpretação em suas aulas de língua de sinais para o caso de precisarem passar alguma informação, ou responder a uma pergunta mais teórica, ou complexa, a ponto de tornar a escrita no quadro insuficiente. Também seria interessante que aulas de língua de sinais com a presença do intérprete pudessem ser observadas, a fim de se estudar como essas interações entre alunos e entre alunos e professores acontecem, considerando o fato de estarem sendo mediadas pelo intérprete, ou seja, tendo esse profissional como grande responsável pela troca de turnos no grupo. Por exemplo, quais seriam as estratégias realizadas por esse profissional quando ocorre conversa entre alunos em língua oral, ou quando os alunos costumam tirar as suas dúvidas com os próprios intérpretes por, provavelmente, compartilharem da mesma língua, ou quais são as combinações entre intérprete e professor ministrante para a interpretação durante as aulas.

Todavia, em relação ao que foi levantado por Pires (2010), que a correção e o reparo foram realizados por outros alunos com *status* de conhecimento considerado superior, assumindo um lugar privilegiado, e não pelo professor, causando assimetria entre os participantes, me parece um pouco tradicionalista, se considerarmos que o professor não é o único detentor do conhecimento. O que não pode acontecer é o professor deixar de ficar a par das dúvidas e dificuldades de seus alunos porque elas são expostas de maneira que impeça que ele tome ciência delas, ou seja, oralmente. Estar ciente dessas dificuldades e questionamentos faz parte do processo de avaliação da aprendizagem do aluno, mas a interação em sala, inclusive quando alunos colaboram para sanar a dúvida de colegas, também pode fazer parte desse processo de aprendizagem.

Aprofundando um pouco mais na discussão da sequência IRA, Garcez (2006) tem como objetivo discutir as formas de organização da fala-em-interação em sala de aula e as metas que seus participantes assumem. O que distinguiria as interações em sala de aula das demais interações cotidianas seriam justamente as metas ou atividades envolvidas nas práticas educacionais.

O autor apresenta em seu trabalho a sequência Iniciação-Resposta-Avaliação como uma prática fechada que favorece a reprodução dos conhecimentos em vez de colaborar para sua construção em grupo. O professor iniciaria o turno com uma questão endereçada a alguém escolhido, uma questão da qual o seu realizador já conhece a resposta, e a resposta dada pelo aluno é avaliada como certa ou errada. Essa seria uma prática aceita pelos alunos, já que se caracteriza como comum ao contexto educacional em que o professor, aquele que ocupa essa função, teria o direito de assumir esse papel de inquisidor de perguntas cujas respostas já são de seu conhecimento.

[...] sua ocorrência instaura um enquadre interacional peculiar, raro em conversa cotidiana, em que os participantes conferem a um entre eles um status superior que lhes permite exercer o controle social sobre os demais não apenas pela alocação dos turnos de fala, mas sobretudo, pela aceitação de perguntas de informação conhecida, dirigidas à avaliação constante da propriedade das respostas dos outros, agregando-se a isso um espaço sequencialmente garantido para a rejeição dessa propriedade face à “realidade dos fatos” trazida pela correção na voz do iniciador (GARCEZ, 2006, p. 78).

E nesse processo, segundo Garcez (2006, p. 70), mesmo o professor sofreria as consequências da sequência utilizada, já que ele “difícilmente pode ser verdadeiro aprendiz na interação encadeada pela sequência IRA”.

Uma maneira de tornar essa prática menos bancária, proporcionando uma construção de conhecimento com maior participação do aluno, seria a realização de iniciações de reparo feitas pelos professores, mas, finalizadas pelo próprio aluno a quem o reparo foi endereçado, deixando para o aluno a responsabilidade de reformular sua resposta, o que aconteceria no revozeamento.

Apesar de seus pontos negativos, a sequência é compreendida pelo autor por algo até certo ponto comum, já que os professores saberiam mais coisas do que os alunos e teriam a responsabilidade de estimular determinadas respostas dos mesmos. Como alternativa a essa sequência, Garcez (2006) cita a prática de revozeamento na qual aquele no papel de professor não realizaria apenas perguntas das quais sabe a resposta, como também perguntas abertas, livres.

Mais especificamente, Conceição e Garcez (2005, p. 1) trazem em seu trabalho discussões que venham colaborar com a realização de uma comparação da sequência IRA (Iniciação-Resposta-Avaliação) e o Revozeamento, a partir do “reparo conversacional na organização interacional e institucional” no processo de ensino aprendizagem em uma escola de ensino fundamental.

Realizando uma revisão da sequência IRA, afirmam que, ao utilizá-la, o professor realiza perguntas aos alunos e caso a resposta esteja certa, o aluno recebe uma avaliação positiva, caso contrário, pode ser realizado um reparo ou a iniciação do reparo (CONCEIÇÃO; GARCEZ, 2005, p. 3).

No revozeamento, ainda de acordo com os autores, o professor realiza perguntas ao grupo e, a partir de alguma resposta, o professor reformula o que o aluno diz para verificar o seu entendimento sobre o que ele mesmo acabou de dizer. Mas, esse movimento seria a construção do conhecimento de maneira conjunta, feito de forma mais prolongada, sendo que os alunos possuiriam o papel mais importante e a professora coordenaria a participação de todos. Deveria existir uma reflexão por parte dos alunos para que a resposta fosse encontrada.

Segundo os autores supracitados, “A interação não se desenvolve mediante perguntas de informação conhecida, mas sim, diante da reflexão dos estudantes a respeito do texto. Essa reflexão ocorre por meio da busca de elementos textuais que sustentem as afirmações dos estudantes” (CONCEIÇÃO; GARCEZ, 2005, p. 6). Os mesmos afirmam também que no revozeamento a avaliação é constituída por múltiplas vozes, devido à participação de vários estudantes, e não apenas pelo professor que “não revela dispor de um conhecimento pronto a ser produzido pelos alunos” (CONCEIÇÃO; GARCEZ, 2005, p. 7).

Apenas para ilustrar, em um dos trechos mostrados no trabalho de Conceição e Garcez (2005), a professora pergunta quem seria o personagem mais inteligente presente na história anteriormente abordada. É certo que os alunos poderiam discutir entre si os motivos de um ou outro personagem ser o mais inteligente, levando ao envolvimento de todo o grupo e estimulando o raciocínio e a argumentação, todavia, não se pode dizer que a resposta não era conhecida previamente pela professora. Porém, essa interpretação pode ter ocorrido devido à escolha dos trechos utilizados, não deixando claramente delimitada essa questão do conhecimento pronto ou não, porque de acordo com os excertos analisados, ambos parecem mostrar

que se desejam obter respostas prontas e de conhecimento da professora, já que constavam no texto previamente lido.

Porém, a professora realizou várias reformulações e reparos para que os alunos chegassem à conclusão esperada e abriu espaço para que todos os alunos se sentissem à vontade para contribuir com a discussão, ou seja, as perguntas não foram dirigidas a um aluno específico, de maneira que a participação da professora dependesse dessas falas dos alunos envolvidos.

Os autores também consideram que os trechos utilizados para análise não possuem todas as características pertencentes ao revozeamento descritas pelas autoras O'Connor e Michels (1996), mas que contêm importantes similaridades. Em sua conclusão, os autores também ponderam que:

Por fim, a que se dizer que, apesar de ser uma prática que enseja a construção conjunta de conhecimentos mais igualmente entre as partes envolvidas no discurso pedagógico do que na sequência IRA, o revozeamento mantém o controle social por parte do professor devido à manutenção de avaliação e o controle na tomada de turno (CONCEIÇÃO; GARCEZ, 2005, p. 8).

Considero que o revozeamento seja uma prática que estimule mais a participação dos alunos, mas, continuo pensando que existem sim respostas previamente dominadas pelo professor, até porque os conteúdos trabalhados em turmas de ensino fundamental, geralmente, têm um objetivo a ser alcançado que não caracteriza uma discussão cheia de argumentos de todos os lados participantes.

Outra questão é que a avaliação, logo acima mencionada como algo característico do controle social, faz parte do processo de ensino aprendizagem tendo pontos positivos dependendo da maneira como ocorre e dos objetivos que se tem com ela, se é avaliar o desenvolvimento crítico do aluno ou se é fazer com que ele decore um conhecimento reproduzido. Quanto ao controle das tomadas de turno, pode-se dizer que essa seja uma atitude coerente considerando que é uma turma do ensino fundamental, equivalente a uma 6ª série, gerando a necessidade do auxílio de um adulto na coordenação dos turnos de fala, que pode constantemente sofrer interrupções, atropelos e sobreposições.

Contudo, as duas sequências podem ser utilizadas como base no estudo das interações da presente pesquisa, colaborando na melhor

compreensão das formas interacionais existentes em contextos educacionais. Na verdade, abordar essas duas sequências pode ser o início sobre a discussão acerca dos tipos de discurso (por exemplo, monológico/dialogico, expositivo, avaliativo, etc.) que integram uma sala de aula. Identificar os gêneros de discurso é necessário para que se compreenda melhor como ocorrem as interações nesse contexto, colaborando para suas categorizações inclusive.

Cabe ressaltar que a sequência IRA não será analisada na presente pesquisa, ou seja, o tema foi abordado com a intenção de se aproximar das referências existentes na área que abordam as interações em sala de aula. Todavia, os autores citados investigam interações em contextos de educação básica, que diferem muito da educação no nível de pós-graduação. É válido conhecer o que se tem de publicações a respeito e observar, no mínimo, que salas de aula possuem dinâmica dialógica, ou deveriam ter, para serem mais valorosas, exigindo trabalho de atenção do intérprete ao tornar a comunicação acessível a ambos os lados interessados na sala de aula. Assim como Metzger (1999) mostra em seu estudo com consultas médicas que essas situações têm como estrutura a abertura, a anamnese (*medical history*), os exames, o diagnóstico, a consulta e os conselhos médicos, busquei ao trazer os modelos acima citados, mostrar um pouco do que se tem a respeito da estrutura de uma aula de maneira geral.

Em sua tese, Leite (2008) faz um importante levantamento teórico, entre outros aspectos, sobre a área da análise da conversa e a troca de turnos. Citando autores renomados da área como Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), entre outros, Leite (2008) discute de maneira detalhada, por exemplo, sobre quais os componentes presentes na construção dos turnos da fala e o processo de alocação de turnos em conversas espontâneas em língua de sinais sempre levando em conta fatores como a gestualidade e a prosódia.

O autor evidencia, a partir da análise dos dados coletados, que nas conversas em língua de sinais o modelo um-de-cada-vez, proposto por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), também é aplicado. O autor comprova sua hipótese demonstrando as estratégias utilizadas pelos participantes de sua pesquisa quando surgem sobreposições de fala compreendidas como problemáticas à fluidez da conversa. Identificando essas estratégias é possível verificar que as sobreposições causam interferência na conversação e busca-se sanar esse problema.

Leite (2008, p. 182) também oferece exemplos de sobreposições não problemáticas: quando um turno inicia próximo do término do falante corrente, o que é comum, segundo o autor, devido à projeção dos

pontos de finalização da fala corrente e quando são utilizados continuadores. Quanto às estratégias utilizadas nas sobreposições problemáticas, Leite (2008, p. 199) pode verificar a utilização de “reciclagens, interrupções abruptas, aumentos de volume, desaceleração e aceleração, fechamento prolongado dos olhos e olhares divergentes, pedidos explícitos de atenção e itens lexicais para licenciamento de turnos extensos”.

Em sua pesquisa, Leite (2008) também busca definir as unidades entoacionais na língua de sinais como método para descobrir como se dá a segmentação do discurso sinalizado em unidades gramaticais. O autor inicia essa parte de seu estudo analisando turnos simples, ou seja, “formados por uma única unidade”, para alcançar o objetivo colocado acima. A princípio, o autor identificou os seguintes recursos referentes às unidades entoacionais:

[...] as modulações nos sinais, relativas tanto aos alongamentos finais, presentes nas fronteiras de UEs, quanto às reduções fonéticas, que contribuem para o estabelecimento da coesão interna dessas unidades; os gestos atencionais, formados por expressões faciais e posições de cabeça que co-ocorrem com diferentes tipos de frases; e as piscadas de olhos, que emergem nas fronteiras entre unidades (LEITE, 2008, p. 253).

Como turnos complexos, o autor cita as listagens e o contraste, concluindo que “o procedimento adotado, combinando o conhecimento sobre UEs e gestos atencionais com o conhecimento sobre práticas sociais, constitui uma metodologia eficaz para a descoberta de pistas prosódicas de segmentação do discurso sinalizado em unidades gramaticais” (LEITE, 2008, p. 255).

Leite (2008) defende veementemente que aspectos gestuais e prosódicos devem fazer parte das análises linguísticas das conversações, mas ele não é o único. Marcuschi (2006), ao citar o que deve fazer parte dos materiais de estudo da área, menciona que se devem considerar aspectos não apenas verbais, mas entoacionais, paralinguísticos, entre outros, e quanto às características organizacionais da conversação, afirma que “iniciada a interação, os participantes devem agir com atenção tanto para o fato linguístico como para os paralinguísticos, como os gestos, os olhares, os movimentos do corpo, e outros.” (MARCUSCHI, 2006, p. 16). Seguindo a mesma linha, Kerbrat-

Orecchioni (2006, p. 36, grifos da autora) delinea como fazendo parte do material de análise das conversações o verbal, o paraverbal e o não verbal: “As conversações são essas ‘construções coletivas’ feitas de palavras, mas também de silêncios e de entonações, de gestos de mímicas e de posturas, ou seja, de signos de natureza variada: **as conversações exploram diferentes sistemas semióticos para se constituir**”.

Leite (2008) estabelece conceitos diferentes para tomada de turno e tomada da palavra, em que o primeiro estaria relacionado a sinais de acompanhamento, que seriam os reguladores da conversa, no qual o receptor não teria a intenção da tomada da palavra, no caso de uma narrativa, por exemplo. A tomada de palavra estaria associada, de acordo com o autor, ao controle “por direito de um espaço virtual de interação” (LEITE, 2008, p. 56). O autor defende que o termo “*turn*” deveria ser traduzido por “vez” e que não necessariamente represente a ideia de que a pessoa tenha tomado o direito de desenvolver uma longa fala.

Pode-se complementar essa discussão com as palavras de Marcuschi (2006, p. 89, grifos do autor) quando afirma que “A expressão *ter o turno* equivaleria então a estar na vez, ter a palavra e estar usando-a. Daí não se considerar como turno a produção do ouvinte durante a fala de alguém, embora isso tenha repercussão sobre o que fala.”. Como se denominariam então essas falas simultâneas, já que não se caracterizariam como turnos?

A coordenação dos turnos de fala acontece, de acordo com Leite (2008, p. 47-8), “pela capacidade que os então receptores de uma fala têm de identificar as ações num dado turno-em-curso e antever os seus possíveis pontos de completude, alinhando temporalmente suas próprias ações às do seu interlocutor de acordo com essas projeções”. Dessa maneira, o autor discute a questão da projetabilidade dos turnos de fala. Ele defende também que a coordenação de todo esse processo pode estar baseado em recursos lexicais, sintáticos, fonéticos, prosódicos e gestuais.

Ao definir turno, o autor defende uma questão bastante interessante a respeito da criação dos turnos, já que esses parecem estar pautados em “turnos-na-fala”, quando afirma que “o turno seja uma fala verbal e/ou não-verbal que realiza uma contribuição para a interação em curso na medida em que se mostra sequencialmente implicativa” (LEITE, 2006, p. 67). Ou seja, estariam implicados não apenas aspectos verbais nos turnos.

Citando Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), Leite (2008) fala da estrutura de três partes de um turno, ou seja, quando este se relaciona com o turno anterior, quando se relaciona com o turno em questão e com o turno posterior. Então, o autor cita Schegloff (1982) exemplificando turnos, denominados de “continuadores”, que seriam compostos por “mh”, “âhn”, que fariam menção ao turno anterior, mas sem a intenção de tomar a palavra, fato que ficaria claro para todos os participantes da conversa, deixando claro para o falante-corrente que ele teria o consentimento de continuar a falar. Esses continuadores, assim como “sim”, “claro”, entre outros, são exemplos de sobreposição de vozes de acordo com Marcuschi (2006, p. 25).

Durante a tese de Leite (2008), esses turnos também são denominados de “incursões do receptor”, “co-construção” além de “continuadores”, como visto logo acima. Kerbrat-Orecchioni (2006) traz o termo “reguladores”. À certa altura, Leite (2008) traz a pesquisa de Ford e Thompson (1996), fazendo considerações a respeito do que elas denominam ser turnos plenos e turnos de retorno, “Ao passo que o primeiro tipo envolve o controle da palavra” e o segundo tipo se relaciona com os enunciados nos quais o “participante assume um papel primário de receptor”, realizando contribuições como a manutenção da conversa (LEITE, 2008, p. 70). Aqui, o autor, ainda citando as autoras, lembra a existência da tomada de palavra, além da tomada de turno, distinguindo ambos os termos.

Tenho considerado, no presente estudo, que todas as formas de interação dos alunos surdos devem ser registradas, categorizadas e posteriormente discutidas. Acenos de cabeça podem ter muito a dizer, como o fato de o aluno estar acompanhando o que está sendo dito, de o aluno concordar ou não com o que está sendo dito, ou não compreender alguma informação. Ou seja, pode indicar o quão inserido na aula ele está, ou o grau de acesso que ele tem às discussões. Portanto, deve ser dedicada atenção aos acenos de cabeça mesmo que não sejam interações interpretadas para o português em todos os momentos.

Na pesquisa em que analisa diálogos espontâneos na língua de sinais, Leite (2008) também considera os acenos de cabeça como integrantes significativos no discurso: “Certamente, o aceno de cabeça é uma contribuição à interação, com implicações sequenciais possivelmente similares às dos continuadores em contextos de sobreposição” (LEITE, 2008, p. 74). O autor defende a relevância dos gestos na análise da conversa e oferece um exemplo interessante. Assim como Leite (2008), concordo que diferentes gestos, além dos acenos de cabeça, devam ser considerados na conversação:

Vem-me à memória situações em sala de aula em que meu professor reagia sem palavras às formulações de seus alunos, mas com gestos, expressões e olhares particulares que muitas vezes repercutiam diretamente na fala desses alunos, então acompanhada por disfluências e submetida a reformulações que mostravam clara orientação a esses “turnos gestuais” (LEITE, 2008, p. 75).

Leite (2008) mostra-se muito relevante para o presente estudo, visto que aborda a conversação em línguas de sinais, em especial os turnos, assunto que está relacionado ao tema, porém, o foco da presente pesquisa, a interação em questão não é espontânea, mas em contexto de sala de aula, em grupos de vários alunos, e com a mediação de profissionais intérpretes.

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

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

One important difference between self-selection in a dyadic conversation and self-selection in a multiparty conversation, however, is that whoever self-selects as next speaker in a multiparty conversation will get the floor only when the current speaker looks at him or her rather than at any of the other participants. So self-selection in a multiparty conversation is never pure self-selection because the current speaker still has the power to allocate the next turn by means of eye gaze (VAN HERREWEGHE, 2002, p. 82-83)<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Uma importante diferença entre a autosseleção em uma conversação diádica e em uma conversação com múltiplos participantes, no entanto, é que quem quer que se autosseleccione

Outro interessante apontamento feito pelo pesquisador é que, em eventos interpretados e não interpretados, há a diferença em relação ao contato direto do olhar e seu direcionamento ao possível próximo falante, ou seja, em eventos interpretados “Deaf participants in mixed meetings had no control over the organization of turn-taking and the allocation of the next turn because their gaze direction necessarily was restricted to the interpreter” (VAN HERREWEGHE, 2002, p. 99)<sup>21</sup>.

O pesquisador afirma ainda que, para um participante surdo sinalizar ao detentor do turno que deseja assumi-lo, seria necessário quebrar o contato visual com o intérprete, correndo o risco de não ser notado. É apenas nesse momento que o autor aponta a participação do intérprete afirmando que este poderia ser um exemplo no qual o surdo dependeria do profissional.

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

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

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

---

como o próximo falante em uma conversação com múltiplos participantes, pega o turno somente quando o falante corrente olha para ele ou ela em vez de olhar para qualquer outro participante. Então autosseleção em uma conversa com múltiplos participantes nunca é puramente autosseleção devido ao falante corrente ainda ter o poder de alocar o próximo turno por meio do olhar (VAN HERREWEGHE, 2002, p. 82-83, tradução minha).

<sup>21</sup> “Participantes surdos em encontros mistos não tinham controle sobre a organização da tomada de turnos e sobre a alocação do próximo turno porque o direcionamento de seus olhos estava estritamente voltado para o intérprete” (VAN HERREWEGHE, 2002, p. 99, tradução minha).

Roy (2000) desenvolveu um estudo que possui como material empírico de análise um encontro entre um graduando surdo e sua professora, mediado por um profissional intérprete de língua de sinais americana. O encontro teve uma duração aproximada de quinze minutos e ocorreu na sala da professora onde a única câmera ficou localizada de maneira que enquadrasse os três participantes ao mesmo tempo.

Antes de falar dos dados da pesquisa, a autora faz alguns apontamentos gerais que permeiam a área da interpretação e de processos discursivos. Ao deter o foco na tomada de turnos, a autora define esse processo como algo que “[...] can help us understand how the exchange of messages actually takes place. Turn-taking is also a feature of discourse that allows for both a structural and functional analysis” (ROY, 2000, p. 38)<sup>22</sup>. A autora ainda observa que as trocas, as tomadas de turnos são processos complexos porque apesar da intenção e do teor estarem imbricados na fala de cada participante, é de responsabilidade do intérprete alocar e gerenciar as trocas conversacionais.

Realizando uma breve descrição de eventos monológicos interpretados e eventos conversacionais interpretados, a autora afirma que o discurso interpretado só pode ser compreendido dentro de uma situação e dependendo do número de falantes. Em relação aos eventos com maior número de participantes, Roy (2000) aponta que o *status*, a função social dos participantes influencia o desenrolar da conversa, colocando alguém no papel de detentor do turno durante a maior parte do tempo na conversa.

In situations or events where interpreters appear, the participants are rarely equals. One participant usually has greater status or authority than the other participant by virtue of real or perceived status, or by the authority invested in a role, or by the participant's membership in the majority culture. The other participant is typically a member of a linguistic, ethnic or cultural minority

---

<sup>22</sup> “[...] pode nos ajudar a entender como a troca de mensagens realmente acontece. Tomada de turno é também uma característica do discurso que permite uma análise estrutural e funcional” (ROY, 2000, p. 38, tradução minha).

and may be undereducated and/or underemployed (ROY, 2000, p. 45-46)<sup>23</sup>.

A autora comenta que há sim eventos interpretados em que os participantes possuem o mesmo *status* como quando visitantes vão de um país a outro e precisam conversar com os nativos locais, mas esse tipo de situação é menos comum.

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

A própria autora fala brevemente dos propósitos e dos papéis de cada participante envolvido em seu estudo, ou seja, o papel que o aluno geralmente assume em sala de aula é socialmente construído, assim como, se esperam do professor determinadas atitudes e resultados.

Um dos principais objetivos do estudo de Roy (2000) é saber como se dá o processo discursivo, a tomada de turnos entre os participantes do encontro, sendo um desses participantes o intérprete. O outro objetivo é analisar como os participantes se comportam e atuam na interação a partir do momento em que ela está sendo interpretada. Roy (2000) explica que as trocas de turno ocorrem entre aqueles que precisam da interpretação e o intérprete, ou seja, os interagentes não falam diretamente um para o outro, mas para o intérprete:

Typically, the interpreter is the only one who knows or can easily use the conversational or discourse strategies of both languages. This means that the interpreter is an active, third participant

---

<sup>23</sup> Em situações ou eventos em que há a presença de intérpretes, os participantes raramente possuem mesmo nível. Um participante geralmente tem um *status* ou autoridade mais elevados que o outro participante em virtude de um *status* real ou percebido, ou pela autoridade investida em sua função, ou pelo participante ser membro de uma cultura majoritária. O outro participante é tipicamente um membro de uma minoria linguística, étnica ou cultural e pode ter pouca educação e/ou ser um subalterno (ROY, 2000, p. 45-46, tradução minha).

who can influence both the direction and outcome of the event, and that event itself is intercultural and interpersonal rather than simply mechanical and technical (ROY, 2000, p. 6)<sup>24</sup>.

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

A autora menciona a existência de quatro categorias de turnos, sendo essas as de turnos regulares, turnos que surgem a partir de pausas ou atrasos, turnos sobrepostos e turnos iniciados pelo intérprete.

Turnos regulares são aqueles nos quais não ocorre nenhum problema de sobreposição crítica, por exemplo, são turnos nos quais a tomada ocorre ao término da fala do falante corrente. No exemplo transcrito por Roy (2000), o aluno faz uma fala extensa e a finaliza com uma questão. Assim que o intérprete termina de produzir a fala na língua alvo, a professora responde à questão do aluno. A autora enfatiza que a prosódia e pistas paralinguísticas são importantes, pois dão o tom na língua alvo de que o surdo parou de falar, ou seja, não realizou simplesmente uma pausa, e parou de falar com tom de pergunta, projetando o ponto para que a transição de turnos aconteça. O contrário também acontece. Depois que o intérprete para de sinalizar a fala da professora, o aluno surdo, caso veja como necessário, toma o turno. No caso desse tipo de turno, o intérprete é responsável por “[...] constructed equivalent responses in terms of message content and also in terms of potential turn transition” (ROY, 2000, p. 72)<sup>25</sup>.

Em relação aos turnos que ocorrem pelo retardamento (*lag*) da fala, seja por um silêncio ou por uma pausa, a autora fala do silêncio

---

<sup>24</sup> Tipicamente, o intérprete é o único que sabe ou pode facilmente utilizar estratégias conversacionais ou de discurso de ambas as línguas. Isso significa que o intérprete é um ativo terceiro participante que pode influenciar em ambas as direções e no resultado do evento, e que o evento em si é intercultural e interpessoal em vez de, simplesmente, mecânico e técnico (ROY, 2000, p. 6, tradução minha).

<sup>25</sup> “[...] construir respostas equivalentes em termos de conteúdo da mensagem e também em termos de uma transição de turno em potencial” (ROY, 2000, p. 72, tradução minha).

como algo natural que surge em uma conversa, das pausas criadas pelos participantes, retardamentos regulares e retardamentos longos. O silêncio, de acordo com a autora, cria um momento propício para continuar uma fala ou para se tomar o turno.

Citando Bennett (1981), Roy (2000) afirma que turnos sobrepostos acontecem quando duas pessoas falam ao mesmo tempo, não considerando esse acontecimento como uma interrupção. De acordo com a autora, as sobreposições podem acontecer em breves inícios de fala como em falas mais longas, mas não apresenta o tempo que duas pessoas teriam de falar juntas para caracterizar uma sobreposição. A autora menciona ainda que, em situações interpretadas, os participantes percebem que algo diferente está acontecendo, ajustando assim, seus modos de fala, sendo mais cautelosos em relação às tomadas de turnos (ROY, 2000). É possível que isso ocorra em situações nas quais o número de participantes é, de certa forma, pequeno, mas, em uma sala de aula interativa com aproximadamente vinte alunos, dos quais a minoria é composta por alunos surdos, não creio que haja esse ajuste na forma de interação.

A autora ainda comenta que, em casos de sobreposição, é responsabilidade do intérprete tomar as decisões necessárias, já que não é possível interpretar mais de uma pessoa ao mesmo tempo, e oferece quatro estratégias que podem ser adotadas. Uma delas é parar um ou mais falantes e designar quem tem o direito ao turno. Aqui, o intérprete precisa ponderar quais escolhas fará, pois “Although there may be several strategies in any language for stopping a speaker, interpreters also have to consider other factors, such as message importante, speaker relationships, and relative status or authority” (ROY, 2000, p. 85)<sup>26</sup>. Um dos exemplos trazidos pela autora mostra o momento do encontro no qual intérprete, aluno surdo e professora falavam e o intérprete realiza um sinal para o aluno surdo pedindo que esperasse. O sinal foi o dedo indicador levantado. Uma das razões para não interpretar o que o aluno surdo está dizendo deve-se ao fato de o intérprete conhecer o objetivo da pergunta do aluno e perceber que o professor está prestes a respondê-la, ou pelo simples fato de o professor possuir um nível mais elevado institucionalmente falando e, por isso, ter prioridade nas falas interpretadas.

---

<sup>26</sup> “Apesar de haver várias estratégias em qualquer língua para interromper um falante, intérpretes também devem considerar outros fatores, como a relevância da mensagem, a relação entre os falantes, e *status* familiar ou autoridade” (ROY, 2000, p. 85, tradução minha).

Outra estratégia é continuar interpretando o falante corrente e memorizar a fala do segundo falante para interpretá-la, assim que o primeiro terminar sua produção. Isso vai depender do julgamento do intérprete em relação à importância da fala que será retida na memória. Três podem ser os motivos que levam o intérprete a reter uma fala, de acordo com a autora: o intérprete percebe que a fala do turno sobreposto não é crucial no momento, ou a sobreposição é curta e fácil de ser lembrada, ou o intérprete percebe que o falante corrente logo finalizará sua fala (ROY, 2000).

A terceira estratégia é ignorar um turno sobreposto, de fato, sem fazer menção alguma a ele. Essa estratégia pode ser adotada quando o intérprete decide que tal fala não é importante no momento, que ela pode até ser mencionada de novo posteriormente, ou porque o intérprete não é capaz de processar a fala enquanto interpreta (ROY, 2000).

A quarta estratégia é ignorar um turno sobreposto e, ao terminar de interpretar um dos falantes, oferecer o próximo turno ao outro falante. Roy (2000) afirma que um intérprete pode tomar um turno ao pedir para que um falante segure seu turno e espere um pouco. Produzindo essa fala direta, esse seria um turno iniciado pelo intérprete. Dentro da quarta estratégia, a autora descreve mais duas formas de o intérprete designar turnos durante a interpretação, uma delas é oferecendo um turno e a outra é tomando um turno (ROY, 2000). No exemplo citado pela autora, o intérprete oferece um turno ao aluno surdo quando percebe que ele ia iniciar uma fala, mas não a termina, e faz um gesto com as mãos como a perguntar se ele gostaria de dizer algo. O intérprete pode tomar um turno quando, em uma pausa, ao perceber que o aluno surdo deveria se pronunciar depois da fala da professora, realiza um gesto indicando ao aluno que ele apresente outra resposta à professora.

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

Em três situações citadas no estudo de Roy (2000), o intérprete realizou sinais que não faziam parte da interpretação da fala da professora ou do aluno. Esses sinais estratégicos tinham outras funções como pedir para que algum falante retivesse o turno ou tomasse o turno.

Nesses momentos, o intérprete realiza uma troca de papéis que colabora para o processo interativo em andamento. Essa troca de papéis será abordada com mais detalhes em Metzger (1999) a seguir.

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

A autora acima citada considera como funções dos intérpretes a regulação dos turnos, em concordância com Roy (1989, 1993) e a alteração de contribuições produzidas pelos participantes para alcançar determinadas metas em um encontro, seguindo as conclusões de Wadensjö (1992). A autora afirma que apenas pela sua presença o intérprete já influencia a interação e acredita que o processo interacional passe a acontecer de uma forma triádica da qual o intérprete faz parte, porém, não exatamente da mesma forma que os demais participantes. Mesmo que o intérprete participe de certa forma da interação, ele deve ter consciência da sua responsabilidade de garantir que a comunicação entre os participantes ocorra, não esquecendo os propósitos de sua função incluindo não impor seus interesses ao diálogo. Nas palavras de Metzger (1999, p. 23, grifo da autora) “The interpreter *and* the participants are all actively engaged in the communicative event. Nevertheless, if interpreters are active participants while rendering the words of others, their participation still seems to be different from that of other participants”<sup>27</sup>.

Considerando que intérpretes participam da interação de certa forma, Metzger (1999) busca verificar como os intérpretes de línguas de sinais vão alternando papéis durante o evento interpretado baseando-se, para isso, em Wadensjö (1992), quando essa última afirma que o intérprete, mesmo realizando uma interpretação, pode assumir o papel de autor na interação realizando omissões (*lack of rendition*) e produzindo suas próprias expressões (*nonrenditions*). Essas produções próprias dos intérpretes caracterizam uma mudança de papéis durante o evento que varia entre interpretar falas dos outros participantes e

---

<sup>27</sup> “O intérprete e os participantes estão todos ativamente engajados no evento comunicativo. Todavia, se intérpretes são participantes ativos enquanto transmitem as palavras de outros, sua participação ainda parece ser diferente das de outros participantes” (METZGER, 1999, p. 23, grifo da autora, tradução minha).

produzir outros tipos de “falas”, que são produzidas pelos próprios intérpretes. Assim, Metzger (1999) assume que essas produções de expressões por parte dos intérpretes podem contribuir para o discurso interacional e verifica essa questão analisando os dados retirados de dois encontros filmados, dos quais um configura uma simulação de uma consulta médica realizada em um curso de formação de intérpretes e o segundo sendo de fato uma consulta médica.

No encontro simulado, a autora identificou duas categorias de trocas de papéis, sendo que uma é denominada *relaying*, na qual se encaixam atribuição da fonte, esclarecimentos e repetições; e a outra é o gerenciamento interacional no qual constam introduções, respostas à perguntas direcionadas ao intérprete e interferência. Na consulta médica verídica, foram observados na categoria *relaying*, trocas de papel em atribuição da fonte, repetições e solicitações de clarificação. Na categoria gerenciamento interacional também são encontradas respostas às perguntas direcionadas aos intérpretes, interferência e as chamadas para direcionar a atenção (*summonses*).

A atribuição de fonte acontece quanto o intérprete identifica a pessoa que está falando no momento para o outro participante. A autora aponta que essa atitude pode não ocorrer, porém, se o intérprete inicia uma produção própria, pode haver mal entendidos, dúvidas em relação a quem está produzindo tal enunciado, até porque o próprio intérprete produz interações suas que não são interpretações. A autora verificou na consulta simulada que a única maneira adotada para atribuir a fala à fonte foi apontando para o falante e, na consulta verídica, pôde-se observar o apontamento e também a mudança de orientação de tronco. Metzger (1999) observou também que o número de atribuições foi pequeno demais comparado ao número de trocas entre os falantes, levantando o questionamento se a indicação da fonte não seria algo pertinente aos consumidores surdos.

Metzger (1999) afirma ainda que o intérprete sempre faz essa atribuição às falas dos ouvintes e não às do surdo, que ele não deixou claro de quem seria a fala na grande maioria das vezes e que poderia fazê-lo. Acredito que uma explicação para o fato de o intérprete apontar para o ouvinte, para esclarecer a fonte e não fazer o contrário, deve-se à necessidade de informações visuais que o surdo precisa, ou seja, seus olhos precisam estar conectados ao intérprete e não a quem está falando, mas, o ouvinte pode direcionar o olhar para o surdo que está com a palavra naquele momento, concluindo, portanto, que a fala que está sendo interpretada é daquele sujeito.

Porém, a autora ressalta que confusões podem acontecer entre os ouvintes pelo fato de não saberem se quem está produzindo tal enunciado é o participante surdo ou o intérprete, quando esse último utiliza a primeira pessoa ao interpretar a fala do surdo. Acredito que essa confusão, todavia, não aconteceria se os papéis do intérprete e do paciente estivessem bem definidos para o médico em questão. Afinal, não são dois pacientes, mas apenas um, já que o outro está presente para fazer a mediação entre participantes que não falam a mesma língua. Mais adiante em seu trabalho, a autora ressalta, então, a importância da apresentação da função do profissional, porém, deixa em aberto de quem seria a responsabilidade de fazer essa introdução.

Seguindo com as categorias descritas pela autora, temos os esclarecimentos, que foram encontrados apenas na consulta simulada. Eles podem ser acerca de informações relacionadas ao evento, ou quando o intérprete explica ao surdo porque o ouvinte se dirigiu diretamente ao intérprete, por exemplo. São acontecimentos que envolvem a audição limitando, portanto, o acesso do surdo a essas informações de forma direta.

Durante a consulta simulada estão também as repetições, que acontecem quando o intérprete percebe a necessidade de expor novamente algo que foi dito durante uma sobreposição e que um dos interlocutores não tenha ouvido, mas, que sendo uma fala importante, como uma pergunta, precisa ser reproduzida. Na consulta verídica, o tipo de repetição mencionado acima também teve uma ocorrência, porém, de natureza diferente. A repetição aconteceu quando o intérprete reformulou sua interpretação na língua alvo porque a havia iniciado de maneira incoerente em termos gramaticais, e se não fosse reconstruída teria uma interpretação insatisfatória.

Os pedidos de clarificação foram encontrados apenas na consulta médica verídica e podem ocorrer por distrações que levam o intérprete a perder alguma informação, ou por falta de conhecimento do intérprete a respeito de algum sinal que o surdo tenha utilizado, ou de alguma expressão utilizada pelo médico, ou mesmo por não ter ouvido direito o que foi dito. Nesse último caso, o intérprete interrompe a fala dos participantes solicitando que repita um enunciado (Metzger, 1999).

Essas foram as trocas de papéis observadas na categoria *relaying*. Outros tipos de produções dos intérpretes foram categorizadas como gerenciamento interacional. O primeiro tipo dessa categoria descrito pela autora é a introdução que foi observada na consulta simulada e não na consulta verídica. A introdução foi utilizada pelo intérprete com o

propósito de explicar aos ouvintes presentes qual sua função no encontro.

Outro tipo de produção encontrada nessa categoria compreende as respostas às perguntas feitas ao intérprete que puderam ser encontrados nos dois tipos de consulta, mas de maneiras diferentes. Em um dos encontros, o médico pergunta qual seria o equivalente para determinado termo da língua oral na língua de sinais, no outro encontro foram observadas perguntas endereçadas diretamente ao intérprete como se ele fosse o paciente quando, na verdade, deveriam ser endereçadas à paciente surda, pois ela quem teria as respostas.

Metzger (1999) observa que apenas ouvintes realizam perguntas aos intérpretes. Na consulta simulada, o surdo direcionou uma interação ao intérprete apenas quando a médica não estava presente e na situação real a paciente surda não direcionou nenhuma interação ao intérprete, apenas à pesquisadora. Durante minha pesquisa, foram observados muitos momentos nos quais os intérpretes eram considerados pelos alunos surdos como participantes diretos da interação, pois várias produções eram direcionadas aos intérpretes sem apresentarem a mínima intenção de que essas produções fossem interpretadas. Outra evidência dessa forma de direcionamento de interação ao intérprete é a própria maneira de reagir do intérprete, geralmente, com respostas diretas. Essas observações serão analisadas mais adiante.

As interferências, também observadas em ambas as situações, simulada e verídica, se configuram em explicações por parte do intérprete em relação a algo involuntário que tenha acontecido no ambiente como tocar no braço do médico acidentalmente durante a sinalização (METZGER, 1999). A autora assinala também que o fato de o intérprete ter de permanecer dentro do enquadramento da câmera e de ter chamado a atenção da mãe surda quanto ao fato de o termômetro estar escorregando do braço de seu filho, são outros tipos de interferências.

O próximo aspecto de gerenciamento interacional, que foi observado apenas na consulta verídica, são as chamadas para direcionar a atenção (*summonses*), ou seja, são estratégias para direcionar o olhar do interlocutor surdo para o próprio intérprete a fim de que ele fique ciente da sua sinalização. Metzger (1999) se baseia em Baker (1977) para a identificação dessas estratégias que seriam o apontamento, o toque e o aceno da mão e em Mather (1994), que discute o posicionamento dentro do campo visual da pessoa para que a estratégia seja eficaz.

Em uma das situações utilizadas como exemplo, a paciente surda e o médico falavam ao mesmo tempo, sendo que a paciente olhava para o médico enquanto sinalizava e, por esse motivo, não via o intérprete tentando chamar sua atenção para que ela visse a interpretação da fala do médico. É curioso ela não ter percebido que o médico falava algo, mesmo que não o entendesse, mas poderia perceber que ele não estava ouvindo o intérprete pelo fato de estar mexendo os lábios. De qualquer forma, o intérprete precisou acenar com a mão para chamar a atenção da paciente e interpretar o que o médico estava dizendo, já que optou por não interpretar a fala da paciente.

A autora da pesquisa comenta que chamar a atenção da paciente se fez necessária também porque ela contava com seu filho no colo, fazendo com que seu olhar se desviasse do intérprete. Mas essa não seria a única razão como visto no exemplo citado acima. No decorrer da análise de dados do meu estudo, também foram utilizadas diferentes formas de orientar a atenção, como será visto posteriormente.

Minha pesquisa tem alguns aspectos em comum com o estudo de Metzger (1999): repetições, chamada da direção de atenção (*summonses*), a atribuição da fonte, o gerenciamento de interação, que a autora subdivide em outros pontos, um deles também constando em meu estudo, que é a resposta à perguntas direcionadas aos intérpretes (*responses to questions*). Casos de troca de papéis também foram observados durante a observação dos meus dados e serão analisados no capítulo de análise dos dados.

## 2.5 FERRAMENTAS PARA TRANSCRIÇÃO DE DADOS

A respeito de estudos sobre modos de transcrição da língua de sinais, que muito têm a colaborar para as pesquisas envolvendo essa língua, McCleary e Viotti (2007) compartilham sua experiência a partir do grupo de pesquisas gerado na USP. Os autores realizam brevemente uma retrospectiva sobre os tipos de transcrições, desde a década de 60, em nível internacional e em nível nacional, destacando o sistema organizado por Ferreira Brito, que utiliza glosas, sendo o mais comum.

Os pesquisadores em questão buscam criar um sistema de transcrição que oportunize a padronização e a comparabilidade entre pesquisas distintas. A experiência de utilização e experimentação de sistemas já existentes tinha também como objetivo realizar uma “exploração sobre teoria e técnicas de transcrição de línguas sinalizadas” (McCLEARY; VIOTTI, 2007, p. 5).

Ao longo do artigo, os autores descrevem como vai sendo construída a convenção das transcrições pensada por eles e argumentam a respeito dos problemas que cada sistema existente apresenta, assim como também introduzem alguns dos programas utilizados para a realização de transcrições com breves descrições de cada um e alguns de seus pontos positivos e negativos. Um desses programas é o EUDICO Language Annotator (ELAN)<sup>28</sup>, do qual falarei a respeito logo mais adiante, por ter sido um dos programas utilizados em minha pesquisa.

O sistema apresentado por McCleary e Viotti (2007) é organizado por linhas e dividido em unidades ideacionais, e possui convenções para a forma das sobrelinhas, direcionamento dos olhos, para as glosas, características relacionadas às mãos, para marcar a realização simultânea de sinais e para tradução. Cada um desses aspectos pertence a uma linha diferente.

A relevância de se pensar no aprimoramento desses sistemas de transcrição, segundo os autores, se deve à “[...] importância que a transcrição tem no processo inicial de descrição de uma língua.” (McCLEARY; VIOTTI, 2007, p. 15).

Thompson (2010) fala mais especificamente de corpus especializado de arquivos audiovisuais. Esse tipo de corpus, segundo o autor, “[...] consists of orthographic transcripts of spoken language communication events, and the audio and/or video recordings of the original events” (THOMPSON, 2010, p. 93)<sup>29</sup>. O objetivo de utilizar um corpus desse tipo, ainda de acordo com o autor, seria o de poder identificar relações entre características verbais e gestuais, ou de ter acesso a informações complementares aos dados de transcrição ortográfica.

O autor apresenta exemplos da utilização desse tipo de corpus multimodal, como no estudo de comportamentos da linguagem em interações doutor-paciente e criança-professor. Menciona inclusive pesquisas na área da língua de sinais que oportuniza o registro dos dados em vídeo, tornando o estudo mais prático e aproximado do real. O uso desse tipo de corpus é válido em várias áreas, como também no ensino de línguas, tornando a aprendizagem mais dinâmica, entre outros.

---

<sup>28</sup> Programa desenvolvido para análise linguística, que permite a criação de diversas trilhas adaptáveis para anotações, e a utilização de vídeos de maneira simultânea (McCLEARY; VIOTTI, 2007).

<sup>29</sup> “[...] consiste em transcrições ortográficas de eventos de comunicação de linguagem falada e de gravações de áudio e/ou vídeo de eventos reais” (THOMPSON, 2010, p. 93, tradução minha).

Thompson (2010) ressalta a importância do cuidado em respeitar os participantes da pesquisa, preservando a sua identidade e deixando claros os objetivos da mesma, já que a coleta de dados envolve a filmagem de vídeos. Também alerta aos pesquisadores que reflitam bem sobre todas as possíveis formas de utilizar os dados antes de conversar com os participantes, evitando ter de entrar em contato novamente, em período posterior por ter, surgido alguma novidade ou alteração.

Em relação à coleta de dados, o autor afirma que ter lugares determinados para tais coletas torna o processo mais fácil, oferecendo áudio e vídeo com mais qualidade. Porém, quando a coleta é realizada em contextos reais, como salas de aula, nem sempre a situação colabora, pois, a fim de interferir o mínimo possível na dinâmica, encontram-se imprevistos como várias pessoas falando ao mesmo tempo, o que pode impedir a realização da transcrição em alguns momentos, por exemplo.

Quanto aos aspectos técnicos das gravações, o autor destaca que além da atenção que deve ser dada no momento da gravação com o posicionamento e o número dos equipamentos e sua qualidade, também se deve tomar cuidado com os dados gerados dessas gravações, sua transferência, sincronização, como salvá-los e transformá-los.

São por esses e outros motivos, que a gravação piloto se faz importante em uma pesquisa, pois nesse momento é possível se testarem as câmeras, as posições, os áudios. Ao se trabalhar pela primeira vez com determinados materiais, muitas vezes, se desconhecem as melhores formas de configurá-los. Ao manusear de forma errada um equipamento, os dados podem ser seriamente afetados tornando-os inclusive inviáveis para a pesquisa.

Em relação à utilização de corpus, de maneira geral, Reppen (2010) afirma que essa é uma ferramenta útil para descobrir muitos aspectos desconhecidos da língua e da língua em uso, pois se deixa de utilizar apenas a intuição e passa-se a se ter dados concretos. A autora lembra que o primeiro passo para construir um corpus é ter uma questão claramente articulada.

Sobre o tamanho do corpus, pode-se dizer que varia de acordo com o objetivo de cada pesquisador, e dois pontos podem ajudar a definir essa questão: um deles, a representatividade, se o tamanho do corpus representa de forma acurada o todo da língua a ser estudada, e o outro ponto é o de praticidade, se o corpus é coerente com o tempo disponível para a pesquisa (REPPEN, 2010).

O segundo passo para a construção do corpus é identificar os textos necessários e coletá-los, sempre com autorização de um alguém

em particular ou instituição, a não ser que estejam em domínio público de forma gratuita.

De acordo com a autora, ainda na fase de elaboração (design) do corpus, é necessário se pensar em algumas questões como “What constitutes a text? How will the files be named? What information will be included in each file? How will the texts be stored (file format)?” (REPPEN, 2010, p. 32)<sup>30</sup>. O que constitui um texto seria algo predeterminado, segundo a autora. Em relação à nomeação dos arquivos, essa deve mostrar claramente o conteúdo dos mesmos. Quanto à informação incluída no arquivo, essa pode ser um cabeçalho com informações sobre aquele arquivo como o contexto, os participantes, o período, entre outras. A questão do formato a salvar o vídeo é bastante importante, pois como bem ressalta a autora, salvar os arquivos em formatos não compatíveis com o programa que será utilizado resulta em horas extras de trabalho.

Reppen (2010) aborda ainda a diferença entre construir um corpus com dados escritos e com dados falados. O segundo envolve gravação e transcrição dos dados, a atenção com a qualidade dos equipamentos de gravação. Antes de começar a transcrição, algumas decisões devem ser tomadas a respeito de formas reduzidas de fala, comuns em falante do inglês, o que fazer quando não se escuta claramente o que foi dito, quando ocorrem sobreposições de fala, ou quando ocorrem repetições ou pausas.

---

<sup>30</sup> “O que constitui um texto? Como os arquivos serão nomeados? Que informações serão incluídas em cada arquivo? Como os textos serão armazenados (formato do arquivo)?” (REPPEN, 2010, p. 32, tradução minha).



### 3 METODOLOGIA

A UFSC, instituição de ensino na qual foi realizado este estudo, tem proporcionado o serviço de interpretação sempre que necessário e possível aos servidores e alunos que dela fazem parte. É por esse motivo que a procura pelos cursos de mestrado da instituição, por candidatos surdos, é grande. Como a inserção desses sujeitos tem crescido nesse nível acadêmico, o estudo desse contexto é de grande valia para o fortalecimento da área da interpretação de língua de sinais em geral e no nível de pós-graduação (mestrado e doutorado).

As disciplinas de linguística em nível de mestrado foram escolhidas para ser palco da pesquisa pelo grau de complexidade das discussões realizadas e pela utilização de terminologias específicas dessa área, configurando-se em um desafio aos intérpretes que assumem essa atividade, além de ser nas disciplinas de linguística que está concentrado o maior número de surdos matriculados, em cursos de pós-graduação na UFSC. Outro motivo que me fez optar por disciplinas da pós-graduação é o fato de ser justamente um nível acadêmico no qual se espera do aluno alto grau de autonomia, responsabilidade e esclarecimento acerca do seu papel de aluno e pesquisador.

Para que fosse possível alcançar os objetivos traçados, o método utilizado para a coleta de dados foi a realização de filmagens de três aulas de disciplinas distintas. A primeira aula filmada ficou com um total de 33 minutos e 44 segundos (Disciplina 1), a duração total da segunda aula filmada é de 3 horas, 10 minutos e 32 segundos (Disciplina 2) e da terceira aula filmada foram observadas 2 horas e 10 minutos (Disciplina 3), com um total final de 354 minutos e 16 segundos. Os vídeos resultantes das filmagens foram editados em um programa específico e todo o trabalho de edição será descrito na seção 3.4.

É importante mencionar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), da UFSC. A esse respeito cabe ressaltar que os documentos foram enviados para o Comitê de Ética no início do primeiro semestre do meu mestrado, para serem avaliados na reunião que viria a ser realizada no final do mesmo mês. O relator aprovou o projeto e o plano de trabalho, mas, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foram avaliados pelos responsáveis como inadequados, na ocasião, por não constarem nos mesmos os endereços e telefones para contato meus e de meu orientador.

Mesmo que o erro tenha sido corrigido em poucos dias e tendo sido encaminhado de imediato o termo alterado para o Comitê, a

aprovação do mesmo teve um grande retardo devido à greve que foi realizada pelos servidores da instituição, ocasionando um atraso considerável na iniciação da coleta de dados desta pesquisa.

Apesar de os participantes, ao assinarem o termo de consentimento, terem aceitado se expor durante a pesquisa, pois foram conscientizados de que suas imagens e participações sonoras seriam utilizadas durante o estudo, as suas identidades foram mantidas em sigilo e os dados são anonimizados, na medida do possível, para reduzir a probabilidade de quaisquer tipos de constrangimento e por entender que a análise aqui proposta não enquadra o comportamento linguístico de determinados indivíduos e sim analisa padrões de interação que podem ser encontrados de forma parecida em muitas situações de atuação profissional de intérpretes de língua de sinais em contextos semelhantes.

### 3.1 OS CONTEXTOS DA COLETA DE DADOS

Entre os critérios para a escolha das disciplinas estavam, a princípio, possuir alunos surdos matriculados e que esses alunos surdos, os professores e os intérpretes estivessem dispostos a participar da pesquisa. O alvo do estudo passou a ser tanto as aulas de linguística aplicada quanto as da linguística teórica.

Antes de iniciar a pesquisa, realizou-se uma conversa com a chefe de departamento do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPLg), a fim de informar sobre as intenções da pesquisa. Também foi realizado contato prévio com os professores responsáveis pelas disciplinas nas quais havia alunos surdos. Nesse contato foi informado aos professores que uma pesquisa seria realizada, a fim de se observar as estratégias de interpretação nas aulas da pós-graduação em linguística. Todos os professores se mostraram muito acessíveis e interessados no tema geral da pesquisa, até mesmo porque alguns deles estavam tendo sua primeira experiência com a presença de alunos surdos em suas aulas.

A filmagem do piloto inicial para primeiros testes técnicos ocorreu no início do primeiro semestre do ano de 2011, em uma disciplina que discutia aspectos relacionados com a aprendizagem e o ensino de línguas estrangeiras (Disciplina 1). A dinâmica realizada no dia da coleta de dados mostra uma prática dialógica entre alunos e professora.

Os ouvintes que participaram da filmagem, nesse contexto, variaram entre a professora e os alunos que vieram a integrar o grupo com o aluno surdo (único matriculado na disciplina), pois nesse dia, a

professora propôs aos alunos que se reunissem em grupos para a discussão de um determinado texto tendo como base algumas perguntas orientadoras. Sendo assim, a participação da professora, no vídeo produzido, se resumiu em explicar algumas questões aos alunos em relação à organização da atividade do dia e outras em relação ao texto proposto a ser discutido que não estivessem muito claras. Estavam presentes em sala nesse dia cerca de nove alunos.

A forma de organização dos grupos oportunizou a observação de um posicionamento fora daquele comumente realizado nas aulas, no qual os alunos sentam-se um atrás do outro, todos olhando o professor que ocupa o espaço na frente da sala. Portanto, faziam parte do grupo formado o aluno surdo, duas colegas ouvintes e os dois intérpretes atuantes na disciplina. Localizei-me de forma a estar bastante próxima dos integrantes do grupo, participando do círculo formado.

Dessa maneira, formou-se um círculo no qual estavam lado a lado os intérpretes, que ficaram de frente para mim e de costas para a mesa da professora. Em outros opostos estavam as duas alunas que vieram participar do grupo, bem de frente ao aluno surdo que estava encostado na parede. O círculo estava posicionado do lado da sala oposto ao da porta. A professora da disciplina ficou visitando os grupos de tempos em tempos quando necessário.

O segundo dia de filmagem também foi realizado no final do primeiro semestre de 2011, em uma disciplina, na qual eram discutidas questões sobre letramento, alfabetismo e mobilidade social (Disciplina 2). Frequentavam a disciplina cerca de vinte e dois alunos no total, sendo dois deles surdos.

Essa disciplina também possuía um caráter dialógico bastante forte, as discussões atreladas ao tema das aulas geralmente traziam exemplos da experiência dos acadêmicos advindos de seu campo de trabalho, pesquisa ou mesmo de vida cotidiana.

A metodologia utilizada nas aulas era a apresentação de seminários, realizada pelos alunos, ocorreu da mesma forma no momento da coleta do material da pesquisa. Sendo assim, no dia da gravação, o professor da disciplina sentou-se em uma das primeiras cadeiras da fileira da parede, do mesmo lado em que a porta da sala se encontra, a fim de oportunizar, aos alunos que apresentariam os textos nesse dia, a utilização do projetor de imagens e se localizarem de frente para os colegas.

Dois temas foram discutidos durante a manhã, sendo um deles apresentado por apenas uma aluna e o outro sendo apresentado por uma dupla de colegas. Todas se posicionaram em frente aos colegas, entre a

mesa principal e a tela de projeções, que foi utilizada no decorrer do período para a apresentação de *slides* com o conteúdo dos textos-base a serem discutidos.

A Disciplina 3 foi filmada no início do segundo semestre do ano de 2011 e as suas discussões giravam em torno do surgimento da linguística enquanto ciência e as suas principais questões e estudiosos. Tendo um caráter mais monológico, suas aulas ocorreram de forma mais expositiva ao contrário de todas as outras. Havia muito pouca participação dos alunos em geral e, quando acontecia, vinha geralmente dos mesmos acadêmicos.

O professor ministrante era o responsável por apresentar todos os conteúdos e tópicos na disciplina e não foi diferente na manhã de filmagem. O docente sentou-se por detrás da mesa principal da sala e, por vezes, se posicionou em frente ou ao lado da mesma, mas sempre em frente ao grupo de alunos.

O material utilizado nas aulas era composto pelo livro base da disciplina, dos quais alguns trechos eram lidos com frequência pelo professor, acompanhado pelos alunos. Em alguns momentos, o quadro branco era utilizado para se fazer alguma anotação ou representação imagética.

Foi filmada apenas uma aula de cada disciplina, pelo tempo disponível para a realização da pesquisa de mestrado ser relativamente curto. Se fossem filmadas mais aulas de cada disciplina, uma observação mais detalhada poderia ser feita, porém, mesmo um número reduzido de aulas demanda muito tempo para a realização dos registros das falas e sua categorização. Um corpus com um maior número de aulas seria possível, se houvesse um espaço maior de tempo para a realização do estudo. Em toda pesquisa é necessário que decisões sejam tomadas, recortes sejam feitos, trazendo aspectos negativos e positivos.

Agora que os contextos nos quais o material de análise foi colhido já foram apresentados, é interessante conhecer outros aspectos muito importantes que também fazem parte desse estudo.

### 3.2 OS INTÉRPRETES

No total foram filmados cinco intérpretes, todos com algum tipo de vínculo com a UFSC. Alguns deles são funcionários efetivos da instituição com carga horária total de quarenta horas. Outros possuíam, na época, uma bolsa de estágio proporcionada pelo curso de Letras-Libras, trabalhando com carga horária total de vinte horas semanais.

O quesito para a seleção dos intérpretes era o fato de estes serem os atuantes nas disciplinas selecionadas, que estivessem atuando na disciplina no dia da gravação e aceitassem participar da pesquisa.

Os intérpretes serão denominados genericamente de “Intérpretes” e um número, que será equivalente à ordem na qual tal profissional apareceu como intérprete atuante nos vídeos realizados. Dessa forma, os profissionais que atuaram na Disciplina 1 serão denominados de Intérprete 1 e Intérprete 2. Os intérpretes que atuaram na Disciplina 2 serão identificados com os números 3 e 4, respectivamente. A Intérprete 4 atuou nas Disciplinas 2 e 3, sendo assim, ela trabalhou com a colega Intérprete 3 e Intérprete 5, participando em um total de duas disciplinas.

Os profissionais que atuaram na Disciplina 1, Intérprete 1 e Intérprete 2, são respectivamente do sexo masculino e feminino. O primeiro trabalha como intérprete há mais de três anos. A segunda atua como intérprete há menos de três anos.

A Intérprete 3 tem contato com a língua de sinais há mais de dez anos. Sua experiência na área da interpretação mais especificamente tem ocorrido há aproximadamente cinco anos. A Intérprete 4, também do sexo feminino, considera realizar essa prática há pouco mais de dois anos.

A Intérprete 5 é do sexo feminino e atua na área há aproximadamente sete anos, sendo que afirma atuar de forma profissional há quatro anos. No total, participaram como intérpretes da pesquisa quatro mulheres e um homem e as idades variaram de vinte a trinta e cinco anos. Três deles já possuíam pelo menos uma graduação concluída, dois dos intérpretes estavam nas fases iniciais da graduação e outro no ano final da graduação.

Os intérpretes das disciplinas observadas costumam sentar-se um ao lado do outro, do lado oposto ao da porta da sala, bem em frente aos alunos surdos e de costas para o professor. É claro que a disposição dos intérpretes se modifica dependendo do posicionamento em que os alunos surdos estão. Esse posicionamento é o mais comum para facilitar a mobilidade dos alunos surdos na sala. Na maioria das vezes, os alunos sentam-se de frente para o professor, que fica próximo ao quadro ou perto da entrada da sala. Como os intérpretes ficam posicionados, sentados, bem em frente aos alunos surdos é mais prático que esses se coloquem nas primeiras cadeiras.

Ter intérpretes trabalhando em duplas é uma realidade, até o momento, mais específica da instituição em questão. Porém, esse é um diferencial que melhora em muito a qualidade do trabalho realizado.

O trabalho de interpretação em duplas consiste em um trabalho de equipe onde um intérprete apoia o outro quando necessário. Enquanto um dos profissionais realiza a interpretação o outro, no papel de apoio, continua atento ao discurso proferido e ao colega, apoiando-o caso tenha dúvidas em relação à interpretação de algum termo por não conhecê-lo, ou por não tê-lo ouvido de forma correta, por exemplo.

Não apenas pelo apoio em relação à interpretação em si, o trabalho em duplas é importante porque auxilia a diminuir as cargas mentais e o cansaço físico advindos da prática. Um dos embasamentos oficiais para a atuação de dois profissionais encontra-se no documento NR 17 – *Ergonomia*, que trata de normas de trabalho em geral. Nele consta a instrução de que sejam realizadas pausas para descanso: “17.6.3. Nas atividades que exijam sobrecarga muscular estática ou dinâmica do pescoço, ombros, dorso e membros superiores e inferiores, e a partir da análise ergonômica do trabalho”<sup>31</sup>. Essas pausas acontecem na prática de revezamento que os intérpretes realizam de 20 em 20 minutos quando trabalham em duplas em eventos de mais de 30 minutos.

O trabalho de interpretação de língua de sinais pode causar tensão muscular e dores nos membros superiores pelo movimento constante realizado. Atuar em duplas melhora desempenho do intérprete porque ele se sente menos cansado mental e fisicamente. Vale ressaltar que durante o processo interpretativo, aspectos cognitivos estão presentes a todo o momento como o processamento de informações recebidas da língua fonte, a produção dessas informações na língua alvo, e a utilização da memória de curto prazo (GILE, 1999).

Foram encontrados durante o estudo de Silva e Nogueira (2010) alguns tipos de apoio como o *feedback* positivo com a cabeça, o *feedback* positivo com um sinal ou reforço, correção, esclarecimento e complemento. É perceptível que o trabalho em equipe apresenta uma prática contínua de todos os profissionais envolvidos que só tem a melhorar a qualidade do trabalho realizado<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Portal Ergonomia do Trabalho. Disponível em:

<<http://www.ergonomianotrabalho.com.br/legislacao.html>> Acesso em: jun. 2012.

<sup>32</sup> Para mais informações ver Silva e Nogueira, 2010.

### 3.3 OS ALUNOS SURDOS

Os alunos surdos que participaram da pesquisa foram três ao todo e serão denominados de Aluno 1, Aluno 2 e Aluno 3, sendo que o primeiro e o último são do sexo masculino. A faixa etária varia entre vinte e quatro e quarenta e seis anos.

Os alunos vieram de estados diferentes e estavam morando em Florianópolis no período em que realizei a pesquisa. Todos estão matriculados no Programa de Pós-graduação em Linguística, sobre temas relacionados à língua de sinais.

O número de alunos surdos em cada disciplina variou entre um e dois, sendo que os alunos Aluno 1 e Aluno 3 cursaram mais de uma das disciplinas observadas durante a pesquisa.

### 3.4 ASPECTOS TÉCNICOS DE FILMAGEM

Tendo em mente que o contexto de pesquisa seria composto pelas disciplinas da pós-graduação em linguística, a maneira encontrada para obter os dados a serem posteriormente analisados foi a realização da filmagem de algumas aulas. O fato de eu trabalhar como intérprete em algumas das disciplinas colaborou para que o contato com os professores, alunos e intérpretes acontecesse de forma aberta e tranquila.

As filmagens iniciais do estudo piloto tinham o caráter de proporcionar uma experimentação de como proceder durante o estudo principal para que os dados fossem registrados da melhor forma possível. Sendo assim, essas filmagens colaboraram tanto para aspectos técnicos, a testagem da iluminação, das câmeras, assim como seu posicionamento na sala, quanto para a análise preliminar e elaboração dos critérios de avaliação da interação na sala de aula e das estratégias dos intérpretes. Como as filmagens ficaram satisfatórias e cabíveis de uso, mesmo sendo testes piloto, foram utilizadas.

Posteriormente, houve a experimentação dos formatos dos vídeos que tivessem melhor desempenho nos programas utilizados para a edição e análise dos vídeos. Mesmo assim, houve aspectos só descobertos no decorrer da pesquisa, como será visto mais adiante.

As câmeras foram posicionadas de maneira a mudar o menos possível a dinâmica do grupo, a fim de que tudo transcorresse de maneira bastante natural, não alterando a interação em sala de aula ou deturpando os dados coletados, já que um dos propósitos era o de fazer a experiência em um contexto real.

No primeiro dia de filmagens, foi possível utilizar três câmeras, sendo uma delas a de um *laptop*. O motivo foi a dificuldade de se conseguir três câmeras digitais. O uso de tal número de câmeras também foi possível porque pude participar do momento manuseando uma das câmeras na direção do falante ouvinte.

As câmeras utilizadas foram a câmera de um *laptop*, *Amazon PC*, modelo *Smart L100*, com processador *Intel Core 2 Duo*, com sistema operacional *Windows XP*. A resolução da câmera é de *1.3 Mega Pixels*. A segunda câmera da marca *Sony JVC HD EVERIO* e a terceira câmera foi uma *Sony DCR-SR85 HDD*.

Dessa forma, as câmeras ficaram posicionadas, uma em direção ao aluno surdo, outra em direção aos intérpretes e a terceira em direção aos alunos ouvintes. Os alunos ouvintes não foram filmados porque a captação de sua imagem não integraria o foco da pesquisa, ao contrário dos alunos surdos e dos intérpretes. A duração do material filmado nessa aula foi de aproximadamente 33 minutos e 44 segundos, já que uma das câmeras cedidas estava sem o cabo de alimentação de energia e não pôde ser utilizada pelo tempo total da aula.

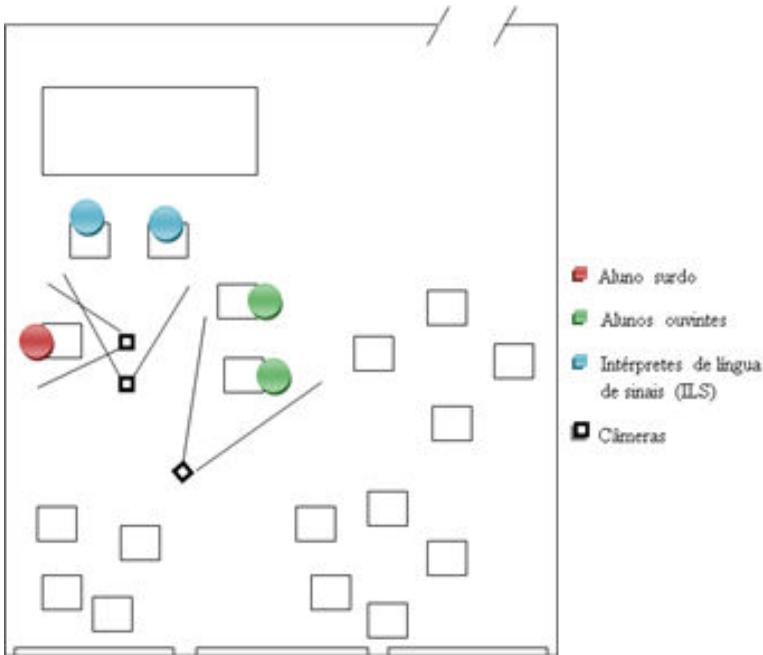


Figura 1: Diagrama da sala – Disciplina 1.

No dia de gravação na Disciplina 2, porém, havia apenas duas câmeras, uma posicionada em direção aos intérpretes e outra direcionada aos dois alunos surdos. Tendo disponíveis apenas duas câmeras para a gravação, foram utilizados o *laptop* e a *Sony DCR-SR85 HDD*.

Para realizar a terceira filmagem foram utilizadas as mesmas câmeras, a *Sony DCR-SR85 HDD*, já citada, e uma quarta câmera de marca *Samsung*, modelo *F50 series – Flash Memory SD*.

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

Dessa maneira, nas Disciplinas 2 e 3, intérpretes e alunos estavam posicionados de frente uns para os outros, tendo os equipamentos de gravação alocados atrás dos alunos surdos, focando os intérpretes, e atrás destes, focando os alunos surdos.

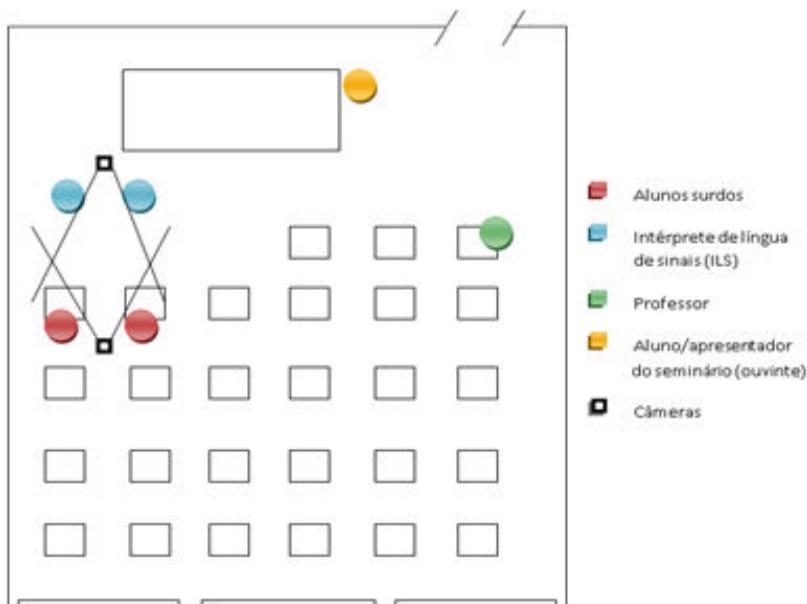


Figura 2: Diagrama da sala – Disciplina 2.

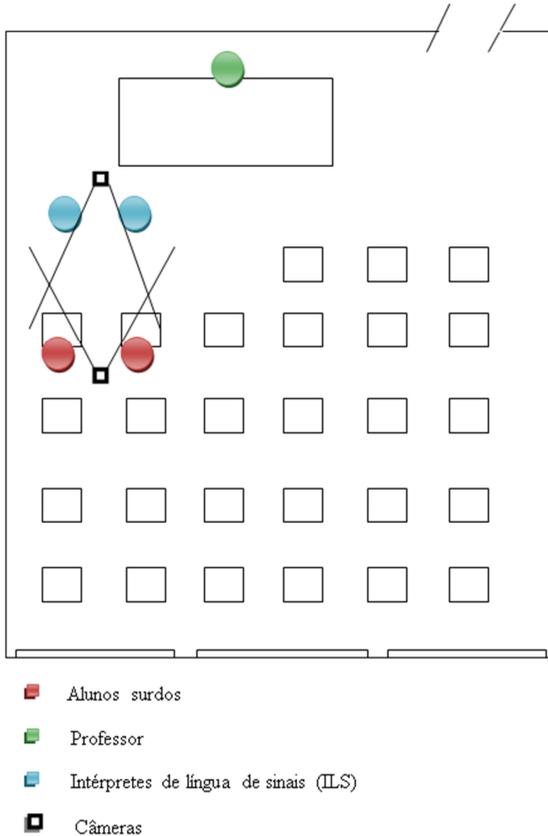


Figura 3: Diagrama da sala – Disciplina 3.

### 3.4.1 O Software Adobe Premiere CS3 Pro

Este programa de edição de vídeos foi utilizado para alinhar os vídeos a fim de editá-los, já que foram segmentados em tempos diferentes de acordo com cada câmera utilizada, ou seja, em uma aula de mais de três horas e meia, não se obteve um vídeo com o total de duração, porém, mais de um vídeo com tamanhos diferentes dependendo de cada câmera. Por esse motivo, foi necessário que os vídeos fossem alinhados no programa, cortados, sendo que partes de um vídeo foram unidas a outras partes quando necessário, e salvos para que, quando analisados, os vídeos constassem com o mesmo tamanho e pudessem ser alinhados no programa utilizado que será visto logo em seguida.

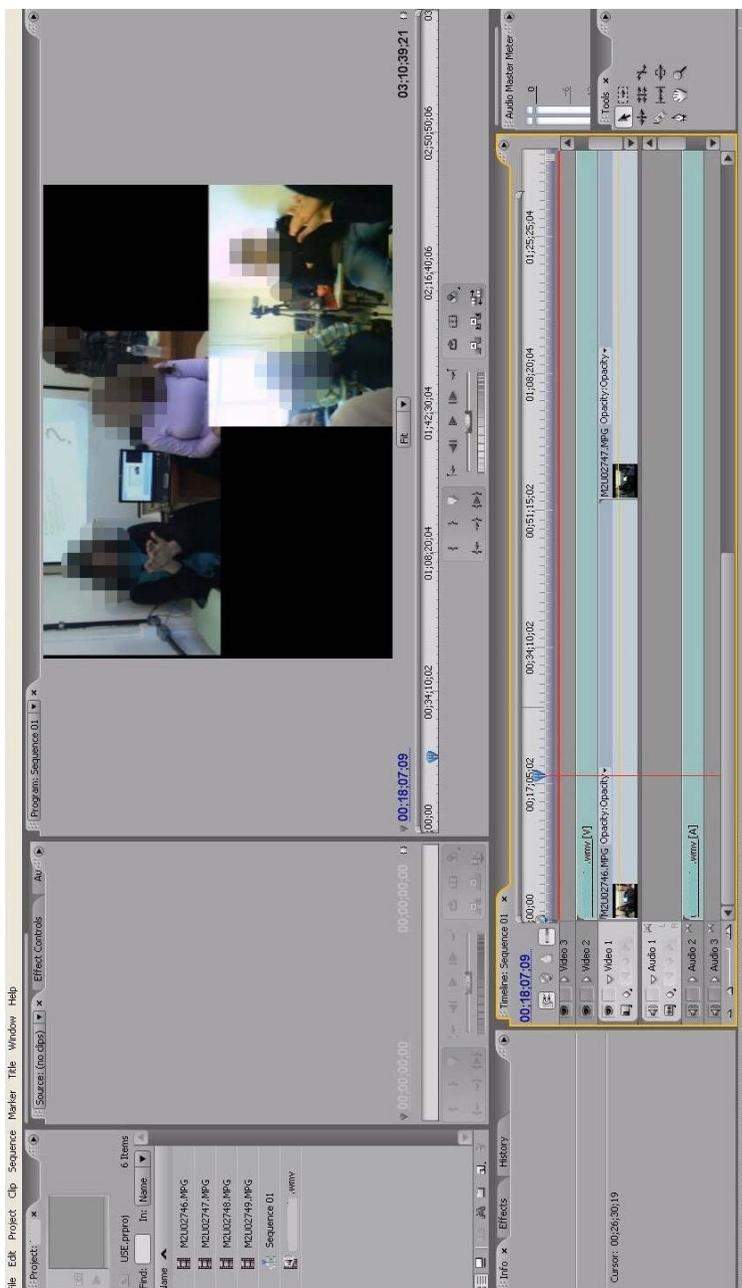


Figura 4: Apresentação do Adobe Premiere Pro CS3.

Como pode ser observado na figura acima, na parte superior, à direita do programa, localiza-se a tela onde podem ser visualizados os diferentes vídeos. Depois de ser editado na duração correta, que será a mesma duração do vídeo gerado na outra câmera equivalente ao trecho da aula correspondente, o vídeo que serviu de base para a edição é excluído e o vídeo que foi editado é salvo.

Na parte inferior é possível visualizar a linha do tempo e a maneira como os vídeos podem ser organizados. Quando é necessário trabalhar com mais de um vídeo, os mesmos são distribuídos em cada uma das três trilhas. Para sincronizá-los basta encontrar um ponto em comum em todos e, em seguida, alinhar o vídeo de uma das trilhas sob o da outra trilha. Depois da edição, nove foram os arquivos que compunham o corpus a ser analisado, um da Disciplina 1, quatro da Disciplina 2 e quatro da Disciplina 3.

Nem sempre a exportação de um vídeo, ou seja, salvá-lo depois de pronto, foi fácil. Em determinado momento, depois de solicitar a exportação e esperar pelo andamento do processo, o programa mostrou uma mensagem avisando não ser possível salvar tal vídeo sem dar muitos detalhes. Foi necessário obter ajuda de uma profissional da área da informática para compreender que o vídeo utilizado na edição possuía formato inferior ao que seria gerado pelo programa, no caso .AVI, como acima mencionado.

Depois de descobrir o motivo do problema, as configurações do vídeo que seria salvo pelo programa foram alteradas. Para isso, antes de iniciar o processo de exportação foi necessário mudar o tipo de arquivo de “Microsoft DV AVI” para “Microsoft AVI”, nas configurações gerais. Em seguida, nas propriedades específicas de vídeo, a propriedade “compressor”, que constava como “Cinepak codec by radius”, foi alterada para “Xvid MPEG – 4 CODEC, resolvendo o problema que vinha ocorrendo no momento da exportação do vídeo já editado.

Essas alterações nos formatos dos vídeos interferem na qualidade do som e de imagem dos mesmos. Todavia, na maioria das vezes, isso não prejudicou a pesquisa. Em uma situação não foi possível realizar uma edição. O vídeo gerado pela câmera do laptop tinha 3 horas e 10 minutos de duração. Devido a determinados problemas encontrados no decorrer da análise dos dados, pensou-se que uma alternativa seria segmentar esse vídeo em partes menores. O vídeo em formato .WMV foi editado, mas a sua qualidade foi de tal forma prejudicada que não seria possível continuar a análise dos dados, as falas dos alunos surdos sequer ficaram compreensíveis. Nesse caso, deu-se continuidade ao trabalho com o vídeo com sua duração inicial.

### 3.4.2 O *Software* ELAN

Com segundo programa utilizado foi possível fazer a análise e anotação de informações dos vídeos gerados nas disciplinas. Esse programa, denominado EUDICO Language Annotator (ELAN), tornou a análise de dados mais prática, já que oportuniza que anotações sejam realizadas nos momentos exatos em que aparecem nos vídeos, pois o programa apresenta trilhas de anotações que podem ser preenchidas nos momentos exatos nos quais aparece alguma informação relevante nos vídeos.

O desconhecimento de como trabalhar com o programa anteriormente citado e o presente programa levaram a um curso intensivo autodidático. Em alguns momentos, contei com a ajuda de colegas e amigos, já que houve de minha parte a necessidade de aprender a trabalhar com as ferramentas de ambos os programas, ocasionando um atraso na edição e na análise dos vídeos.

O ELAN foi escolhido pelas ferramentas que oferece, possibilitando a feitura de anotações e registros na mesma tela em que se observa o material audiovisual do corpus. Outro motivo da escolha foi a facilidade de acesso que se tem ao programa, que está disponível gratuitamente para download no site <http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>, bem como às suas atualizações.

Também foi um aspecto primordial em sua escolha o fato de o programa realizar o alinhamento de dois vídeos ou mais, considerando que eles estejam dentro de determinadas configurações, pois como pôde ser observado no decorrer dessa pesquisa, o alinhamento total não foi obtido, provavelmente, porque a quantidade de frames não é a mesma nos vídeos gerados pelas diferentes câmeras utilizadas para coleta de dados.

De acordo com Quadros e Pizzio (2009, p. 17), o ELAN:

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

para finalidades de anotação, de análise e de documentação destes.

The screenshot displays the ELAN software interface. At the top, there are menu options: 'Arquivo', 'Editar', 'Anotação', 'Tela', 'Tipo', 'Buscar', 'Visualizar', 'Opções', 'Janela', and 'Ajudar'. Below the menu is a video player showing a classroom scene with several people. To the right of the video is a 'Reconhecedor de Áudio' (Audio Recognizer) section with tabs for 'Vídeo', 'Reconhecer', 'Texto', 'Metadados', 'Legenda', and 'Controles'. The 'Metadados' tab is active, showing a table of annotations.

N	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
12	00:03:48,929	00:03:49,575	00:00:00,646
13	00:03:51,114	00:03:57,384	00:00:06,270
14	00:03:59,322	00:04:25,146	00:00:26,824
15	00:04:27,940	00:04:34,331	00:00:06,391
16	00:04:36,497	00:04:37,914	00:00:01,417
17	00:04:40,440	00:04:41,272	00:00:00,832
18	00:04:42,888	00:04:45,145	00:00:02,257
19	00:04:47,892	00:04:48,145	00:00:00,253
20	00:17:24,699	00:17:43,114	00:00:18,415
21	00:18,324,477	00:21:27,454	00:02:54,977
22	00:21,29,443	00:21:30,569	00:00:01,126

Below the table is a playback control bar with a timeline from 00:12:28,895 to 00:26:00,000. The video is currently at 00:11:00,000. Below the timeline is a list of annotations with their corresponding speaker names:

- 40.000 Aluno@A
- 40.000 Anotação Aluno@A
- 40.000 Professor
- 40.000 Aluno@L
- 40.000 Anotação Aluno@L
- 40.000 Aluno@H
- 40.000 Anotação Aluno@H
- 40.000 Aluno@M

Figura 5: Apresentação do Programa ELAN.

A partir da figura acima é possível ter uma visão geral da tela inicial do programa ELAN, já com vídeos selecionados e as trilhas criadas. As trilhas estão localizadas na parte inferior da tela e podem ser criadas de acordo com a necessidade do pesquisador, havendo a possibilidade de alterá-las, se preciso for, durante a realização do estudo.

Abaixo da linha do tempo é possível ver o espaço no qual são feitas as anotações referentes aos eventos relevantes observados no vídeo. Ao clicar e arrastar o cursor dentro do tempo exato no qual o evento acontece, é gerado um espaço para a anotação que, após os comandos *Ctrl+Enter*, fica registrada assim como a duração do evento e sua localização temporal dentro do vídeo.

No programa ELAN, o alinhamento é obtido de uma maneira diferente da realizada no programa Premiere Pro CS3.



Figura 6: Modo de Sincronização de Mídias do Programa ELAN.

Nesse programa, seleciona-se o modo de sincronização em “opções” e, em seguida, “modo de sincronização de mídias” e a tela acima aparece, oferecendo a oportunidade de clicar em “tocador 1” ou “tocador 2” para encontrar o ponto que servirá como referência para o alinhamento dos vídeos. O vídeo é depois exposto no modo anotação, tela em que aparecem as trilhas para anotação, a partir do ponto em que foi alinhado.

O programa também oferece a ferramenta denominada “vocabulário controlado”, usado nas trilhas que forem escolhidas para isso. Assim, em vez de serem feitas anotações totalmente variáveis, são escolhidos termos que, são selecionados e marcados rapidamente. O “vocabulário controlado” deve ser estruturado com antecedência, mas pode ser alterado em caso de necessidade e é bastante prático.

Porém, a utilização desse programa também ofereceu desafios e causou atrasos, na medida em que as tentativas de sincronização dos vídeos da Disciplina 3 foram ocorrendo. Os problemas aconteceram em dois computadores: um deles, um *laptop*, já mencionado, o mesmo que realizou a filmagem de uma das aulas, que possuía a versão do programa ELAN 3.9.1. Nessa versão, depois de eu sincronizar os vídeos, seguindo os procedimentos vistos na figura 6, o próximo passo era a observação dos vídeos e sua análise. Porém, quando eu necessitava voltar alguns segundos do vídeo, o alinhamento se perdia. Resolvi, então, fazer a instalação da versão mais recente do programa, a 4.1.2. Ao tentar utilizar essa versão outro contratempo acontecia: depois de selecionar os vídeos a serem sincronizados, o programa fechava por si, impedindo a realização de qualquer outra ação. Entrei em contato com pessoas que possuíam domínio do programa, porém, mesmo acatando sugestões e estratégias que pudessem sanar o problema, ele não foi solucionado.

Por esses motivos, resolvi instalar o programa ELAN 4.1.2 no outro *laptop* da marca *Philco*, modelo *10B-L123WS*, com sistema operacional *Windows Ultimate* e processador *Atom*. Nesse computador, o programa apresentou outros problemas. Os vídeos utilizados até aqui possuíam formato .MPG, por serem considerados os mais compatíveis com o programa. No entanto, ao iniciar a tentativa de sincronização no ELAN, o vídeo pertencente ao “tocador 1” não atendia aos comandos realizados pelo *mouse*. Dessa maneira, não era possível realizar a sincronização.

A partir de então, outros formatos de vídeo foram testados e os vídeos foram convertidos para .MP4, cessando o problema acima mencionado, agora o alinhamento dos vídeos era possível. No entanto, depois de ser feita a sincronização, ao iniciar a análise, passados alguns

segundos, algum dos dois vídeos travava por poucos segundos, o que já era suficiente para que houvesse um desalinhamento entre ambos. Esses problemas na sincronização dos vídeos também causaram um atraso na análise dos materiais das demais disciplinas.

A provável causa para os problemas de alinhamento dos vídeos é a diferença no número de frames de vídeo para vídeo, já que foram gerados com câmeras diferentes e antes de começar todo o processo eu desconhecia tal diferença, muito menos que ela pudesse levar a algum problema. Todavia, no avançar das versões do programa e da manipulação dos vídeos, percebi que o desalinhamento não era tão grande. O problema pareceu ainda mais minimizado quando começou a ser utilizado um novo computador<sup>33</sup>, com a versão 4.4.0, a mais recente do programa naquele momento.

A Disciplina 1 gerou um vídeo em cada uma das três câmeras utilizadas. Os vídeos que focavam o aluno surdo e os intérpretes foram alinhados no Premiere Pro CS3 e salvos como se fossem apenas um vídeo, ou seja, as imagens dessas duas câmeras foram salvas de modo que podiam ser visualizadas ao mesmo tempo em uma mesma tela. Isso ocorreu para facilitar o posterior alinhamento no ELAN, para a análise de dados que seria feita com o vídeo da câmera focada nas alunas ouvintes. Dessa forma, ao importar os vídeos para o ELAN, um dos vídeos já apresentava as imagens das câmeras focadas no Aluno 1 e nos intérpretes, enquanto que o outro vídeo importado mostrava as imagens das alunas ouvintes.

A explicação para não alinhar os três vídeos apenas utilizando o ELAN, já que seria algo possível por se tratar de vídeos curtos e em pequeno número, deu-se porque é mais fácil alinhar dois vídeos em vez de três, considerando-se os problemas de alinhamento vividos durante a pesquisa.

Os vídeos originais (com formato e duração do dia da gravação) estão guardados em pastas com os nomes das disciplinas às quais pertencem, assim como os vídeos que foram posteriormente editados. Todos estão em uma pasta mãe com o nome “Vídeos da pesquisa”. Os vídeos editados são denominados com a respectiva ordem que eles possuem na sequência dos vídeos e as iniciais do nome da disciplina, por exemplo, V1 ACD<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> Processador i7, placa de vídeo dedicada e memória RAM de 8GB.

<sup>34</sup> “V1 ACD (Análise Crítica do Discurso)” – nome de disciplina apenas para ilustração sendo, portanto, fictício.

A data da filmagem não é discriminada no nome dos arquivos, pois não é uma pesquisa diacrônica com uma comparação evolutiva de informações. Mas o período de realização das gravações está mencionado na seção 3.1 desse estudo.

Ao se utilizar somente o programa ELAN para a análise dos dados, os vídeos não foram mais sincronizados previamente (com exceção de dois vídeos da Disciplina 1), sendo necessário apenas que eles fossem inseridos no próprio programa e nele alinhados para que, então, fossem analisados. Ou seja, o programa oferece todas as ferramentas para que os dados sejam analisados.

Os arquivos gerados das análises no programa ELAN são salvos em uma pasta denominada “Arquivos ELAN”. São gerados em formato .eaf e são identificados pelas iniciais do nome da disciplina, o número da ordem que eles possuem na sequência dos vídeos, antecedido da inicial “V” (de vídeo) e a data da criação do arquivo, ex. “ACD V1 9 de agosto”.

### 3.5 ELABORAÇÃO DOS CONCEITOS USADOS NA CLASSIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Como já mencionado, as aulas contidas nas gravações do corpus desta pesquisa tinham caráter mais dialógico, pelo modo de interação configurar uma dinâmica de grupo entre alunos; a aula da segunda disciplina era dialógica pela maneira do professor conduzir as discussões, incitando os alunos a participarem com opiniões e indagações; a terceira disciplina teria como método adotado pelo professor a aula expositiva, o que não impede que os alunos participem, porém, esse método, aliado ao teor complexo do conteúdo, fez com que os alunos em geral tivessem pouca participação nas aulas.

A análise foi realizada a partir do momento em que a aula começava de fato, quando os temas referentes ao conteúdo estudado começavam a ser tratados até o momento em que eram findados. Os momentos de intervalo e de total descolamento do grupo como um todo em relação ao conteúdo e temas relacionados à aula não foram registrados e analisados.

A análise de dados foi guiada de acordo com o grau de dialogicidade das disciplinas. O grau de dialogicidade determina não somente a quantidade de interações pelos alunos surdos em uma aula, mas também a necessidade maior e menor dos intérpretes utilizarem estratégias adequadas para garantir a troca de turnos, por exemplo.

Durante a observação dos dados coletados, foi possível perceber que determinados tipos de produções linguísticas advinham dos acadêmicos surdos e outros dos acadêmicos ouvintes, comuns a ambos ou não. A categorização dos tipos de interação e contagem de cada uma delas ajuda na compreensão de como tem sido a participação dos alunos surdos em salas de aula inclusivas.

Ao iniciar o trabalho de observação dos vídeos coletados, verifiquei a presença de determinados tipos de produção interacional que, depois de categorizados e contabilizados, desenhariam um mapa da interação dos alunos surdos em sala de aula de maneira detalhada, com a intenção de verificar a participação dos alunos surdos em comparação com os alunos ouvintes.

De acordo com essas observações, foram criadas categorias para classificar as falas dos participantes que constam na tabela abaixo:

Categorias		
Participação Primária	Participação Primária Concorrente	Participação Primária Fática
Participação Secundária	Participação Secundária Concorrente	Participação Secundária Fática
Interação Metacomunicativa	Interação Metacomunicativa Concorrente	
Interação Metacomunicativa de Repetição		
Interação Metacomunicativa de Orientação da Atenção		
Interação Metacomunicativa de Gerenciamento Interacional		
Interação Metacomunicativa de Gerenciamento da Interpretação		
Interação Metacomunicativa de Explicitação		
Interação Paralela	Interação Paralela Concorrente	Interação Paralela Fática
Interação Particular	Interação Particular Concorrente	Interação Particular Fática

Interação Motivada por Interferência		
--------------------------------------	--	--

Tabela 1: Categorias para classificação das falas dos participantes.

A partir de agora vamos conhecer mais detalhadamente cada categoria e os tipos de fala que as compõem. Durante a descrição metodológica desse estudo, assim como poderá ser visto no capítulo de análise dos dados, os exemplos retirados do corpus não serão transcritos. Essa decisão foi tomada porque o objetivo dessa pesquisa não é o de realizar uma análise linguística das falas produzidas. Outro motivo é o longo tempo que seria dedicado a esse trabalho, considerando o tamanho do corpus, não seria possível realizar a transcrição de todas as falas em tempo.

### 3.5.1 Participação Primária

Entraram na categoria participação primária todas as produções que tenham relação com o conteúdo de aula discutido no momento, que expressam opinião do aluno, dúvidas ou comentários que possam ser endereçados aos colegas ou professores, concordância, discordância ou complemento ao discurso realizado.

A categoria participação primária é utilizada para identificar as produções que se iniciam sem ocorrer a interrupção ou sobreposição com a fala de alguém para isso, seria o início de um turno que foi cedido a alguém, ou iniciado durante o silêncio entre os participantes.

A participação primária pode ser encontrada em todas as 3 aulas do corpus. Um exemplo desse tipo de participação iniciada por um aluno surdo pode ser tirado da Disciplina 2, quando o Aluno 3 inicia um diálogo com a colega ouvinte que apresentava o seminário. Depois que a colega apresentou um *slide* a respeito de mídias da escola e mídias na escola, o Aluno 3 resolve perguntar qual seria exatamente a diferença entre uma e outra. A questão, portanto, estava totalmente relacionada com o tema tratado naquele momento, sendo uma interação primária.

#### 3.5.1.1 Participação Primária Concorrente

A participação primária concorrente ocorre quando há tentativa de tomada de turnos durante a fala corrente de um falante, quando há a tentativa de interrompê-lo, mas não ocorre uma troca de turno, ou porque o detentor do turno consegue defender o turno, ou porque a participação primária concorrente tinha apenas o propósito de externar

um ponto de vista contrário, para constar, sem intenção de tomada de turno.

Também são marcadas como participações primárias concorrentes interações em que os alunos falam entre si a respeito da aula, expressando dúvidas e opiniões que seriam pertinentes a todos do grupo e que estariam relacionadas diretamente ao tema abordado. Esse tipo de fala foi registrado apenas nos alunos surdos pelo fato desses sujeitos, juntamente com os intérpretes, serem o foco do estudo.

Outro ponto a se destacar em relação às participações primárias concorrentes é que elas geralmente ocorrem acompanhadas da troca de papel do intérprete para o papel de professor. Em outras palavras, o aluno surdo tem uma dúvida que deveria ser repassada para o professor, porém, o intérprete acaba por responder essa dúvida.

Algumas participações primárias concorrentes também acontecem quando, em um diálogo entre os alunos surdos e ouvintes (professores e alunos), algumas de suas falas não são interpretadas pelo fato de o intérprete ter optado por interpretar a fala do ouvinte e não a do surdo.

Se houver um colega ouvinte realizando alguma fala e o aluno surdo iniciar um diálogo com outro colega surdo dizendo que discorda da opinião desse falante corrente ouvinte, essa será uma interação primária concorrente, por já haver alguém falando. Se o aluno a quem foi endereçada a fala fizer uma tentativa de tomada de turno para expor a sua opinião em relação ao que o falante corrente está pronunciando, essa também será uma interação concorrente. Esse tipo de interação ocorre, normalmente, com sobreposição de falas e se encaixa em qualquer categoria.

Um exemplo de participação primária concorrente está em um trecho da Disciplina 3 no qual os alunos surdos começam a conversar sobre um comentário de um dos alunos ouvintes para o professor. Nesse momento, o professor falava que o livro Curso de Linguística Geral não havia sido escrito por Ferdinand de Saussure, mas por terceiros. Em seguida, um dos alunos ouvintes comenta que a bíblia foi escrita da mesma forma e os alunos surdos realizam acenos fáticos e comentários em complemento à fala do colega ouvinte. Essas foram falas primárias concorrentes, pois foram produzidas enquanto professor e aluno ouvinte conversavam. A Intérprete 4 pergunta aos alunos se eles desejam expor a sua opinião aos demais e recebe duas respostas: o Aluno 3 disse não ser necessário e o Aluno 1 disse que poderia ser. Nisso, o Aluno 1 comenta que é importante que os surdos participem da interação para que o professor e demais alunos vejam que eles entendem as discussões.

Depois de concluir essa conversa com seu colega e decidir quem exporia a fala, o Aluno 1 levanta o braço timidamente, mas as intérpretes não chamam a atenção do professor. O tema discutido pelo professor já havia mudado e a fala acabou não sendo interpretada.

### 3.5.1.2 Participação Primária Fática

Relacionadas à categoria de participação primária há duas outras: a participação primária concorrente e a participação primária fática. Esta última, de acordo com Jakobson, poderia ser definida da seguinte maneira:

There are messages primarily serving to establish, to prolong, or to discontinue communication, to check whether the channel works ("Hello, do you hear me?"), to attract the attention of the interlocutor or to confirm his continued attention ("Are you listening?" or in Shakspearean diction "Lend me you ears!" – and on the other end of the wire "Um-hum!") This set of CONTACT, or in Malinowski's term PHATIC function, may be displayed by a profuse exchange of ritualized formulas, by entire dialogues with the mere purport of prolonging communication. [...] The endeavor to start and sustain communication is typical of talking birds; thus the phatic function of language is the only one they share with human beings (JAKOBSON, 1981, p. 24, grifos no original)<sup>35</sup>.

A interação fática serve para que o canal de interação seja estabelecido ou permaneça aberto, no caso de uma interação dialógica,

---

<sup>35</sup> Há mensagens que servem principalmente para estabelecer, prolongar ou interromper a comunicação, para verificar se o canal funciona ("Olá, você está me ouvindo?"), para atrair a atenção do interlocutor ou confirmar sua atenção de forma contínua ("Você está ouvindo?" ou nas palavras Shakspeareanas "Empreste-me seus ouvidos!" – e, na outra extremidade do fio "Hum-hum"). Este contexto de CONTATO, ou nos termos de Malinowski, função FÁTICA, poderá ser apresentado por uma troca profusa de fórmulas ritualizadas, por diálogos inteiros com a mera intenção de prolongar a comunicação. [...] O esforço para iniciar e manter a comunicação é típico entre as aves; assim, a função fática da linguagem é a única que partilham com os seres humanos (JAKOBSON, 1981, p. 24, grifos no original, tradução minha).

mas também pode ocorrer em uma interação monológica, ou seja, tem a função de mostrar ao interlocutor que ele está sendo incluído, compreendido, considerado na comunicação, que ele pode continuar com seu fluxo de fala, etc. Esse tipo de interação é importante porque serve como medidor do quanto os alunos surdos estão acompanhando o discurso que está sendo interpretado e o quanto o estão compreendendo.

A participação primária de caráter fático ocorre durante a fala corrente, porém, não tem a intenção de tomada de turno, mas sim de corroborar a fala do enunciador, indicar compreensão, retornos de forma breve, acenos, etc., ou seja, elementos que têm a intenção de manter aberto o canal da comunicação, ou demonstram que está aberto. Podem ser constituídas por palavras ou sinais sonoros ou gestuais emitidos pelos receptores da fala para manutenção da conversa.

De acordo com Coulthard (1977) diferentes opiniões podem ser encontradas quando se tratam de acenos fáticos:

In any description of turn taking there is the problem of what constitutes a turn, and while most analysts accept that nods of agreement and murmurs of assent do not count, there are some important differences of opinion. Duncan uses the term back channel behavior to cover contributions which do not constitute a turn but which provide the speaker with useful information as his turn progresses (COULTHARD, 1977, p. 62)<sup>36</sup>.

Em outras palavras, os acenos fáticos possuem um papel que não pode passar despercebido nas análises deste estudo. Outras colocações a respeito dos acenos de cabeça podem ser encontradas na subseção 3.5.3, logo adiante.

As interações primárias fáticas podem ser encontradas em todos os vídeos, na fala de todos os alunos surdos. Um exemplo de interação primária fática pode ser retirado da Disciplina 2, quando o Aluno 3 acena positivamente com a cabeça e realiza o sinal de “certo” quando a colega que está apresentando o seminário afirma que não são apenas as

---

<sup>36</sup> Em qualquer descrição de tomada de turno há a questão do que constitui um turno, e enquanto a maioria dos analistas considera que acenos de concordância e murmúrios de concordância não contam, há algumas importantes e divergentes opiniões. Duncan usa o termo canal de comportamento de retorno para abranger contribuições que não constituem um turno, mas que oferecem ao falante informações úteis à medida que seu turno se desenrola (COULTHARD, 1977, p. 62, tradução minha).

mídias televisivas que influenciam os alunos, mas também a internet e os jornais impressos. O aluno não realiza essa produção olhando para a colega surda, ele continua olhando para a interpretação, ou seja, fica nítido que ele não está querendo expor sua opinião diretamente para a colega surda, é com a colega ouvinte que ele está interagindo.

Esse tipo de participação primária é comumente compreendido como *feedback* do espectador surdo para o intérprete, mas que também pode ser considerado como uma produção interativa com o falante que está sendo interpretado.

Esse é um tipo de interação que não é, geralmente, interpretado em sala de aula, provavelmente também em outros contextos. Interpretar as interações fáticas, em contextos com muitas pessoas envolvidas a todo o momento, torna-se algo desnecessário. Mesmo com alunos ouvintes que sentem a necessidade de concordar com o que está sendo dito, o aceno positivo de cabeça é suficiente, não havendo a intervenção constante realizada de forma oral.

Esses acenos fáticos oferecem uma sensação de segurança aos intérpretes, que se sentem à vontade quando veem esse tipo de interação, pois a consideram uma resposta positiva por parte da audiência surda, trazendo a ideia de que a interpretação deve estar ocorrendo de maneira fluida e coerente (NAPIER, 2006).

### **3.5.2 Participação Secundária**

A categoria de participações secundárias foi criada para rotular as falas relativas a temas nos quais toda a turma estava envolvida, porém, não tinham a ver diretamente com o conteúdo da aula em questão. Falas como essas não foram categorizadas como particulares, por exemplo, justamente para distinguir os temas abordados pelo grande grupo de falas mais pontuais, produzidas por duas ou três pessoas.

A fala categorizada como secundária é gerada a partir de um tema que se torna o principal no grupo, para o qual todos podem contribuir já que não é um assunto pertinente a poucas pessoas. Alguns exemplos de participações secundárias marcadas foram a respeito da organização da confraternização que seria realizada no último dia de aula e das avaliações finais, que deveriam ser entregues, ambas na Disciplina 2. Outros exemplos desse tipo de participação ocorreram na Disciplina 1, quando a professora propõe que a turma se organize em grupos de três pessoas e começa-se a discutir, então, quem vai para o grupo de quem. Na Disciplina 3, falas secundárias foram registradas quando o professor anunciou o título do texto que seria discutido na próxima aula e onde

esse texto poderia ser encontrado. Foram temas que tinham a participação da turma como um todo, mas, que não estavam totalmente relacionadas ao conteúdo.

Considerarei necessária a distinção entre as falas primárias e secundárias porque, se o objetivo é medir a participação dos alunos na interação em sala de aula, o tema das discussões, ou a desenvoltura do aluno de tratar desse tema, é um fator que pode interferir nessa participação. Outra coisa a se pensar é que participar de discussões secundárias não teria o mesmo peso de participar em discussões primárias. Se o aluno é muito participativo em temas secundários, como confraternização ou entrega da avaliação, e não apresenta o mesmo comportamento quando se trata de conteúdo da disciplina, isso pode mostrar que ele não é uma pessoa introvertida, mas que não se envolve com o tema da aula por alguma razão, falta de afinidade pode ser uma delas. Porém, considerando que o aluno não participa muito nem quando o tema é primário nem secundário, esse baixo índice de participação pode mostrar que o aluno geralmente se comporta assim. O jeito de ser do aluno é um fator a influenciar na avaliação de sua participação.

### 3.5.2.1 Participação Secundária Concorrente

As participações secundárias concorrentes possuem o mesmo teor das secundárias não concorrentes com a diferença de que são produzidas simultaneamente à fala de outra pessoa, como já mencionado na seção de participações primárias concorrentes.

Um exemplo desse tipo de participação foi produzido pelo Aluno 3, ao concordar com o colega ouvinte em relação à digitalização dos livros. Naquele momento, o professor comentava com os alunos que gostaria de digitalizar seu livro, quando um dos alunos compartilha com os demais que ele gosta do ambiente virtual, pois nele muitas pessoas estão em contato e a disseminação de informações é bastante fácil. Assim que o aluno diz gostar do ambiente virtual para tal fim, o Aluno 3 afirma, ainda olhando para a intérprete atuante, que pensa da mesma forma, e diz que essa é uma ferramenta com a qual é fácil encontrar o que se procura. Essa foi uma fala produzida enquanto o colega ouvinte falava das vantagens de se ter um livro em meio eletrônico, por esse motivo é uma fala concorrente. A produção do Aluno 3 não foi direcionada para a colega surda, foi produzida com o olhar voltado para a interpretação.

Essa fala foi categorizada como secundária porque era uma opinião diretamente relacionada ao que o colega ouvinte estava dizendo

e seu ponto de vista poderia ter sido compartilhado com os demais, pelo menos para que soubessem que o aluno surdo estava participando, colocando sua opinião também, mesmo que sucinta. A fala não foi interpretada porque a interpretação da fala anterior do aluno ouvinte continuou, assim, ela ficou apenas entre os alunos surdos e intérpretes.

### 3.5.2.2 Participação Secundária Fática

As participações secundárias fáticas têm a mesma função das primárias fáticas, mencionadas anteriormente, porém, agora estão relacionadas a outra categoria, a de temas secundários.

As participações fáticas relacionadas a temas secundários também ajudam a medir o grau de envolvimento dos alunos nas interações em grupo, porém, agora, não mais relacionadas ao conteúdo discutido, mas a outros temas que venham a ser tratados pela turma. Da mesma forma que a categoria de participações secundárias, é relevante para saber em que medida ou como o aluno participa de temas relacionados, ou não, ao conteúdo. As participações fáticas também colaboram, pois se o aluno surdo mostra-se acompanhando o discurso secundário tanto quanto, ou menos que o primário, essa também é uma forma de observar sua participação.

### 3.5.3 Interação Metacomunicativa

O termo “metacomunicativo” designa falas em que a própria comunicação, ou o seu veículo linguístico, se torna o objeto da comunicação. Assim, a categoria interação metacomunicativa enquadra as interações que o surdo realiza e que estão diretamente ligadas à língua, que são a respeito da língua. Pode ser uma dúvida que o aluno surdo tenha sobre um sinal utilizado pelo intérprete, pode ser o desconhecimento de uma palavra em português.

Classificar interações metacomunicativas, muitas vezes, não é tão simples, mas, pode-se dizer que se tratam de interações em que a linguagem e não o conteúdo da aula se torna o objeto da interação, o assunto em si. Durante a análise dos trechos retirados das filmagens, várias vezes, surgiram dúvidas quanto à categoria a qual algum trecho pertenceria. Essas dúvidas surgiram, por exemplo, em momentos nos quais os sinais geralmente considerados como *feedback* do surdo em relação às estratégias do intérprete, a fim de mostrar que compreendeu a interpretação oferecida, quando, na verdade, poderiam ser sinais de interação de um falante para o outro em um diálogo.

Esses gestos produzidos pelos surdos, ao assistirem uma interpretação, na maioria das vezes, ocorrem em eventos monológicos, nos quais o surdo tem a oportunidade de participar apenas no final do evento com perguntas ou demonstrando a sua opinião. Porém, em contextos dialógicos, como em disciplinas, há momentos nos quais esses alunos demonstram entendimento daquilo que é dito, muitas vezes, não apenas o entendimento, mas uma concordância, realizando movimentos positivos com a cabeça ou utilizando sinais como “correto”, ou até mesmo expondo alguma opinião mais elaborada. Dessa maneira, muitas das manifestações advindas dos acadêmicos surdos e compreendidas apenas como o entendimento da interpretação, podem passar a ser vistas como algo muito mais substancial dentro de um contexto mais amplo.

Nos monólogos, os acenos podem até servir para controle do entendimento da interpretação. Porém, em diálogos, os acenos são para o controle do outro interagente acerca do entendimento da pessoa com quem se fala. Sendo assim, em contextos como a sala de aula, é importante a participação do aluno, até mesmo porque é na interação que muitas informações são complementadas e o conhecimento expandido.

A distinção entre comentários a serem ou não interpretados poderia ser feita ao se observar para quem eles são endereçados. Se um dos alunos olha para o colega e faz o comentário, fica compreensível que o comentário é para aquele colega e, talvez, não seria um comentário que ele quisesse partilhar com todo o grupo. Porém, essa não é uma prática que todos os alunos surdos utilizam e a todo o momento que expressam um comentário. É bastante comum que esses alunos tenham esses comentários olhando para o próprio intérprete. Isso pode acontecer porque o aluno continua olhando para o intérprete atuante, ou não, já que o aluno exprime opiniões direta e intencionalmente para o intérprete de apoio, por exemplo.

Essas são algumas observações que colaboraram para a criação de critérios para posterior categorização das interações em sala de aula. Uma observação em relação aos acenos de cabeça e outras interações produzidas pelos alunos surdos, a fim de verificar se esses são sinais de compreensão da interpretação ou se são de concordância com o discurso que está sendo produzido pelo falante da língua oral, é sobre a duração e a intensidade do movimento feito com a cabeça e se esse movimento vem acompanhado de algum sinal, como o de “correto”, por exemplo.

Acenos de cabeça mais curtos e que possuem apenas um movimento ocorrem, aparentemente, quando o aluno quer que o intérprete saiba que ele está acompanhando/compreendendo a sua

interpretação. Já os acenos de cabeça mais demorados e que possuem de dois a três movimentos não são pistas do aluno para o intérprete em relação à interpretação, mas sim, produções desses alunos diretamente relacionadas ao conteúdo do discurso do falante interpretado.

Outro critério para se classificar esse tipo de produção dos alunos surdos seria o tempo percorrido entre a fala interpretada e a produção dessa interação por parte do aluno surdo. Se muitos segundos ocorrem entre a informação que o aluno surdo recebeu e a produção desse aceno, expressão facial ou mesmo sinal, isso pode significar que essas produções são referentes ao que está sendo dito e não é apenas uma confirmação metacomunicativa da compreensão de um sinal. Uma quantidade maior de segundos indicaria um processo reflexivo sobre aquilo que está sendo dito. Já se a distância temporal for pequena, entre alguns milissegundos até aproximadamente três segundos, isso pode significar que a interação realizada pelo aluno teria origem em uma questão metacomunicativa.

Os acenos de cabeça com movimentos mais longos para frente e para trás, normalmente, estão relacionados com o discurso que está sendo interpretado. Os de movimento sóbrio, curto e número reduzido, têm mais a ver com acenos para dar um retorno ao intérprete, como a dizer que compreendeu uma soletração, por exemplo.

Leite (2008) defende que determinados tipos de acenos de cabeça sejam considerados como uma fala plena. Para assim serem considerados, esses acenos precisam caracterizar uma resposta direta ao interlocutor e ter uma “forte implicação sequencial na situação imediata da interação” (LEITE, 2008, p. 181). Porém, além de acenos considerados como fala plena, outros podem ser compreendidos como continuadores na conversa, sendo observados pelo autor quando, durante uma resposta ao reparo de um dos interagentes participantes de sua pesquisa, o então receptor produziu acenos de cabeça “bastante sutis e contínuos” (LEITE, 2008, p. 185).

Em uma nota de rodapé, o autor menciona que deve ser feita de forma cautelosa a diferenciação entre esses dois tipos de acenos, pois têm “funções interacionais distintas” de acordo com a gradiência do gesto:

Analisando esses acenos em termos de sua iconicidade, por exemplo, podemos observar que quanto maior o deslocamento e a duração das fases gestuais do aceno, maior o nível de participação/envolvimento na interação e,

consequentemente, maior a implicação sequencial do aceno [...] (LEITE, 2008, p. 185, nota de rodapé 148).

Categorizar esses acenos de cabeça exigiu que o contexto do momento em que ele ocorreu fosse estudado. Foi necessário verificar o antes, o durante e o depois de ter ocorrido o aceno, o que estava sendo dito pelos ouvintes, de que maneira foi interpretado. Algumas vezes, o próprio intérprete solicita uma confirmação de entendimento do aluno do que foi interpretado, que se caracteriza no franzir do nariz e sobranceiras como a dizer “Você conhece este fato, você sabe o que eu quero dizer, não é?”, “Você entendeu, certo?”, que o aluno pode responder com um desses acenos curtos metacomunicativos, ou mesmo não dar nenhum retorno. Muitas vezes, a classificação não é tão simples, exigindo mais atenção aos fatores contextuais envolvidos na situação e a elementos não-verbais.

Todavia, essa é uma questão que deve ser estudada com mais dedicada atenção em pesquisas posteriores, já que esses acenos cooperativos/*feedback* para os intérpretes podem variar de pessoa para pessoa, situação para situação. Generalizar essas categorizações exige que seja desenvolvida uma pesquisa com maior número de pessoas. Ao mesmo tempo, o aspecto da cooperação entre intérpretes e seus clientes não é o enfoque desta pesquisa<sup>37</sup>.

Esses foram critérios que ajudaram a definir se os acenos, expressões faciais ou alguns sinais poderiam ser inseridos na categoria de participação primária fática ou de interações metacomunicativas. É claro que o contexto também colaborou para que essas decisões fossem tomadas, não apenas no caso dessas duas categorias, mas de forma geral.

### 3.5.3.1 Interação Metacomunicativa Concorrente

Há também a categoria interação metacomunicativa concorrente para rotular as participações que aconteceram durante a fala de outra pessoa. O termo concorrente significa que o surdo inicia uma interação quando outra pessoa ainda está com o turno. Distinguir entre

---

<sup>37</sup> A respeito desse tema, obter mais informações em NAPIER, Jemina. Cooperation in interpreter-mediated monologic talk. *Discourse & Communication*, Macquarie University, 2006. Disponível em: <<ftp://124.42.15.59/ck/2011-04/165/011/233/333/Cooperation%20in%20interpretermediated%20monologic%20talk.pdf>> Acesso em: out. 2011).

concorrente e não concorrente é importante porque, se o surdo não espera que haja um intervalo para tirar suas dúvidas, e questiona o intérprete no mesmo momento, isso quer dizer que o conteúdo que deveria estar sendo interpretado será descartado, levando à perda de informações. Então, essa distinção nos ajuda a saber o quanto essas interações metacomunicativas interferem no fluxo de informações primárias, ou seja, que são referentes ao conteúdo.

Um exemplo desse tipo de interação pode ser retirado da Disciplina 2. Assim que termina a apresentação de seu seminário, a aluna diz ter falado tanto que bebeu quase meio litro de água durante a apresentação do trabalho. A intérprete sinalizou a quantidade de água mencionada de forma rápida e confusa, gerando dúvidas no Aluno 3. Logo que a interpretação termina, o aluno quer confirmar se a quantidade dita foi de 50 l e, então, a intérprete corrige a informação sinalizando devagar que eram 500 ml.

Esse exemplo é de uma interação metacomunicativa não concorrente porque coincidiu com o término da apresentação do seminário, porém, esse tipo de dúvida ocorre sempre de forma imediata, assim que o surdo percebe a dúvida, ou seja, na grande maioria das vezes, essa interação é concorrente, por acontecer durante a fala de alguém.

Além das interações citadas acima, outros tipos de interação foram observados e pode-se dizer que se assemelham aos encontrados nas pesquisas de Roy (2000) e Metzger (1999). Essas interações estão mais relacionadas aos intérpretes, mas isso não quer dizer que sejam exclusivas desses profissionais. Foram criados, então, os vocabulários controlados denominados “Gerenciamento Interacional”, “Interação Metacomunicativa de Orientação de Atenção”, “Interação Metacomunicativa de Repetição”, “Gerenciamento da Interpretação” e “Interação Metacomunicativa de Explicitação”. Dentro desses tipos de fala, que são recobertas por esses termos, estão diferentes produções dos intérpretes que não eram de cunho pessoal e que também não eram interpretações da fala de alguém naquele momento. O primeiro tipo de interação também pode ser encontrado nos estudos de Roy (2000), os demais, com exceção do “Gerenciamento da Interpretação”, foram denominados com base em Metzger (1999). A “Interação Metacomunicativa de Explicitação” é denominada na pesquisa de Metzger de “esclarecimento” (*explanation*). Atitudes como atribuir à fonte foram observadas na presente pesquisa, porém, esses momentos não foram registrados por não fazerem parte do foco do estudo. Também foram observados momentos, bem raros, em que o intérprete se dirigia

diretamente aos participantes ouvintes para responder algo, por exemplo, mas, essas falas não foram categorizadas de maneira específica, e sim, com as categorias existentes em minha metodologia.

### 3.5.3.2 Interação Metacomunicativa de Gerenciamento Interacional

O vocabulário controlado “Gerenciamento Interacional” rotula falas que tenham a intenção de ceder, solicitar ou negar o turno, ou seja, dar ou pedir oportunidade de fala para alguém, incluindo também as falas dos alunos demonstrando seu desejo de não ter a fala interpretada.

As falas mais comuns do gerenciamento interacional vêm dos intérpretes, quando perguntam aos alunos, assim que percebem que estão com dúvidas, se desejam que as mesmas sejam interpretadas. A resposta dada pelo aluno pode ser negativa, e também é categorizada como gerenciamento interacional. Percebeu-se que caso o aluno queira realmente fazer sua pergunta, ele leva a cabo sua questão.

Um exemplo pode ser retirado da Disciplina 2, quando a Aluna 2 pergunta diretamente para a Intérprete 3 se o nome para determinado sinal que estava sendo realizado era “empoderamento” e a intérprete responde que sim e diz que o empoderamento possui limitações impostas pela ideologia. A aluna diz que esse sinal possui significados diferentes e, então, a intérprete pergunta se a aluna gostaria que sua fala fosse interpretada quando ela responde negativamente.

Outra fala comum vinda dos intérpretes é um gesto facial e corporal que indica que aquele é um momento propício para que o aluno exponha sua dúvida já que não tinha conseguido expô-la até então. Nesses casos, verificou-se que o aluno não nega expor sua dúvida ao grupo.

Na Disciplina 2, o Aluno 3 demonstra que tem a intenção de falar levantando o braço, em seguida a Intérprete 4 chama pelo professor, conseguindo a atenção daqueles que falavam no momento, porém, uma das falantes correntes entende que a intérprete estava pedindo para que falassem mais devagar em vez de entender que ela interpretava o surdo solicitando o turno. Com essa compreensão, a aluna continua falando, de forma mais devagar. Percebe-se que a responsabilidade pela não inserção do Aluno 3, naquele momento, foi da Intérprete 4, que aproveitando que os alunos ouvintes tinham dado uma pausa depois que ouviram sua voz chamando pelo professor, deveria ter interpretado o aluno surdo naquele momento. Depois, aproveitando que as falas tinham cessado, a Intérprete 3 olha diretamente para o Aluno 3 com as sobrancelhas um pouco franzidas, expressão séria e com a mão direita

espalhada para cima ela faz um gesto como que o convidando a falar naquele momento. O aluno refletiu rapidamente se ainda seria coerente fazer a pergunta e a seguir ele a realiza perante a turma.

O gerenciamento interacional também é representado por acenos e expressões faciais nos quais o intérprete expõe ao aluno que ele pode prosseguir com sua fala já iniciada. Isso pode acontecer quando o aluno surdo está falando e, por algum motivo, acha que sua fala foi interrompida por um ouvinte, o intérprete, então, o informa de que deve prosseguir.

Por parte dos alunos ouvintes, o gerenciamento interacional surge quando percebem que o aluno surdo gostaria de falar, seja naquele momento ou em momento anterior, e cedem o turno especificamente para ele.

O último exemplo da Disciplina 2 vai ao encontro de marcas encontradas no estudo de Roy (2000), ao detalhar os tipos de tomada de turnos gerados pelos intérpretes, sendo um deles a oferta de turnos. Aqui, o intérprete percebe que o estudante demonstra ter algo a dizer, porém, não consegue fazê-lo, levando o intérprete a produzir uma expressão corporal como a estimular que ele diga o que está pensando em outro momento que se fez oportuno.

Os gestos da intérprete foram constituídos por um curtíssimo aceno com a cabeça e um gesto com a mão com a palma para cima realizando um movimento no qual a mão estava mais distante do corpo da intérprete e se aproxima como a dizer ao Aluno 3 que ele pode se pronunciar.

Interessante é a observação de Roy (2000, p. 95), quando a mesma afirma que “[...] the Interpreter must take a turn to offer a turn. Both taking a turn and offering a turn are indicative of the complex nature of an interpreter’s involvement in the communicative process of an interpreted event”<sup>38</sup>. Esse movimento ocorre silenciosamente e é mais um exemplo da responsabilidade do intérprete em contextos dialogados.

Foram encontradas seis ocorrências desse tipo de interação na Disciplina 1 e na Disciplina 3. Na Disciplina 2, puderam ser observadas dezessete interações de gerenciamento interacional.

---

<sup>38</sup> “[...] o intérprete deve tomar um turno para oferecer um turno. Ambos, tomar um turno e oferecer um turno, são indicativos da natureza complexa do envolvimento do intérprete no processo comunicativo de um evento interpretado” (ROY, 2000, p. 95, tradução minha).

### 3.5.3.3 Interação Metacomunicativa de Orientação da Atenção

A orientação da atenção foi observada em todas as disciplinas e originada por motivos diferentes. Na maior parte dos casos, aconteceu em momentos nos quais o assunto discutido entre o grupo era interessante aos alunos surdos, em especial, ou importante a todos os alunos, mas que por estarem conversando entre si, os alunos surdos ficavam alheios a essas informações. Dessa forma, as intérpretes realizavam um gesto com o intuito de chamar a atenção dos alunos para o que estava sendo interpretado. Mas, em menor número, a orientação da atenção também foi utilizada quando o aluno estava lendo ou escrevendo algo (um caso de cada um).

Um exemplo dos casos que mais aconteceram é um trecho da Disciplina 2 onde as intérpretes chamam a atenção dos alunos surdos que no momento travavam entre si uma interação paralela. O tema levantado por uma das alunas ouvintes era a respeito do Encontro Nacional dos Estudantes de Letras (ENEL) que estava prestes a acontecer. A aluna chama a atenção para o fato de a língua de sinais ser um dos temas para discussão no Encontro e começa a falar um pouco mais da organização desse tema no evento. No momento em que a aluna cita a Libras, ambas as intérpretes chamam a atenção dos alunos surdos.

No caso mencionado acima, as intérpretes poderiam simplesmente não realizar qualquer tipo de aviso aos alunos, porém, como o tema era a língua de sinais, era provável que alguma pergunta, ou comentário, pudesse ser feito aos alunos, ou mesmo era possível que eles não estivessem a par do evento e seria conveniente que a informação passasse a ser de seu conhecimento.

Outro momento em que ocorre a orientação da atenção é aquele no qual o professor começa a explicar o procedimento de entrega das avaliações finais. Nesse caso, a data de entrega dos trabalhos era importante para o conhecimento de todos os alunos presentes e os alunos surdos, assim como a maioria dos alunos ouvintes, queriam compreender melhor o que o professor estava propondo para a turma e demonstravam muitas dúvidas em relação ao assunto.

O fato de o intérprete orientar a atenção dos alunos pode ser considerado uma troca de papel de intérprete para o de colega, afinal, o aluno é o responsável por prestar atenção ao que está sendo interpretado e chamar a atenção do aluno estaria fora da responsabilidade do profissional. Todavia, optou-se por não rotular essas orientações de atenção como troca de papel para o de colega, a partir da ideia de que essa seja uma estratégia do intérprete com a finalidade de evitar algum

problema interacional ou mal entendido que o leve a repetir a fala do colega ouvinte porque o surdo não viu, ou problemas como deixar o ouvinte esperando uma resposta que deveria vir do surdo e não vem porque ele não estava olhando, levando o intérprete a explicar a situação, resumindo o assunto, por exemplo. Ao encaixar essa categoria em interação metacomunicativa subentende-se que a orientação da atenção não leva à troca de papel.

Metzger (1999) argumenta que orientação da atenção dos surdos acontece para que eles saibam quando uma fala começa a ser produzida. A necessidade dessa ação vem do fato de que o interlocutor surdo geralmente está com a atenção voltada para outro ponto, no caso da pesquisa da autora, para o filho. No caso da presente pesquisa, os momentos nos quais a atenção foi chamada eram aqueles nos quais os alunos conversavam entre si. Mesmo conversando entre si, os alunos sabiam que havia alguém falando por verem o intérprete atuando, ou seja, a orientação da atenção não era para indicar que alguém estava falando, mas para indicar que o assunto era importante de alguma maneira.

Na Disciplina 1, foi registrada uma ocorrência do tipo orientação da atenção, assim como na Disciplina 3, já na Disciplina 2 foram produzidas quatro interações.

#### 3.5.3.4 Interação Metacomunicativa de Repetição

A repetição é a reprodução, por parte do intérprete, de uma fala já interpretada que o aluno tenha perdido por alguma razão. O intérprete decide realizar a interpretação por si, sem que o autor da fala tenha se pronunciado novamente (METZGER, 1999), fazendo por achar que a interpretação possa ser prejudicada de alguma maneira. Ela pode acontecer a pedido do aluno ou partir do próprio intérprete, quando esse percebe que o aluno não viu a fala. A repetição não foi utilizada para categorizar falas em que o aluno demonstrou não entender bem a sinalização e solicita que ela seja refeita, nesse caso, a fala que mostra a incompreensão é categorizada como uma interação metacomunicativa (concorrente ou não), mencionada mais acima.

Um dos exemplos que pode ser dado de repetição aconteceu na Disciplina 3. Um dos alunos surdos estava lendo e fazendo anotações quando o telefone do professor tocou por receber uma mensagem. O professor comenta com a turma do que se tratava e esse assunto começa a ser relacionado em tom de brincadeira com o conteúdo que estava sendo tratado em aula. Quando o aluno surdo cessa sua leitura e retorna

a prestar atenção à interpretação, todos estão rindo e o professor continua sua fala. A incompreensão do aluno é visível e, quando o professor dá uma pausa em sua fala, a intérprete atuante repete a informação que o telefone havia tocado e de quem se tratava.

A interação metacomunicativa de repetição tem o propósito de evitar perdas de informação ou mal entendidos que possam vir a acontecer durante a interpretação. Nesse caso, o assunto em questão não estava mais diretamente relacionado ao conteúdo da aula, mas, comentários estavam sendo feitos, o que gerou risos dos demais. Vendo o aluno alheio e percebendo uma brecha no discurso do professor, a intérprete julgou ser relevante a repetição dessa informação.

Esse tipo de interação não foi observado durante a análise do vídeo da Disciplina 2. Na Disciplina 1 foi encontrada uma ocorrência e na Disciplina 3 foram encontradas três interações.

### 3.5.3.5 Interação Metacomunicativa de Gerenciamento da Interpretação

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

Na Disciplina 1, em um momento no qual não havia interação no grupo, a Intérprete 2 começa um diálogo com o colega para acordar quem seria o responsável pela interpretação da fala do aluno para a língua portuguesa e vice-versa. O colega responde e o acordo é realizado.

Alguém poderia pensar que esse tipo de fala poderia ser rotulado como particular, afinal, eram falas que diziam respeito apenas aos intérpretes, não sendo o resultado da interpretação das falas de outras pessoas. Porém, achei justo que assim fosse porque não se tratava de um tema desvinculado ao trabalho daquele momento, muito pelo contrário.

Foram encontradas nas Disciplinas 1 e 2 e 3, respectivamente, seis, sete e oito interações metacomunicativas de gerenciamento da interpretação.

### 3.5.3.6 Interação Metacomunicativa de Explicitação

As interações rotuladas como “Metacomunicativa de Explicitação” tinham a intenção de deixar o aluno surdo a par de alguma

informação do ambiente que não foi interpretada. Houve apenas duas ocorrências com essa característica em todo o corpus da pesquisa e foram encontradas na Disciplina 1, quando a Intérprete 2, por duas vezes, explica que as colegas ouvintes estão procurando informações no texto a fim de responder a uma das perguntas entregue pela professora para a atividade. Nesse momento, as alunas falavam mais baixo e algumas vezes produziam sentenças incompletas, ou que diminuía o tom próximas do fim, apontando para o texto digitalizado no computador. Nesse momento, interpretar as falas não era algo viável. A estratégia encontrada pela intérprete foi explicar o que estava acontecendo, ou seja, ela tornou acessível ao aluno uma informação a que talvez ele não estivesse compreendendo por completo.

Talvez, esse tipo de informação pudesse estar mais presente em outros momentos como no intervalo entre a apresentação de seminário de um aluno e outro da Disciplina 2, por exemplo.

No corpus desse estudo foram encontradas apenas duas ocorrências desse tipo de interação na Disciplina 1.

### **3.5.4 Interação Paralela**

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

Interações paralelas não concorrentes foram encontradas nas Disciplinas 1 e 3, em poucos momentos. As interações paralelas concorrentes são mais comuns. Como exemplo de interação paralela pode ser utilizada uma interação produzida pelo Aluno 1 da Disciplina 1, ao comentar com as suas colegas ouvintes que o texto estudado em questão possui muitas citações.

#### **3.5.4.1 Interação Paralela Concorrente**

Essa categoria abarca falas produzidas que têm relação com o tema da aula, mas que não seriam compartilhadas com todo o grupo, apenas com o colega ao lado. A questão é que esse tipo de interação é realizado quando há alguém falando, ou seja, são interações nas quais os alunos surdos se afastam um pouco do tema de sala, mas ainda não totalmente.

Na Disciplina 2, depois que um dos alunos ouvintes comenta a existência do Programa do governo denominado Bolsa Floresta, os alunos surdos começam a fazer questionamentos um para o outro em relação ao valor pago, por exemplo. Essa foi uma conversa rotulada como paralela porque eles não estavam discutindo os efeitos e propostas do Programa, mas estavam com dúvidas acerca da sua configuração.

#### 3.5.4.2 Interação Paralela Fática

A Interação Paralela Fática tem a mesma função mencionada anteriormente, porém, agora ela é direcionada ao interlocutor surdo com o qual está sendo realizada a conversa paralela, ou mesmo ao intérprete caso esteja participando dessa conversa paralela.

Bem como a interação paralela concorrente, a interação paralela fática ajuda a verificar o grau de envolvimento dos alunos surdos em diálogos que não são os produzidos no tema principal em grupo. Essas participações mostram o quanto de dispersão há entre os alunos surdos, porém, as conversas paralelas ainda não estão totalmente desvinculadas dos temas tratados em aula.

#### 3.5.5 Interação Particular

Na categoria de interações particulares cabe todo o tipo de comunicação realizada que não tem como motivação o assunto discutido em sala. Esse é um tipo de comportamento comum entre alunos surdos e ouvintes em qualquer classe. Porém podem indicar o índice de interesse dos alunos na aula ou indicar que há algum problema na interpretação, por exemplo, se a dispersão for grande em muitos momentos.

Assim como na categoria de interações paralelas, as interações particulares são marcadas quando um aluno inicia uma interação que não tenha a ver com o tema da aula em um momento no qual não há colegas em turno corrente. Conversas particulares iniciadas por ouvintes não são o foco desse estudo, mas aquelas que foram travadas entre surdos e ouvintes foram registradas.

Na Disciplina 1 o Aluno 1 inicia uma conversa particular com uma das colegas ouvintes quando vê a professora de outra disciplina em que ele está matriculado na porta da sala de aula conversando com a professora da disciplina atual. Ele comenta que provavelmente a professora ainda não havia conseguido uma sala para dar a aula e começa a falar a respeito da disciplina dessa professora. A colega

ouvinte vai acompanhando sua fala com acenos fáticos. Esse é um exemplo de interação particular não concorrente porque foi travado enquanto não havia nenhum outro falante corrente no momento. Falas particulares não concorrentes são menos comuns que as concorrentes.

### 3.5.5.1 Interação Particular Concorrente

As interações particulares concorrentes são aquelas produzidas quando um colega já está falando, ou quando um colega surdo faz uma tentativa de tomar o turno do colega surdo com quem está falando, mas não consegue e tratam de assuntos não relacionados ao contexto de sala de aula.

Essas interações são aquelas que acabam surgindo entre os próprios alunos surdos ou entre esses e os intérpretes. Isso é bastante comum de acontecer pelo fato de que são sujeitos que têm certo contato por determinado período de tempo, ou seja, não são totais estranhos e porque são pessoas que compartilham da mesma língua, isso em relação às intérpretes e alunos.

Um exemplo desse tipo de interação está na Disciplina 2, quando os Alunos 2 e 3 começam a conversar paralelamente a respeito do tema em questão, depois que o professor afirma que as emissoras de televisão são subsidiadas por propaganda publicitária de alguns produtos e começa a enumerá-los, enquanto alguns alunos ouvintes colaboram com exemplos desses produtos. A conversa começou como uma interação paralela, quando discutiam se o professor havia citado o refrigerante ou a cerveja, até que concordam que ambos serviam como exemplo.

Depois os alunos surdos iniciam uma conversa particular sobre evitar o consumo de refrigerante e de cerveja por causa da saúde, principalmente, pelo papel que essas bebidas têm no ganho de peso. A Intérprete 3 também participa da conversa. A partir desse momento os alunos e a intérprete falam a respeito dos cuidados com alimentação que se deve ter. Esse não foi o único caso em que uma interação começa fazendo parte de um tipo de categoria e passa a integrar outra.

Também há outros exemplos de diálogos entre os surdos que não sofreram essa passagem de categorias, iniciando já como um diálogo particular, como no caso do diálogo iniciado pelo Aluno 3 direcionado à sua colega surda no qual ele comenta de uma reunião que haverá logo depois daquela aula.

Outro trecho a ser comentado mostra que uma conversa particular entre a Aluna 2 e uma das intérpretes pode não apenas deixar o aluno alheio ao conteúdo, como pode inclusive prejudicar uma interação que

possa vir a acontecer entre os alunos surdos e ouvintes. A Aluna 2 inicia um diálogo com a intérprete de apoio perguntando a ela a diferença entre dois termos que possivelmente faziam parte de sua pesquisa de mestrado. A intérprete responde e as duas começam a discutir os termos e suas funções.

Pouco tempo depois, a aluna responsável pela apresentação do seminário pergunta a determinados colegas se já tinham visto um “bilhete de rádio” e a Aluna 2 é uma dessas colegas que têm o nome citado. Ao ser questionada, a aluna, que estava alheia ao contexto da discussão, responde negativamente à colega, porém, ela fica sem compreender o que seria um “bilhete de rádio”, levando-a iniciar uma interação paralela com o colega e com a intérprete de apoio na qual ela afirmava que não poderia conhecer esse tipo de prática por ser surda, já que ela não tinha a informação de que o bilhete é um pedaço de papel no qual são escritos avisos para serem informados pelo rádio e a escrita era o foco da questão da colega ouvinte.

Nesse caso, a intérprete atuante naquele momento poderia ter orientado a atenção da Aluna 2, já que seu nome havia sido citado, porém, ela não o fez levando a aluna que apresentava o seminário a repetir sua questão, por ver que a aluna não havia compreendido a pergunta. A intenção aqui não é julgar as atitudes dos participantes da pesquisa, e sim, descrevê-las destacando algumas práticas que talvez possam ser melhoradas. Portanto, não quero dizer que a culpa do mal entendido e da perda de informações foi da intérprete, afinal, essa conversa particular poderia ter acontecido entre os dois alunos surdos da turma, sem envolver a profissional. Esse é um caso que serve de ilustração de o quanto a interação particular pode envolver o aluno surdo numa “cúpula de vidro”<sup>39</sup>, deixando-o alheio ao que se passa em sala.

### 3.5.5.2 Interação Particular Fática

Aqui, as interações particulares fáticas têm a mesma função das demais interações fáticas, porém, nesse caso fazem parte de uma conversa de cunho particular, por isso, são endereçadas, na grande maioria das vezes, aos colegas com quem se está conversando de forma particular, dentro da “cúpula de vidro”, e não aos colegas ou ao

---

<sup>39</sup> Denomina o espaço compartilhado entre intérpretes e alunos surdos, delimitado pelo uso da língua de sinais e pelo conhecimento da cultura surda.

professor que estejam interagindo dentro do discurso primário ou secundário no grande grupo.

### **3.5.6 Interação Motivada por Interferência**

As interações assim classificadas são aquelas originadas devido a algum acontecimento advindo do ambiente, não sendo, nesse caso, uma interação por parte de alguém. Esse rótulo está de acordo com o utilizado na pesquisa de Metzger (1999). Nos estudos da autora, a responsável pela produção das falas dessa categoria foi a presença dos equipamentos da pesquisa e a preocupação com o enquadramento nas câmeras.

Na presente pesquisa, pode-se dizer que ocorreu algo muito semelhante. Na primeira disciplina, as vinte e uma ocorrências consideradas motivadas por alguma interferência do ambiente estavam relacionadas ao enquadramento dos intérpretes na câmera e à organização dos intérpretes e alunos que viriam a se unir ao Aluno 1 de forma que não prejudicasse as filmagens.

Em todas as disciplinas, as interações estão relacionadas à pesquisa (equipamentos, enquadramento), com uma exceção: na Disciplina 2, houve um momento em que um diálogo foi iniciado entre alunos surdos e Intérprete 3, quando perceberam que a janela da sala bateu devido ao vento fazendo um grande barulho. Os alunos surdos percebem o evento e o Aluno 3 pergunta à intérprete se a janela realmente bateu e, então, a Aluna 2 diz, em tom de descontração, que ela deveria ter interpretado o ocorrido. Essa poderia ser uma interação categorizada como particular, porém, o estopim não foi um assunto trazido de fora do contexto.

### **3.5.7 O contínuo das interações como indicador da integração dos alunos surdos no discurso da sala de aula**

Como pode ser observado, nas seções anteriores, grande parte das categorias utilizadas em meu estudo demarcam um decrescente grau de integração dos alunos surdos no discurso e na interação em sala de aula. O contínuo de integração possui em seu topo as interações primárias e as secundárias e termina com as interações particulares e motivadas por interferência.

A integração total se caracteriza pelas produções primárias e secundárias, nas quais os alunos participam colaborando com o tema discutido, seja a respeito do conteúdo estudado, seja algum outro

assunto que diga respeito a toda a turma. Dentre as participações nas duas categorias, a ideal ainda é a primária, já que está relacionada ao conteúdo da disciplina.

Mesmo as falas concorrentes dessas duas categorias apontam para o interesse e o envolvimento dos alunos surdos nas discussões, porém, são fortes indicadores de que essas participações não foram levadas ao grande grupo, indicadores de que a inserção dos alunos surdos poderia ter sido ainda maior e suas falas mais evidentes entre os ouvintes.

Do mesmo modo, as participações primárias e secundárias fáticas mostram que o lado receptivo dos alunos funciona, ou seja, esses acenos ajudam a medir o quanto de atenção que esses alunos têm prestado ao que é mencionado durante as discussões em sala. Acenos positivos de cabeça são um indicador de que os alunos surdos concordam, até certo ponto, com o que é mencionado, já que não se opõem visivelmente ao que é dito.

As falas referentes à categoria de interações paralelas estariam localizadas em um ponto intermediário, na linha de medição do grau de integração dos alunos surdos na interação. Esse tipo de fala tem o teor relacionado às discussões em sala, porém, se configuram em conversas destinadas especificamente ao colega mais próximo, são comentários relacionados ao tema, mas que não seriam, necessariamente, cem por cento de contribuição porque o assunto mencionado já estaria mesclado com outros, que não exatamente aquele tratado no grande grupo. Ainda assim, configura um tipo de interação preferencial em relação aos outros.

As interações metacomunicativas fazem parte do lado do contínuo em que constam as interações que fazem com que os alunos surdos fiquem alheios às discussões feitas em relação ao conteúdo. Mesmo que essas dúvidas tenham surgido durante a explanação do conteúdo, o foco da interação passa a ser a língua e não mais o tema estudado.

Essas interações são realizadas entre alunos surdos e intérpretes, já que esses são os responsáveis pela interpretação e, se houver algum mal entendido, são os únicos capazes de esclarecê-lo. Os intérpretes também são, na grande maioria dos casos, os únicos ouvintes presentes que são fluentes em língua de sinais, portanto, caso algum esclarecimento em relação a um termo na língua portuguesa seja necessário, serão eles a quem os alunos surdos irão recorrer para que suas dúvidas sejam tiradas.

Quando um intérprete responde a uma dúvida metacomunicativa do aluno surdo, não é considerado troca de papel porque não se está

considerando que esse tipo de interação deva ser interpretado. Caso o aluno desconheça um termo da língua portuguesa exposto na projeção, por exemplo, o intérprete pode lhe esclarecer seu significado, até para evitar que a aula seja interrompida por esse motivo. São questões simples, na maioria das vezes, que não envolvem o conhecimento na área.

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

Aproximando-se ainda mais do término do contínuo de integração do aluno surdo nas discussões em sala de aula, são encontradas as interações particulares. Esse tipo de interação nada tem a ver com o conteúdo estudado, tem uma motivação particular de cada aluno que a inicia e, com certeza, exclui totalmente o aluno surdo dos temas tratados em sala.

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

Depois de apresentar e explicar cada categoria criada para a rotulação das falas observadas no corpus e o que elas representam na integração dos alunos surdos nas discussões em sala de aula, agora será apresentada a estrutura criada no programa ELAN para que os dados fossem analisados.

### 3.6 A ESTRUTURA CRIADA PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Depois de editados os vídeos, a análise dos dados foi realizada no programa ELAN. Durante a análise, as trilhas do programa já deveriam estar construídas, podendo haver alterações se necessário fosse.

Como o programa trabalha com trilhas, elas foram organizadas da seguinte maneira: para cada aluno que participou da aula com uma fala foi criada uma trilha específica com a inicial do seu nome, ou uma inicial qualquer que o identificasse, no caso de eu não saber o nome desse aluno. Os alunos surdos, por sua vez, foram identificados com números de acordo com a ordem em que apareceram na sequência das aulas filmadas. Então, por exemplo, na trilha “Aluno 1” eram marcados a duração, a quantidade de vezes que esse aluno interagiu e o assunto do qual a pessoa falou, ou mesmo a transcrição da fala em alguns momentos. A quantidade total de participações pode ser visualizada logo abaixo do nome da trilha, à esquerda da tela. Cada participante também possui uma segunda trilha denominada, por exemplo, “Anotação Aluno 1”, que consta logo abaixo da sua trilha de anotação. Nessa segunda trilha são realizadas as categorizações da respectiva fala.

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



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

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

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

“Estratégias dos ILS” foi uma trilha criada para registrar quais as atitudes tomadas pelos intérpretes em momentos nos quais há trocas de turnos entre surdos e ouvintes. As estratégias assumidas nas trocas de turnos entre ouvintes não fazem parte do foco desse estudo. É observando as estratégias que verificamos se a interação do aluno surdo foi interpretada em sua completude ou não, se o próprio intérprete respondeu algum questionamento, se o intérprete insiste em interpretar uma produção do aluno surdo. Vamos ver mais a esse respeito na seção 4.3.

Em “Falas interpretadas” eram marcados os trechos em que falas dos alunos surdos eram interpretadas, tornando mais fácil o rastreamento desses momentos posteriormente para a análise.

Em “Comentários” são inseridas anotações que não cabem em nenhuma das outras trilhas, mas que merecem consideração na hora de analisar os dados, algo que foi observado no vídeo que pode ser utilizado no momento da discussão dos resultados encontrados.

A trilha “Observações” é pessoal, para anotações das dúvidas e casos dúbios que precisavam ser discutidos com o orientador a fim de

serem esclarecidas. É uma trilha para facilitar a localização desses trechos que apresentam dificuldade ao serem categorizados.

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

### 3.7 OS DIFERENTES PAPÉIS ASSUMIDOS PELOS INTÉRPRETES

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

As trocas de papéis aqui descritas e discutidas foram registradas em uma trilha com o nome “Papel ILS”, portanto, na trilha de “Anotações” era colocada a categoria que cabia à fala em questão, na trilha “Papel ILS” constam os papéis a que essas falas pertencem.

Para deixar mais claro quais os tipos de papéis assumidos pelos intérpretes, abaixo serão descritos cada um deles.

Os papéis de “Apoio-Colega” e “Atuante-Colega” foram utilizados para marcar as falas dos intérpretes que, estando no papel de apoio ou de atuante, acabavam interagindo com os alunos surdos como se fossem seus colegas, travando um diálogo com o aluno de forma concorrente sobre o tema da aula, ou de cunho particular, como se não estivessem naquele local para interpretar. O papel de colega foi assumido com mais frequência pelo intérprete na situação de apoio e a maioria dessas interações foi iniciada pelos próprios alunos surdos com poucas exceções.

Um exemplo que pode ser mencionado está na Disciplina 2, no trecho em que uma das alunas ouvintes, que apresenta o seminário naquele momento, comenta que certa parte do livro que está sendo

apresentado foi formulada de maneira tão bonita que parecia poesia. O Aluno 3 comenta que o jeito de escrever um texto pode deixá-lo mais claro, mais leve e olha para a intérprete 4 perguntando se ela concorda. Nesse momento a intérprete em questão estava como apoio e respondeu à indagação do aluno. Algumas conversas são rápidas e outras são um pouco mais longas e os tipos podem variar. O diálogo curto acima pertence a uma interação paralela concorrente e foi iniciada pelo Aluno 3.

Outro exemplo, que já foi inclusive mencionado, é o diálogo realizado pelos alunos surdos e por uma das intérpretes acerca do cuidado na ingestão de refrigerantes e cerveja. Nesse caso a intérprete de apoio participa do diálogo com os alunos como se ela fosse uma deles.

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

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

As marcações dos papéis de “Apoio-Pesquisador” e “Atuante-Pesquisador” foram feitas em momentos nos quais os intérpretes acabavam fazendo algum comentário em relação aos aspectos técnicos da filmagem como o enquadramento nas câmeras, ou alguma outra dúvida relacionada à pesquisa.

Falas desse tipo são comuns no início das filmagens, em que alunos e intérpretes estavam se adaptando aos equipamentos e enquadramentos e no meio da aula quando uma conversa particular é travada acerca do que seria observado a partir daquelas filmagens. Essa troca de papel geralmente está associada ao tipo de fala motivada por interferência (Rever item 3.5.6 Interação Motivada por Interferência).

Na Disciplina 2, houve um momento em que as cortinas foram fechadas para que os alunos pudessem visualizar melhor a projeção na tela. Uma das intérpretes percebeu, então, que a filmagem seria prejudicada, pois a câmera que estava voltada para os alunos captaria toda a luminosidade da janela não havendo mais um balanço entre a luz interna e externa do ambiente. A intérprete interviu no grupo a fim de que fosse encontrada uma maneira de melhorar a imagem captada pela câmera.

Os rótulos “Modo Espera Atuante-Colega” e “Modo Espera Apoio-Colega” foram pensados para marcar falas dos intérpretes em diálogos com os alunos surdos, porém, em momentos nos quais não havia fala para ser interpretada. Como todas as falas dos intérpretes também foram marcadas, não seria justo marcá-las sem explicitar que, naquele momento, não tinham o que interpretar. Sendo assim, o “Modo Espera” tem essa função.

Um desses momentos aconteceu na Disciplina 2, durante a troca de alunos para a apresentação do seminário, uma das alunas acabara de apresentar o livro pelo qual tinha ficado responsável e agora outra dupla faria a apresentação de outra obra. Nesse meio tempo, a intérprete de apoio, que antes havia travado um diálogo particular com a Aluna 2 em relação à pesquisa da aluna, sugere à aluna que ela faça a mesma pergunta para a Intérprete 4. A Aluna 2 acata a ideia da Intérprete 3 e ela começa a dialogar com a Intérprete 4, que está em “Modo Espera Atuante-Colega”. Quando o professor retorna a falar, a Intérprete 4 interrompe o diálogo e volta a interpretar.

Os papéis de “Apoio-Atuante” e “Apoio-Atuante/Professor” foram criados para rotular as falas dos intérpretes que, ao oferecer apoio, acabam assumindo o papel de atuantes, pois oferecem muito mais do que o apoio com um sinal, por exemplo, e passam a interpretar e oferecer sinais olhando para o aluno surdo, inclusive<sup>40</sup>. Casos como esse foram observados em momentos nos quais os surdos apresentavam alguma dúvida, então, o papel de atuante já não era apenas de atuante, mas de “Atuante-Professor”, fazendo com que o intérprete de apoio também viesse a assumir o papel de “Atuante-Professor”.

Esses rótulos foram criados para marcar falas como a que foi observada na Disciplina 2, no momento em que a Intérprete 3 já assumia

---

<sup>40</sup> Creio que para alguns intérpretes essa atitude pode ser ofensiva, porém, para outros pode significar uma ajuda bem-vinda. O grau de afinidade e o tipo de relacionamento entre os intérpretes podem interferir para que situações como essa não sejam constrangedoras.

o papel de professor, tentando explicar para o Aluno 3 o termo “arquitexto”. A Intérprete 4, que estava como apoio naquele momento, observa que o aluno continuava com dúvidas e decide tentar colaborar para o seu entendimento sinalizando ao mesmo tempo em que a colega atuante. Nesse caso, a Intérprete 4 assume papel de atuante e também de professora.

O apoio se torna atuante quando sinaliza concomitantemente com o colega que está fazendo a interpretação por pensar, talvez, que o colega não está conseguindo alcançar a interpretação almejada.

O rótulo de “Apoio” marca as falas dos intérpretes nas quais eles ofereciam apoio aos seus colegas atuantes. Nesse caso, não houve troca de papéis, mas as marcações foram feitas para se ter um controle dessas falas.

Em determinado momento da aula da Disciplina 3, a Intérprete 5, atuante naquele momento, se depara com os termos “sintagma” e “paradigma”. Em dúvida quanto aos sinais, ela olha com expressão de dúvida para a intérprete de apoio, iniciando a soletração do termo “sintagma”. A intérprete de apoio, então, apresenta os sinais que ela conhece para ambos os termos em questão.

A iniciativa de oferecer o apoio parte do intérprete que está como atuante, ou do próprio intérprete que está na condição de apoio. Considero que, quando a interpretação é feita para a língua de sinais, o apoio também é oferecido nessa língua, assim como o apoio é realizado em português, se a interpretação é de uma fala em língua de sinais para a língua oral. Assim, é importante atentar se o apoio é oferecido para o colega, ou se é feito com o olhar direcionado para o surdo, descaracterizando a produção como apoio e caracterizando uma atitude na qual o intérprete de apoio assume papel de atuante. No caso em que o atuante continua sua interpretação e o apoio começa a interpretar, ou tenta clarificar algo para o aluno surdo, ele não assume papel de atuante/professor, mas apenas de professor.

A disposição dos intérpretes e alunos surdos na sala<sup>41</sup> faz com que o apoio dado pelo intérprete, que não é responsável pela interpretação no momento, seja visualizado pelos alunos surdos. Essa disposição colabora para que o intérprete de apoio acabe assumindo, vez ou outra, a responsabilidade de atuante como visto logo acima.

Quando o intérprete de apoio assume o papel de atuante concomitantemente ao seu colega, no caso, é possível que uma confusão

---

<sup>41</sup> Consultar item 3.4 “Aspectos técnicos de filmagem”.

seja formada, afinal, os dois intérpretes estão agora tentando clarificar uma dúvida do surdo e, provavelmente, ambos têm explicações diferentes para tal pergunta. Dessa forma, a intenção de clarificar a interpretação pode não alcançar esse objetivo.

Todavia, o apoio deve ser dado. Caso o colega atuante não conheça determinado sinal, o intérprete de apoio só poderá ajudá-lo mostrando esse sinal, sendo impossível evitar que os alunos surdos o vejam dando tal apoio. Caso o atuante não tenha compreendido bem um nome ou data, por exemplo, é possível passar essa informação de forma sussurrada sem chamar a atenção do aluno surdo, porém, se a dúvida ou desconhecimento é em relação a um sinal, não haverá como não sinalizar para o colega. Nessa situação, o apoio pode ser dado de forma discreta, rápida, olhando para o colega e não para o aluno surdo, evitando que a atenção do aluno tenha que se dividir entre os dois profissionais.

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

No próximo capítulo serão realizadas a análise e a discussão dos dados acima categorizados acompanhados de exemplos retirados do corpus do estudo, bem como serão abordadas também outras questões importantes encontradas ao longo da pesquisa.



## 4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Durante interpretações é comum que os surdos tenham algum tipo de interação com os intérpretes. Dentre essas interações, as mais conhecidas, talvez, sejam aquelas nas quais os surdos demonstram entendimento quanto ao que está sendo interpretado, dando ao intérprete mais segurança em relação a sua sinalização e estratégias de interpretação, pois se o surdo acompanha o que está sendo dito, é sinal de que o trabalho caminha bem, do contrário, o intérprete procura outros meios para se fazer entendido.

A partir da observação das filmagens das disciplinas de Mestrado da área da Linguística, porém, foi possível verificar diferentes tipos de interação advindas dos alunos surdos no contexto da sala de aula. Entre esses tipos de interação é possível se realizar uma categorização e, estudando-se cada uma delas, surgem caminhos de interpretação que podem colaborar para a prática dos intérpretes, assim como para a inserção desses alunos nesses ambientes.

Durante a análise do corpus, é possível perceber que muitas das interações por parte dos surdos ficam entre aqueles que sabem a língua de sinais, ou seja, entre os alunos surdos e os intérpretes.

Também foi observado que em ambientes com limitado número de pessoas, em situações interpretadas, o comportamento das pessoas muda, ao se verem diante da presença de um ou dois intérpretes: “In fact, it appears that, for the most part, participants in an interpreting situation are aware that something unusual is going on and adjust their usual habits of talking – that is, they are more cautious about taking a turn, and many times, are never sure when it is their turn” (ROY, 2000, p. 84)<sup>42</sup>.

Essa colocação também pôde ser observada nos dados da presente pesquisa, porém, na filmagem realizada na Disciplina 1, na qual havia o diálogo no grupo menor de alunos. A aluna ouvinte, que mais fazia questionamentos e explicações, aguardava pelas respostas do aluno surdo olhando para ele, às vezes, para os intérpretes. Aqui há outras considerações a se fazer porque, em vários desses momentos, um dos quais cito acima, o aluno surdo não percebeu esta expectativa

---

<sup>42</sup> “Na verdade, parece que, na maioria das vezes, os participantes de uma situação interpretada estão conscientes de que algo incomum está acontecendo e adaptam seus hábitos usuais de falar – isto é, eles passam a ter mais cautela na tomada de turnos e, muitas vezes, nunca têm certeza de quando é seu turno” (ROY, 2000, p. 84, tradução minha).

comunicativa da aluna ouvinte e continuou olhando para o texto discutido, devido ao fato dos intérpretes não terem interpretado elementos de negociação de turnos, como, por exemplo, “né?”. Aqui uma estratégia interpretativa de maior explicitação, ou seja, realizar este “né” com o intuito de dizer “O que você acha?”, em língua de sinais, teria sido uma opção possível para garantir a continuação do fluxo da comunicação interpretada.

Essa situação também pode ser observada no vídeo da Disciplina 2, quando a aluna ouvinte, que apresentava o seminário no momento, foi responder a um questionamento do Aluno 3. A aluna parecia aguardar algum sinal, ou da intérprete ou do aluno, para prosseguir sua fala, que era realizada de maneira pausada até demais, causando desconforto na intérprete atuante, já que o fluxo da fala estava bem segmentado devido às pausas. Em outras palavras, a aluna ouvinte pensava que deveria falar mais devagar por sua fala estar sendo interpretada, mostrando, portanto, que a presença dos intérpretes mudou seu comportamento. Roy (2000) também menciona esse fato em sua pesquisa como abordado no capítulo 2 desse estudo.

Roy (2000) afirma que há dois tipos de produção que o intérprete pode ignorar sem afetar muito a interação. Uma delas seria composta por interações que mostram que a pessoa está acompanhando a conversa, seriam pistas reguladoras ou “sinais de escuta” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). O segundo tipo seria semelhante ao primeiro, mas agora possuindo um conteúdo e a autora apresenta os seguintes exemplos: “[...] ‘yes, I can do it’ and ‘no, I doubt it’ are brief, yet they include agreement, disagreement, or a proposition” (ROY, 2000, p. 90)<sup>43</sup>.

Os motivos que a autora utilizou para dizer que essas expressões poderiam ou deveriam ser omitidas são dois: primeiro que seria impossível ouvir ou ver as produções de duas pessoas ao mesmo tempo, segundo que interpretar uma fala no momento em que outra pessoa está falando poderia fazê-la ficar surpresa e parar de falar por causa da interrupção feita.

Porém, na presente pesquisa, os contextos oferecem a presença de dois profissionais intérpretes, o que serviria de argumentação em relação ao primeiro motivo dado pela autora de omitir certas interações. Em relação ao segundo motivo dado, penso se a interpretação desse tipo de

---

<sup>43</sup> “[...] ‘sim, eu posso fazer isso’ e ‘não, eu duvido’ são breves, porém incluem concordância, discordância ou uma proposição” (ROY, 2000, p. 90, tradução minha).

comunicação realmente seria uma atitude “invasiva” a ponto de fazer com que o locutor parasse de falar, pois, em uma conversa na qual os interagentes se comunicassem diretamente um com o outro, isso seria comum para a manutenção de uma conversa.

Um pouco mais adiante, a autora ainda afirma que gestos produzidos pelo estudante surdo em questão foram vistos pelo professor ocasionando uma comunicação direta. No caso do evento estudado por Roy, isso é bem possível, visto que havia apenas três pessoas presentes. Todavia, em meu estudo, o contexto é composto pela presença de aproximadamente vinte pessoas localizadas de maneira a não proporcionar que vejam as faces de todos os seus colegas, com exceção da Disciplina 1, na qual os alunos se reuniram em pequenos grupos para discutir sobre o texto em questão. Por esse motivo, creio que seja importante que essas pistas sejam evidenciadas.

A respeito da sobreposição de falas em ambientes com surdos e ouvintes, causando a perda da oportunidade de um surdo conseguir um turno, Van Herreweghe enumera algumas atitudes que colaborariam para que uma interação fluísse de maneira a dar espaço para todos os envolvidos:

First, the chairperson needs to control the meeting tightly in the following ways: (a) allowing only one person at a time to talk or sign, (b) allowing ample time for the interpreters to interpret everything before reactions are invited, (c) glancing at all the participants (hearing and Deaf) on a regular basis to monitor which participants want to ask for the floor, and (d) ensuring that Deaf participants are looking at the interpreter as the conversation is progressing and, if papers are distributed, that sufficient time is given to Deaf people to first read the papers before talking about them (VAN HERREWEGHE, 2002, p. 101)<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Primeiro, o dirigente precisa controlar o encontro firmemente das seguintes maneiras: (a) permitindo apenas uma pessoa por vez para falar ou sinalizar, (b) permitindo tempo suficiente para que os intérpretes interpretem tudo antes que reações surjam, (c) observando todos os participantes (ouvintes e Surdos) regularmente para monitorar quais participantes querem pedir a palavra, e (d) garantindo que os participantes Surdos estão olhando para o intérprete na medida em que a conversa caminha e, se há distribuição de material, que tempo suficiente foi dado aos Surdos para que leiam o material antes de começar a falar a respeito dos mesmos (VAN HERREWEGHE, 2002, p. 101, tradução minha).

É interessante notar o fato de que o autor fala da responsabilidade daquele que “preside” a situação, que, no caso da sala de aula, seria o professor, ou algum aluno que estivesse responsável pela discussão de algum tema. Em uma discussão dentro de um pequeno grupo, a dinâmica é diferente daquela que ocorre em uma discussão dentro do grande grupo em sala. Quanto maior o número de pessoas, mais difícil fica de controlar as trocas de turnos.

Em alguns trechos apresentados no subtópico destinado às participações primárias, que fazem parte de um mesmo evento de fala, pode-se dizer que houve um diálogo quase que direto entre os participantes. O trabalho em dupla colaborou em muito para que esse caminho bidirecional pudesse acontecer. Esse é um exemplo de uma das condições apontadas por Van Herreweghe (2002), que devem existir em situações com que envolvam surdos e ouvintes com a presença de intérpretes:

The second condition is that, in mixed meetings, at least two interpreters need to be present, one to interpret into the sign language being used and one to interpret into the spoken language being used, to guarantee optimal access to the conversation and minimal overlap (VAN HERREWEGHE, 2002, p. 102)<sup>45</sup>.

A presença de dois intérpretes faz com que a impossibilidade de um ter de interpretar para a língua oral e para a língua de sinais, quando ocorre sobreposição das falas, não seja mais um problema. Roy (2000) aponta para fenômenos em seu estudo afirmando que, quando ocorrem sobreposições de fala, é muito comum que a fala de alguém não seja interpretada, principalmente essas pistas reguladoras nos diálogos, que são breves e não significam, necessariamente, que o aluno deseja pegar o turno.

No entanto, quando a situação interpretada se passa em um grupo com considerável número de pessoas, a tomada de turnos passa a ser uma atividade um pouco mais difícil. Em determinados momentos,

---

<sup>45</sup> A segunda condição é que, em reuniões mistas, pelo menos dois intérpretes precisam estar presentes, um para interpretar para a língua de sinais utilizada e outro para interpretar para a língua falada utilizada, para garantir o acesso ideal à conversa e o mínimo de sobreposição (VAN HERREWEGHE, 2002, p. 102, tradução minha).

todos falam ao mesmo tempo e mesmo que os surdos estivessem participando, de certa forma do debate, as vozes das intérpretes poderiam não ser ouvidas pelos demais participantes.

Alguns fatores podem influenciar nessa tomada de decisões por parte dos intérpretes, um seria uma aparente tradição de realizar interpretações em contextos monológicos como em palestras e seminários, outro, se configuraria em uma prática talvez adquirida no contexto escolar na qual os alunos surdos não costumam ter muito a palavra nas interações, ou seja, prática internalizada inclusive pelos próprios alunos surdos.

Na pesquisa de Moura e Harrison (2010) investiga-se como ocorre a inserção de alunos surdos em uma universidade do estado de São Paulo. Durante o desenvolvimento da pesquisa com professores, intérpretes e alunos surdos, as autoras constataam que não há participação na aula. Em contato com os próprios alunos surdos, alguns disseram não conhecer a dinâmica de sala de aula e que ficam com dúvidas por terem vergonha de perguntar.

Porém, essas atitudes não podem ser generalizadas. Pude observar que nem todos os alunos surdos interagem com a mesma frequência e possuem o mesmo interesse nas aulas, o que é comum entre alunos ouvintes, inclusive. De uma maneira geral, surdos mais experientes se sentem mais à vontade e seguros para se fazerem vistos perante o grupo. Essa participação espontânea também pode depender do contexto no qual esses alunos estão inseridos, ou seja, do assunto discutido, se esse é mais ou menos familiar ao aluno.

Albres (2010) também compartilha da ideia de que os surdos assumem pouco a palavra afirmando que os surdos têm

[...] uma participação consideravelmente maior como receptores de mensagens do que como emissores, principalmente quando se trata de espaço acadêmico em que há necessidade da interpretação entre Libras e Língua portuguesa. Ou seja, os surdos mais vêem do que tem espaço para se expressar, sendo mais frequente o intérprete de Língua de Sinais atuar na interpretação da língua oral para Língua de Sinais (ALBRES, 2010, p. 292-293).

Embora eu mesma coloque essa afirmação como hipótese, ao mesmo tempo, também é necessário pensar que essa situação está mudando e que surdos já não são tão passivos assim. Então, é possível

dizer que aspectos como o tópico abordado e o esclarecimento do surdo quanto ao seu lugar no grupo (que tem base em seu histórico educacional e de inserção social de maneira geral) podem influenciar em seu comportamento e participação na aula.

Nas seções seguintes serão discutidos alguns tópicos que puderam ser observados no decorrer das aulas. Na primeira delas é realizada uma comparação entre as produções primárias e secundárias de surdos e ouvintes nas discussões realizadas em cada disciplina.

#### 4.1 UMA COMPARAÇÃO ENTRE AS INTERAÇÕES DE SURDOS E OUVINTES

Abaixo pode ser observado o gráfico com a média comparativa entre a participação de surdos e ouvintes nas três aulas de cada disciplina. Porém, não constam todas as participações, mas, apenas as primárias e secundárias.

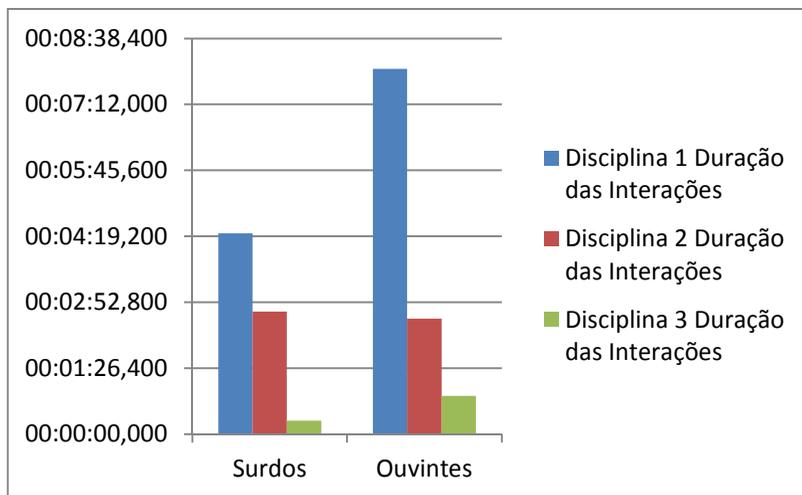


Figura 8: Comparação de participações primárias e secundárias entre alunos surdos e ouvintes.

Esse gráfico mostra a média das falas interpretadas dos alunos surdos em comparação com as falas dos alunos ouvintes em cada uma das três disciplinas. Nessa contagem, constam as participações primárias e secundárias verificando qual o grau de participação de surdos e ouvintes em relação a assuntos diretamente relacionados à discussão do

conteúdo da aula ou não, mas, que fosse discutido com todo o grupo (o caso das participações secundárias).

É importante ressaltar que essa média foi feita apenas com as falas primárias e secundárias dos alunos surdos que tenham sido interpretadas e não com as falas dessas categorias que não foram interpretadas. A intenção desse gráfico é comparar a participação de surdos e ouvintes nas interações em sala de aula, interações que tenham chegado ao grande grupo.

Na Disciplina 1, temos a presença de um aluno surdo e foi contabilizada a participação de 8 alunos ouvintes na filmagem realizada, sem contar a professora do grupo. Porém, nesse gráfico foi feita uma média das participações primárias e secundárias interpretadas do Aluno 1 e uma média dessas mesmas participações apenas das duas alunas ouvintes que integraram trabalho em grupo juntamente com o Aluno 1, para discutirem o texto proposto, ou seja, nesse momento não estão sendo contabilizadas as falas dos demais alunos ouvintes porque a aula, até onde pôde ser filmada, teve poucos momentos de interação no grande grupo, havendo poucas falas dos alunos ouvintes e bastante curtas. Caso todos os alunos ouvintes fossem considerados para fazer a média das participações primárias e secundárias haveria uma distorção no resultado, já que a média seria feita com 8 alunos ouvintes (número de alunos que participaram da interação no grande grupo), sendo que 6 deles falaram por tempo ínfimo, mesmo antes da fase de trabalho em grupo em que as falas desses 6 alunos não podiam mais ser registradas por causa da sobreposição sonora na fase do trabalho em grupo. Assim, isso levaria a compreensão de que a participação do Aluno 1 teria sido mais significativa na média entre surdos e ouvintes.

Dessa forma, na filmagem na Disciplina 1, apenas as interações que ocorrem depois do grupo estar configurado e começar a discutir o texto em questão é que contam, ao contrário do que ocorre nas outras duas disciplinas, que as aulas são consideradas em sua totalidade, ou seja, a partir do momento em que o professor, ou aluno encarregado de apresentar seminário, começam a discutir os assuntos pertinentes à aula.

Essa foi uma aula, da Disciplina 1, que propiciou momentos com alto nível de interação entre aluno surdo e alunas ouvintes. Com número reduzido de participantes, a troca de informações entre os alunos era maior. Também pude observar que o Aluno 1, que também participou da Disciplina 3, se mostrou seguro para se posicionar perante suas colegas ouvintes respondendo e fazendo indagações.

As participações primárias e secundárias interpretadas do Aluno 1, na Disciplina 1, duraram 4 minutos e 20 segundos, enquanto que as

suas colegas ouvintes tiveram, das mesmas participações, a média de 7 minutos e 58 segundos. Lembrando que essa é uma média, ou seja, mesmo que uma das alunas tenha falado muito mais do que o aluno surdo e mais do que sua colega ouvinte, quando se realiza a média, o resultado que se tem é a divisão do total pelo número de participantes nesse caso.

Esse fator da média também pode ser observado na Disciplina 2. Uma das conclusões que se pode tirar do gráfico em relação à Disciplina 2 é que a média da participação dos alunos surdos foi maior do que a média dos alunos ouvintes, porém, é importante atentar para o fato de que a média da fala dos alunos ouvintes foi realizada com o número de pessoas que interagiram em algum momento da aula, ou seja, quinze pessoas, sendo que seis delas interagiram por 15 segundos ou menos, colaborando em pouco para a soma do tempo total de interações, mas aumentando o número de divisores da média.

Sendo assim, de acordo com a média da Disciplina 2, os dois alunos surdos interagiram por 2 minutos e 41 segundos enquanto os 15 alunos ouvintes que participaram em algum momento da aula interagiram uma média de 2 minutos e 31 segundos. Para interpretar esses dados é preciso considerar as condições que a média oferece. Levando em conta que apenas um dos alunos ouvintes interagiu pelo tempo de 13 minutos e 20 segundos e outros dois tiveram interações rápidas de pouco mais de 2 segundos, por exemplo, a média apresentada é a visualizada no gráfico acima.

Uma alternativa para esse fato seria a exclusão das participações de ouvintes que não atingissem um tempo mínimo de dez segundos, por exemplo, porém, optei por não haver nenhuma exclusão, a fim de que pudesse ser registrado o maior número de falas possível tanto por parte de surdos quanto de ouvintes, por menor que tenham sido essas participações, pois, se fosse o contrário, se essas participações mínimas tivessem sido realizadas por alunos surdos, elas não deixariam de ser contabilizadas.

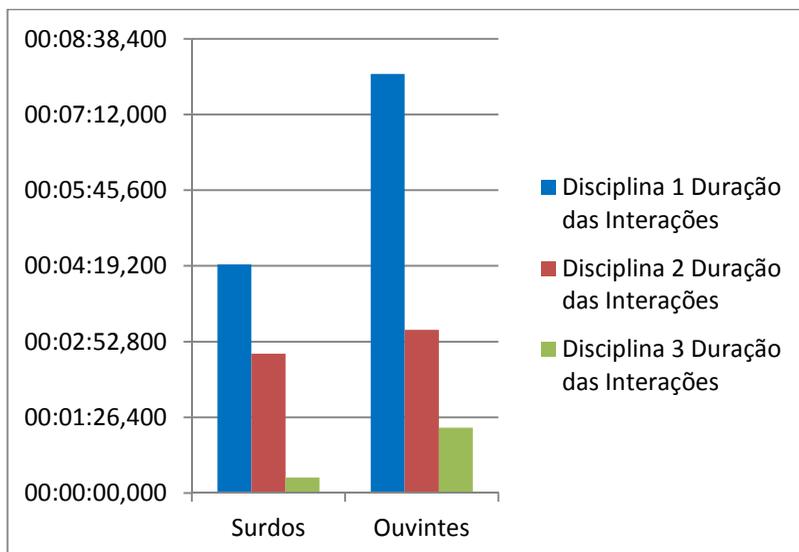


Figura 9: Comparação de participações primárias e secundárias entre alunos surdos e ouvintes sem interações com menos de 10 segundos.

O gráfico acima não contém as falas dos alunos ouvintes que possuem duração abaixo de 10 segundos. A diferença acaba não sendo muito grande porque o número de ouvintes no grupo é de fato maior que o número de alunos surdos, o que influencia na média final.

Outra informação importante a respeito dos números contidos no gráfico, em relação à Disciplina 2, é o cuidado que tive ao não inserir as falas dos alunos ouvintes que apresentavam seminário nesse dia. No papel de apresentadores do seminário, os alunos tinham maior domínio de turno em relação aos demais alunos que participavam da aula sem estarem nesse papel. Os próprios professores das aulas filmadas também não foram contabilizados, pois pelo papel hierárquico que assumem também dominam mais o turno. Metzger (1999, p. 30-31) conclui o mesmo, porém, em relação à área médica, quando menciona que pesquisas recentes “[...] indicates that doctors control the interaction, as evidenced by a variety of linguistic features, including topic initiation and regulation of turn-taking”<sup>46</sup>.

<sup>46</sup> “[...] indicam que médicos controlam a interação, como evidenciado por uma variedade de características incluindo iniciação de tópico e regulação de tomada de turnos” (METZGER, 1999, p. 30-31, tradução minha).

Quanto à Disciplina 3, pode-se observar que tanto a média dos alunos surdos quanto a média dos alunos ouvintes foi baixa. Isso reflete a principal característica da disciplina, já mencionada anteriormente, é uma disciplina mais monológica, ou seja, tem baixo índice de participação dos alunos, sejam surdos ou ouvintes. O professor detém o turno, na maior parte das vezes, e isso pode ser atribuído ao tema das aulas ser mais filosófico e denso.

Assim, a média dos alunos surdos foi de uma participação de 17 segundos enquanto a participação dos alunos ouvintes foi de 50 segundos considerando que o maior tempo em interação de um dos alunos foi de 2 minutos e 54 segundos, a menor fala foi de 2 segundos e uma das alunas não produziu nenhuma interação primária ou secundária, apenas algumas interações particulares com o professor.

Na seção a seguir constam os diálogos que foram travados entre alunos surdos e colegas ouvintes ou professor da turma e as principais características dessas interações.

#### 4.2 DIÁLOGOS INTERPRETADOS

Na presente subseção, são apresentadas as falas interpretadas em cada disciplina com foco no fato de fazerem parte de um diálogo mais longo, ou se são uma resposta curta para uma pergunta de sim/não, por exemplo, ou que não exija uma resposta mais complexa. Nessa parte do estudo, também é observada a reação dos alunos surdos depois de fazer uma pergunta, ou seja, se eles parecem satisfeitos com a resposta dada pelos colegas e professores, ou não. Um terceiro ponto observado será a forma como os alunos e professores ouvintes costumam se dirigir aos alunos surdos.

	Total de falas dos alunos surdos	
	Nº Falas	Duração
Disciplina 1	29	00:05:53,442
Disciplina 2	34	00:05:56,492
Disciplina 3	3	00:00:35,172

Tabela 2: Número de falas interpretadas de alunos surdos e suas durações.

	Iniciadas pelos ouvintes (alunos e professor)					
	Um movimento de cada lado (P/R)		Diálogo com mais de um movimento de ao menos um dos lados		Perguntas sem Resposta	
	Nº Diálogos	Duração	Nº Diálogos	Duração	Nº Diálogos	Duração
Disciplina 1	0	00:00:00,000	5	00:03:54,254	0	00:00:00,000
Disciplina 2	2	00:00:10,852	5	00:00:57,502	0	00:00:00,000
Disciplina 3	0	00:00:00,000	0	00:00:00,000	0	00:00:00,000

Tabela 3: Diálogos interpretados iniciados pelos ouvintes.

	Iniciadas pelos alunos surdos					
	Um movimento de cada lado (P/R)		Diálogo com mais de um movimento de ao menos um dos lados		Perguntas sem Resposta	
	Nº Diálogos	Duração	Nº Diálogos	Duração	Nº Diálogos	Duração
Disciplina 1	0	00:00:00,000	4	00:09:05,253	0	00:00:00,000
Disciplina 2	2	00:01:31,763	6	00:08:03,081	5	00:00:22,200
Disciplina 3	3	00:00:52,566	0	00:00:00,000	0	00:00:00,000

Tabela 4: Diálogos interpretados iniciados pelos alunos surdos.

A tabela está mostrando na segunda coluna o número de falas totais interpretadas, individualmente produzidas, relativas a cada disciplina. Nas colunas seguintes que dizem “Um movimento de cada lado (P/R)”, “Diálogo com mais de um movimento de ao menos um dos lados”, respectivamente, consta o número de diálogos completos em que essas falas foram produzidas e não o número individual de cada fala. Na coluna “Perguntas sem Resposta”, constam falas que foram interpretadas, mas, que não tiveram resposta por parte do professor ou alunos ouvintes, geralmente, por serem falas concorrentes, ou seja, terem sido proferidas junto com a fala de outra(s) pessoa(s) e não terem sido ouvidas.

O critério para categorizar as falas em diálogos “simples”, com um movimento de cada lado (Pergunta/Resposta), ou em diálogos mais elaborados, com mais de um movimento de ao menos um dos lados, baseou-se na ideia de *move* de Swales (2004, p. 228) na qual o autor o

define como “[...] a discorsal or rhetorical unit that performs a coherent communicative function in a written or spoken discourse”<sup>47</sup>.

Nesse momento, estão sendo observadas as falas dos alunos surdos que foram interpretadas para o português em diálogos com o professor ou colegas ouvintes em cada disciplina, assim como algumas falas concorrentes isoladas que foram interpretadas e para as quais não houve resposta. As falas primárias ou secundárias concorrentes que não foram dirigidas aos colegas e professores ouvintes não serão contabilizadas aqui, pois não são consideradas como fazendo parte de um diálogo com os ouvintes. Em outras palavras, se não houve interpretação, não houve troca interativa com o ouvinte, assim, tal fala não é contabilizada no diálogo.

Os critérios para delimitar o início e o fim dos diálogos são o tópico em questão e o tempo que pode haver entre uma fala e outra. Caso haja mudança de tópico em um trecho em que não há intervalo longo de tempo entre uma fala e outra, considerarei como sendo o mesmo diálogo. Se depois de um longo intervalo de tempo entre falas, o tópico iniciado for o mesmo tratado anteriormente, registra-se o diálogo como um novo.

Na Disciplina 1, 29 falas foram interpretadas do total de falas produzidas, contraste que será visto mais detalhadamente na seção seguinte, quando poderá ser observada a categoria a que cabem as falas totais e interpretadas, assim como a duração dessas falas.

Como, na Disciplina 1, o Aluno 1 tinha um contato bastante dinâmico e próximo com as colegas ouvintes, a maioria de suas falas foi interpretada e essas falas integravam diálogos um pouco mais longos em vez de conversas com respostas curtas, como será visto a seguir ao se discutir os dados das Disciplinas 2 e 3.

Vale lembrar que por ser uma disciplina com grande número das falas interpretadas, pode-se supor que o número de falas do Aluno 1 é menor que as dos outros alunos na Disciplina 2, porque, por um problema técnico, essa disciplina foi filmada por apenas 33 minutos e 44 segundos. Também não se sabe se, depois que a discussão no pequeno grupo se findasse e os alunos voltassem para o grande grupo, se o grau de participação do Aluno 1 se manteria.

A duração total das falas do Aluno 1, nos diálogos interpretados entre ele e suas colegas ouvintes, foi de 5 minutos e 53 segundos. De

---

<sup>47</sup> “[...] uma unidade discursiva ou retórica que realiza, dentro do discurso escrito ou falado, uma função comunicativa coerente” (SWALES, 2004, p. 228, tradução minha).

acordo com a tabela é possível verificar que não houve diálogos compostos de apenas um movimento por parte do aluno surdo, ou das alunas ouvintes, houve sempre ao menos dois movimentos de pelo menos um dos lados, tendo sido iniciados pelo aluno surdo ou pelas alunas ouvintes, ou seja, não houve diálogos curtos, rápidos.

Durante o período em que estavam discutindo o texto proposto, quatro foram os diálogos iniciados pelo Aluno 1, com a duração de 9 minutos e 5 segundos, e cinco diálogos foram iniciados por uma das alunas ouvintes do grupo, com a duração total de 3 minutos e 54 segundos, todos esses diálogos possuem mais de um movimento de ao menos um dos participantes. Dos diálogos iniciados pelo Aluno 1, um pertencia à categoria de interação paralela e outro da interação particular. As demais interações iniciadas por ele e pelas colegas ouvintes eram primárias.

Um dos diálogos que o Aluno 1 iniciou era de cunho particular e tem a participação do Intérprete 1 que dirige uma pergunta ao aluno, trocando o papel de intérprete para o de colega de maneira bem visível e, desta vez, em um diálogo que envolve uma das colegas ouvintes, ou seja, não ocorrendo apenas entre o surdo e o intérprete. A outra aluna ouvinte participa produzindo uma pergunta no início e depois vai apenas acenando de forma fática.

Porém, pude observar reações, expressões faciais por parte de uma das colegas ouvintes, que mostravam a ânsia em obter respostas do aluno surdo e que não chegaram. Isso pôde ser observado em cinco momentos, porém, não significa que em todas essas vezes a aluna realmente não recebeu resposta do aluno. Em duas das situações, a colega ouvinte conversa com o Aluno 1 e faz pausas após suas reflexões, pausas que queriam dizer que a contribuição do aluno naquele momento seria bem-vinda, ou seja, a aluna, aparentemente, esperava receber do colega surdo mais do que acenos fáticos, ela esperava complementações por parte dele de alguma forma. Nesses momentos, a intérprete atuante não deixou claro que a intenção de aluna ouvinte era a de indagar seu colega surdo para que ele a respondesse.

Em outras três situações, a espera pela resposta do aluno deu-se pelo atraso natural que a interpretação possui, levando, em um desses casos, a colega ouvinte a perguntar ao Aluno 1 se ele tinha entendido, mas, a resposta chegou segundos depois.

As duas situações em que a aluna ouvinte falava e aguardava uma resposta complementar de seu colega surdo não constam na coluna de “Perguntas sem resposta”, porque não temos necessariamente perguntas isoladas sem retorno, mas, interações dentro do diálogo já contabilizado

na coluna anterior, nas quais a aluna ouvinte esperava uma interação do colega que não veio.

Um ponto positivo é que não foram observadas interações do Aluno 1 que não tivessem sido respondidas pelas suas colegas ouvintes, todas as suas interações endereçadas às colegas e que foram interpretadas tiveram algum tipo de retorno.

Pode ser observado, no vídeo da Disciplina 1, que o Aluno 1 não se mostrou insatisfeito com a interação com as colegas, sentindo-se à vontade para responder suas colocações e para iniciar diálogos. Em outras palavras, o aluno estava aparentemente satisfeito com as respostas adquiridas durante a interação, já que não demonstrou expressão de dúvida frente a nenhuma fala, nem mesmo solicitou esclarecimento aos intérpretes. A reação do Aluno 1 durante os diálogos foi positiva.

Outra observação interessante é que as colegas ouvintes não se referiam ao Aluno 1 em terceira pessoa, mas, em segunda, ou seja, referiam-se a ele de forma direta como se não estivessem falando com o intérprete, e sim com o colega surdo. Esse tipo de tratamento não foi observado, na maioria das vezes em que colegas ouvintes se dirigiram para os alunos surdos da Disciplina 2, o que será visto logo adiante.

Como já mencionado, Metzger (1999) levanta a questão do uso da terceira pessoa para se referir ao sujeito surdo, mais especificamente em situações médicas com a presença do intérprete. A autora ressalta que, no encontro médico real, cujos dados foram utilizados em sua pesquisa, médico e enfermeira se dirigiam à mãe do paciente, no caso, uma criança de colo, utilizando o pronome de terceira pessoa e dirigiam imperativos ao intérprete do tipo “Pergunte a ela”, em vez de falarem diretamente com a mãe da criança. Essa confusão pode ter acontecido, nesse caso e de maneira geral, devido ao fato de o intérprete geralmente assumir a primeira pessoa, ao interpretar a fala da surda, fazendo com que o médico se confundisse, não sabendo a quem atribuir a fala proferida pelo intérprete, se à mãe ou ao próprio profissional.

Durante a Disciplina 2, 34 falas dos alunos surdos foram interpretadas no total, com duração de 5 minutos e 56 segundos. Dos diálogos interpretados com apenas um movimento de cada lado, dois foram iniciados pela Aluna 2, porém, esses diálogos foram assim classificados porque as falas subsequentes da aluna não foram interpretadas para o português, ou seja, a interação não foi curta como pode ser visto em seu tempo de duração, mas, as falas concorrentes da aluna não foram interpretadas. Esses diálogos estão classificados como participação primária e secundária.

Já os diálogos com apenas um movimento de cada lado iniciados por ouvintes, que tiveram uma duração de 10 segundos, foram perguntas para saber se queriam falar mais alguma coisa, ou se haviam entendido o que foi dito. É importante ficar claro que, mesmo que os alunos surdos ou ouvintes tenham produzido mais de um movimento nesses diálogos, se essas falas não foram interpretadas, significa que o interagente não tomou ciência dessas falas e elas são consideradas, portanto, como não enunciadas, não sendo contabilizadas nessa tabela.

Dos diálogos interpretados com mais de um movimento de cada interagente, seis foram iniciados por surdos e cinco foram iniciados por ouvintes (alguns desses diálogos têm dois movimentos de um dos lados e um do outro). Daqueles iniciados pelos ouvintes, dois foram a partir da iniciativa da aluna ouvinte que apresentava o seminário, sendo categorizados como primários e três foram pela iniciativa do professor sendo que um foi categorizado como particular, outro como paralelo e o terceiro como secundário. Dos iniciados pelos surdos, três são participações primárias e três são secundárias, sendo que, essas últimas, todas estão relacionadas com a entrega das avaliações finais.

Houve, então, um equilíbrio nas falas iniciadas pelos surdos em relação à categoria, ou seja, todas as interações iniciadas pelos surdos eram participações primárias ou secundárias.

Na Disciplina 2, houve falas interpretadas dos alunos surdos que não obtiveram resposta por parte dos alunos ouvintes. Dentre as 5 tentativas de diálogos mal sucedidos enquadradas nessa coluna, uma faz parte da categoria Participação Primária Fática, do Aluno 3, um sinal de “ok” proferido depois da leitura de um *slide* relacionado a uma pergunta feita por ele momentos antes. Essa não é considerada uma fala sem retorno, já que é uma interação fática.

Há outras duas falas, da categoria participação secundária concorrente, que estão na coluna de “Perguntas sem Resposta”, que não foram respondidas pelos ouvintes, mas, foram respondidas pela intérprete atuante. Nessa situação, uma aluna ouvinte divulga o Encontro Nacional dos Estudantes de Letras (ENEL) ressaltando que haverá tópicos da língua de sinais. O professor chama a atenção dos alunos surdos dizendo que participem enviando seus trabalhos. O Aluno 3 responde que sim, em seguida, pergunta onde será o evento e sua fala é interpretada, mas não é ouvida, e a intérprete atuante o responde. Depois disso, ele diz que não poderá comparecer ao evento e sua fala também é interpretada, mas, assim como a anterior, não recebe a atenção dos ouvintes porque muitos falam ao mesmo tempo e já passaram a discutir outro tópico. Nessa mesma situação, duas falas foram

produzidas pelo Aluno 3, uma delas foi uma tréplica que o aluno pensou ser do professor a réplica, contudo, era, na verdade, da intérprete atuante. Mesmo que o aluno tenha sido respondido de alguma forma, não estou considerando a resposta da intérprete porque a tabela acima trata de diálogos entre surdos e ouvintes, professores ou alunos, sem contar o intérprete nesse caso.

O tempo entre a emissão da fala até que ela chegue ao surdo é alterado devido à interpretação e isso influencia a troca dialógica com os colegas. Na situação acima mencionada, enquanto o Aluno 3 responde ao professor, já de forma tardia, e faz uma pergunta a ele, o professor e a aluna que traz as informações do ENEL já emitiram uma fala cada um, mudando o tópico da conversa e fazendo a turma rir da ironia na fala do professor. Talvez, se as duas intérpretes trabalhassem juntas em momentos como esse, houvesse menos perda de informação, ou talvez essas perdas que ocorrem por causa do atraso da interpretação seja algo que não se consiga alterar em situações com presença de intérpretes.

As demais falas interpretadas que não obtiveram retorno são da categoria participação secundária concorrente, ou seja, foram ditas enquanto outras pessoas falavam ao mesmo tempo, o que colaborou para que suas falas não fossem ouvidas. Porém, outro aspecto que pode ter colaborado para isso, foi a atitude da intérprete durante a interpretação de uma dessas falas, já que ela poderia ter elevado mais a voz e insistido mais para que a fala do aluno surdo fosse ouvida e respondida.

É possível perceber no decorrer e no término do diálogo se o aluno surdo ficou satisfeito com a resposta dada pelos colegas ouvintes, ou não, pela atitude que tem depois de ter seu questionamento respondido.

Em determinado momento, depois de conversar paralelamente com seu colega, a Aluna 2 leva seu questionamento a respeito do Programa Bolsa Floresta ao grupo. Ela começa falando de atividades realizadas em meio à floresta de seu estado que são pagas e, então, começa sua pergunta a respeito do Programa, pois ela não entendeu quanto era pago a essas famílias, nem como isso acontecia. Um dos alunos ouvintes responde e, em seguida, a aluna responsável pela apresentação do seminário complementa a resposta dizendo que o problema do desmatamento não é causado por pequenas famílias e sim pelos agricultores. Depois de finalizar a interpretação da fala da aluna, a Intérprete 4 pergunta se a Aluna 2 teve sua dúvida sanada e ela responde que sim, porém, com certa contrariedade. Essa “certa contrariedade” pode ser compreendida logo em seguida, quando a Aluna 2 faz outra

pergunta em relação ao complemento que sua colega havia feito momentos antes, pergunta que foi respondida pela intérprete 4.

Aqui se pode perceber que a Aluna 2 continuou com uma dúvida referente ao tema gerado na turma, mas, ao ser indagada pela intérprete, ela preferiu responder que havia compreendido, realizando a questão logo depois, não para a colega ouvinte, no papel de apresentadora de seminário, mas para a própria intérprete. Cabe ressaltar que tanto a aluna como a intérprete agem normalmente nessa situação, ou seja, a aluna não exige que sua dúvida seja novamente interpretada e a intérprete entra no papel de professora, respondendo à aluna, sem fazer o movimento de interpretar sua questão. O restante do diálogo é concorrente e não será discutido aqui porque não foi interpretado.

Nas demais interações interpretadas, os alunos surdos persistiram mais em retomar o turno a fim de que seu pensamento fosse concluído frente a todos da turma, com exceção das falas que não obtiveram resposta. Uma das vezes em que a Aluna 2 pede o turno é para esclarecer o porquê de um questionamento feito anteriormente pela sua colega ouvinte que parecia não fazer sentido já que ela é surda (trecho abordado no subcapítulo 3.5.5.1 Interação Particular Concorrente).

Após perguntar se terá aula na próxima semana e perceber que ninguém responde sua indagação, o Aluno 3 realiza novamente a pergunta, dessa vez, olhando para uma das intérpretes, que responde a ele em vez de interpretar sua fala novamente. Na verdade, ambas as intérpretes respondem ao aluno.

As outras reações dos alunos surdos percebidas no fechamento dos diálogos interpretados mostram que estão satisfeitos e sem a necessidade de seguir com mais perguntas, tendo, aparentemente, ficado sem dúvidas. Isso é observado por intermédio de expressões faciais, dos acenos fáticos e de sinais como “ok”.

Em outros momentos, os alunos surdos demonstraram falta de compreensão, mas esses foram momentos não interpretados, portanto, não serão discutidos nesse subtítulo. Esses casos, ou antecederam perguntas que foram interpretadas para o grande grupo logo depois, ou fizeram com que o próprio intérprete respondesse tal questionamento.

Observando as interações dessa disciplina é possível verificar que, em vários momentos, os alunos ouvintes se dirigiram aos alunos surdos em terceira pessoa e não em segunda pessoa, de forma direta. É bastante comum ver falas de alunos ouvintes sendo dirigidas aos intérpretes. Depois de perceber que os alunos surdos e intérpretes conversam, a aluna seminarista pergunta aos alunos surdos se há alguma dúvida. Para isso, a aluna chama pelo nome da intérprete 4, ou seja, não

se refere aos alunos surdos e no fim diz que “o pessoal” tem que perguntar em vez de dizer “vocês têm que perguntar” caso haja alguma dúvida.

Da mesma forma, quando o professor inicia um diálogo particular com o Aluno 3, ele diz que “o Aluno 3 está calado”, referindo-se a ele na 3ª pessoa. Nesse caso, creio que ele não teria de dizer necessariamente “Você está calado, Aluno 3”. Porém, em outro momento, o professor se dirige diretamente à Aluna 2 pelo nome e em segunda pessoa. Segundos depois de terminado um diálogo da Aluna 2 com os colegas ouvintes, o professor deseja fazer um complemento e pergunta se “Ela está falando”, referindo-se à Aluna 2.

Outros alunos têm a mesma atitude durante a disciplina de não se referir diretamente aos alunos surdos, mas aos intérpretes, perguntando se “Eles” entenderam, ou querem colocar mais alguma coisa, ou mesmo chamando uma das intérpretes para que digam a “Eles” que leiam o conteúdo do *slide*.

Não creio que, nesse caso, haja confusão por parte dos alunos ouvintes em distinguir quem está falando. Pelo menos não parece cabível a dúvida de não saber se quem responde é o intérprete ou o aluno surdo, como levantado por METZGER (1999) nas consultas médicas. Porém, de maneira geral, esse é um comportamento bastante comum entre ouvintes que mostra que a presença do intérprete não passa nada despercebida.

Metzger (1999) menciona que ouvintes e surdos compreendem uma situação interpretada de maneiras diferentes. De acordo com a autora, para os ouvintes leigos na área, usar a terceira pessoa evidencia a consciência de que o encontro está sendo interpretado, porém, o que evidencia que a intérprete (participante de sua pesquisa) está consciente de que o encontro é interpretado é o uso de primeira pessoa para se referir à mãe da criança. Assim, intérprete e mãe surda consideram que ao usar primeira pessoa é como se houvesse um diálogo direto, como se a intérprete não estivesse presente. São formas diferentes de considerar o que seria um encontro interpretado.

A autora também questiona esse comportamento comum aos ouvintes presentes em situações interpretadas:

When hearing interlocutors speak about Deaf participants to an interpreter, do they question the Deaf participants' communicative competence? Does the hearing participants' schema categorize the Deaf participant with children or cognitively

impaired patients? In what ways do the interpreter's utterances contribute to the participants' perceptions of one another? (METZGER, 1999, p. 89-90)<sup>48</sup>.

Talvez, essa atitude aconteça pelo fato de o ouvinte considerar que seja mais rápido perguntar diretamente ao intérprete, como a autora menciona algumas linhas antes, ou, talvez, pelo fato de o intérprete parecer fazer parte da interação, sendo confundido como outro participante qualquer da interação. Outra explicação possível seja a identificação que o ouvinte tem com o intérprete, já que é comum que ouvintes leigos tenham receio de se dirigir a um surdo por não saberem de que maneira agir, mesmo na presença de um mediador linguístico.

Na Disciplina 3, todas as interações interpretadas foram iniciadas pelos alunos surdos, ou seja, não houve nenhum tipo de interação que partisse dos ouvintes para perguntar ou comentar algo com os colegas surdos. As falas interpretadas dos dois alunos surdos tiveram um total de 35 segundos como pode ser observado na segunda coluna da tabela acima.

Em todas as interações houve apenas um movimento da parte do professor, com respostas mais diretas e concisas, porém, as perguntas, talvez, não exigissem uma resposta muito elaborada. Já da parte dos alunos surdos não houve apenas um movimento, como se verá a seguir, porém, apenas um deles foi interpretado em cada interação, sendo assim, os demais são desconsiderados.

A primeira fala foi iniciada pelo Aluno 1, sendo um comentário a respeito de quem teria realmente escrito o livro intitulado como sendo de Saussure. Antes de expor a sua fala, o Aluno 1 comenta entre os colegas e intérpretes a sua opinião. Depois disso, a intérprete 4 pergunta a ele se ele deseja que sua fala seja interpretada e ele responde não saber, mas, em seguida, expõe sua fala. Quando o professor responde que, na verdade, quem escreveu o livro foram colegas de Saussure a partir das anotações dos alunos dele, os alunos surdos continuaram a indagar e discutir sobre o tema, mas, essas falas não foram interpretadas na sequência. O diálogo continuou de forma concorrente e a intérprete

---

<sup>48</sup> Quando interlocutores ouvintes falam sobre os participantes Surdos para um intérprete, eles questionam a competência comunicativa dos participantes Surdos? O esquema dos participantes ouvintes agrupa os participantes Surdos junto com crianças e pacientes debilitados cognitivamente? De que maneira as produções do intérprete contribuem para que os participantes compreendam uns aos outros? (METZGER, 1999, p. 89-90, tradução minha).

atuante assumiu o papel de “professora” clarificando o que o professor havia dito. A clarificação, quando prolongada, fazendo o aluno perder as informações da sequência da aula, é considerada aqui como desvio de papel, como já comentado.

Essa situação mostra que os alunos, principalmente o Aluno 3, não tiveram uma interação satisfatória no sentido de que ela deveria ter sido levada mais adiante e não foi. Se a intérprete tivesse continuado a interpretar a fala dos alunos, o diálogo teria continuado. Uma das razões para a intérprete não ter feito isso pode ser o fato de que a interpretação possui um atraso em relação à fala original, o que pode levar à interrupção do professor, num momento em que o tópico já tenha mudado. No momento em que os alunos ouvintes já tinham recebido a resposta completa do professor, a intérprete ainda a estava interpretando. Quando o Aluno 3 termina de estruturar seu pensamento e expõe sua dúvida, o professor já havia começado novo tópico há alguns segundos.

A segunda pergunta interpretada foi originada pelo Aluno 3, que pergunta à intérprete atuante no momento, de que texto o professor estava falando. O professor vinha denominando o livro discutido de “texto” e a intérprete vinha fazendo uma interpretação literal do termo, causando dúvidas no aluno, que pensava que o professor estava falando de algum texto em especial presente no livro.

O aluno pergunta à intérprete que texto seria e ela aponta para o livro que vinha sendo discutido na disciplina e estava sobre sua carteira. Ainda sem compreender o Aluno 3, então, levanta a mão brevemente e pergunta ao professor qual seria esse texto. O professor responde levantando o livro batendo em sua capa e logo segue com o que vinha explicando anteriormente. A resposta do professor não convence o aluno que pergunta qual o número da página do texto e só compreende quando a intérprete lhe diz que texto significa livro.

Novamente houve um diálogo concorrente com a sequência da fala do professor porque a sua resposta instigava a continuação da fala do aluno surdo e novamente a intérprete assume o papel de “professora”.

A terceira interação é iniciada também pelo Aluno 3, quando pergunta se o professor vai mandar o texto que será discutido na próxima aula por e-mail. Quando o professor responde que não, sugerindo que os alunos procurassem no site *foreshared*, o aluno acena positivamente com a cabeça, de forma fática, mostrando que compreendeu a sugestão do professor.

Foram interpretadas duas interações primárias e uma interação secundária das quais apenas uma teve cem por cento de sucesso, se

formos pensar que os alunos saíram satisfeitos e todas as suas questões foram respondidas.

Na Disciplina 3, não houve nenhuma fala que se dirigisse ao aluno surdo para que fosse verificado qual tipo de pessoa utilizado (segunda ou terceira), nem mesmo nas respostas dadas pelo professor.

A próxima seção mostra algumas estratégias de interpretação realizadas nos momentos em que aconteciam interações entre surdos e ouvintes, ou mesmo quando uma fala individual do aluno surdo era produzida e interpretada, mesmo que não houvesse resposta por parte dos ouvintes presentes. Consta também uma tabela que aponta os papéis assumidos pelos intérpretes durante as aulas observadas.

#### 4.3 A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS VISTA EM CATEGORIAS E NÚMEROS

Na tabela abaixo, pode ser observada a soma de cada tipo de participação por aluno em cada aula filmada das disciplinas. Cada aluno possui uma cor que o identifica nas diferentes disciplinas. Nessa tabela, ao contrário das anteriores aqui discutidas, constam todas as categorias observadas e utilizadas durante o estudo. Ao se analisar a tabela, é possível se ter uma ideia de qual o tipo de participação os alunos surdos mais produziram no decorrer das aulas.

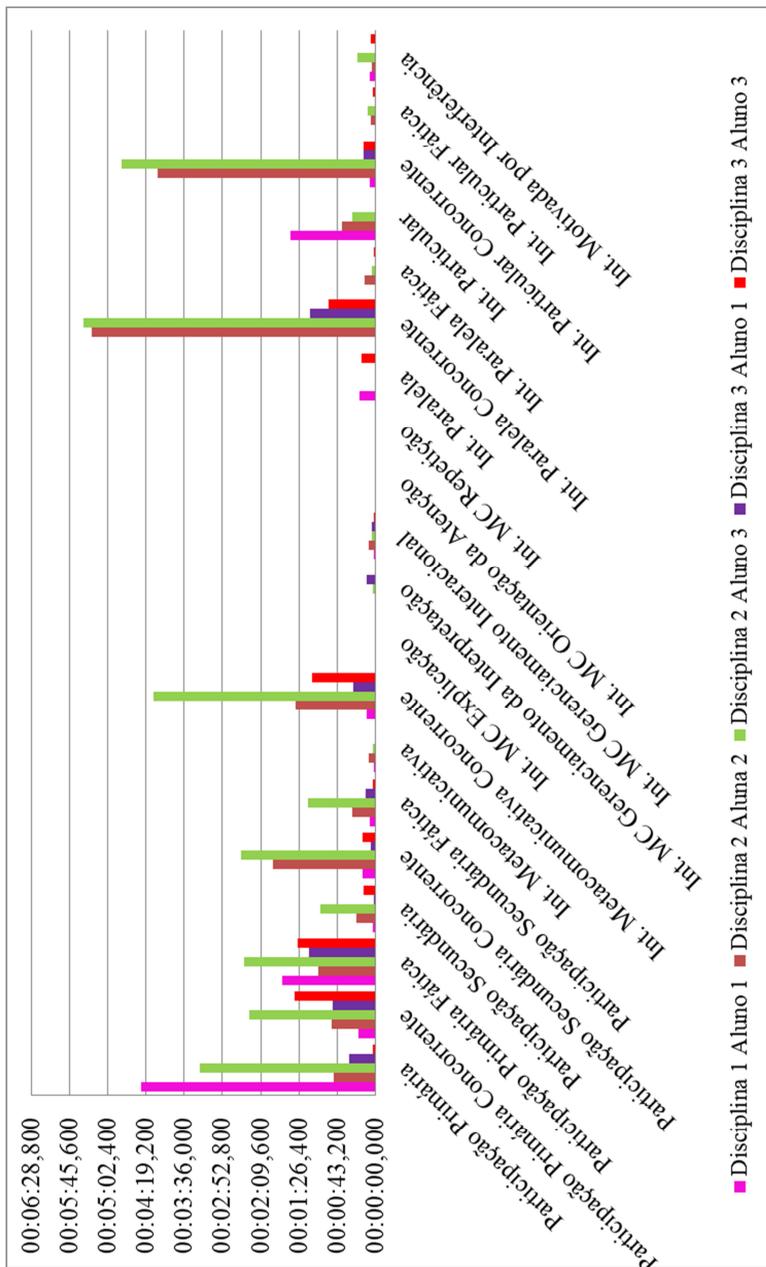


Figura 10: Comparativo da participação dos alunos surdos em todas as categorias utilizadas na pesquisa.

Na Disciplina 1, o Aluno 1 tem como maioria de suas participações a primária. Dentre os demais alunos é ele quem apresenta o maior tempo desse tipo de participação e apenas nessa disciplina, ou seja, o mesmo aluno não teve igual desempenho na Disciplina 3 e isso é constatado também em relação ao Aluno 3. Isso se deve ao fato das duas disciplinas terem apresentado uma esfera bastante diferente: uma se configurava em uma interação no pequeno grupo que discutia um texto de ensino de língua estrangeira estudado na aula, a outra consistia em uma aula mais expositiva acerca de filosofia e língua.

Em outras palavras, o tipo de dinâmica da aula e a afinidade com o tema discutido influenciam na participação do aluno em sala, sem falar de aspectos pessoais como timidez, por exemplo, e até mesmo variações de humor. Porém, aqui vamos levar em conta apenas os dois primeiros aspectos. Como pode ser visto, na Disciplina 3, o tempo de participação primária do Aluno 1 cai para pouco menos de 30 segundos.

Além da participação primária, a participação primária fática também teve um índice maior na Disciplina 1 do que na 3, o que pode mostrar um maior envolvimento com as discussões da primeira disciplina. A produção de participação primária concorrente não foi muito grande em nenhuma das aulas, porém, foi bem menor na Disciplina 1, mostrando novamente que quanto maior o envolvimento com o tema e com a discussão com os colegas ouvintes, menor é a necessidade de se travar conversas concorrentes.

A Aluna 2 participou apenas da Disciplina 2, então, não haverá comparações a serem feitas entre disciplinas. Tanto a participação primária quanto a participação primária concorrente tiveram menos de 50 segundos de duração. A participação primária fática teve duração de 1 minuto e 5 segundos no decorrer da aula.

O Aluno 3, como já mencionado, teve um número bem reduzido de participações primárias ao se comparar a Disciplina 2 e a Disciplina 3, pelos mesmos motivos atribuídos à queda de participação do Aluno 1. A Disciplina 2 possuía um caráter bastante dinâmico, com a participação de muitos alunos nas discussões, já a Disciplina 3, era uma aula mais monológica. A duração de suas participações primárias concorrentes e fáticas também diminuiu da primeira para a segunda disciplina das quais participou.

A participação secundária do Aluno 1 é praticamente ínfima em ambas as aulas, com um número um pouco mais alto de secundárias concorrentes nas disciplinas, sendo que na primeira houve um número maior dessas participações. As secundárias fáticas também tiveram baixa produção. Em relação às falas secundárias é relevante lembrar que

sua produção entre os surdos depende do tema discutido em sala pelos participantes ouvintes.

As participações secundárias da Aluna 2 tiveram uma duração ainda menor que as primárias, e suas participações secundárias concorrentes somaram pouco menos de 2 minutos. Em relação ao Aluno 3, houve uma diminuição das suas participações secundárias, secundárias concorrentes e fáticas da Disciplina 2 para a Disciplina 3. Todas as participações do Aluno 3 caíram da primeira para a segunda disciplina cursada, com exceção de uma participação paralela sobre qual será comentado mais adiante.

Pode se observar que falas metacomunicativas não foram produzidas pelo Aluno 1 na Disciplina 3 e na Disciplina 1 houve uma ocorrência de 1 segundo. Aluna 2 produziu cerca de 7 segundos e o Aluno 3 produziu, durante a Disciplina 2, 3 segundos. Esse tipo de produção, geralmente, ocorre de maneira concorrente, ou seja, durante a fala de alguém. Tanto é que as produções metacomunicativas concorrentes de todos os alunos cresceram, pode se dizer, de forma significativa, estando presentes em todas as disciplinas. O Aluno 3 foi o que mais produziu esse tipo de interação entre seus colegas, com um total de 4 minutos e 10 segundos.

Os alunos surdos acabam perdendo informações ao produzirem interações metacomunicativas, enquanto os intérpretes explicam a dúvida, a discussão e alguns esclarecimentos são perdidos. No entanto, esse tipo de interação não é o único a ocasionar perdas de informações, isso também ocorre com as demais interações concorrentes.

As interações de explicação, orientação da atenção e de repetição não têm nenhuma ocorrência entre os alunos surdos porque são características dos profissionais intérpretes. É bem possível que, depois de uma interação metacomunicativa dos alunos, as interações citadas acima tenham sido produzidas por algum intérprete, portanto, são interações mais específicas desses últimos. Interações de gerenciamento interacional podem ser encontradas em todas as disciplinas de forma breve, a maior duração conta com 7 segundos, advinda da Aluna 2. Quanto ao gerenciamento interacional foram observadas ocorrências apenas na Disciplina 3, realizadas pelo Aluno 1 e na Disciplina 2, realizadas pelo Aluno 3.

O Aluno 1 produziu poucas interações paralelas na Disciplina 1, apenas um diálogo rápido com as colegas ouvintes de 17 segundos. Já na Disciplina 3 houve apenas a produção de fala paralela concorrente com a duração de um pouco mais de 1 minuto. As participações paralelas concorrentes da Aluna 2 apresentaram a segunda maior soma

ficando atrás das participações paralelas concorrentes de seu colega de disciplina, o Aluno 3, por 10 segundos. Uma dessas participações concorrentes fez parte de um diálogo iniciado pelo professor, do qual participaram mais duas colegas ouvintes. As falas da Aluna 2 são concorrentes porque ela acabava respondendo ao professor e colegas ao mesmo tempo que ele e suas colegas falavam. Essa é uma exceção, os demais diálogos foram travados com seu colega surdo e eram, portanto, falas concorrentes porque aconteceram enquanto aconteciam as interações entre os demais alunos ouvintes acerca do conteúdo da aula. O Aluno 3 produziu a maior soma de participações paralelas concorrentes entre seus colegas, durante a Disciplina 2 e esse número reduziu bastante durante a Disciplina 3.

Interações particulares foram encontradas apenas na Disciplina 1, em um diálogo que o Aluno 1 travou com suas colegas ouvintes e em outro travado com os intérpretes enquanto não havia nenhuma fala para ser interpretada. Ainda na Disciplina 1, a interação particular concorrente observada ocorreu rapidamente antes do início da aula e foi travado com os intérpretes. Não foi registrada fala particular durante a aula da Disciplina 3. Bem como não houve ocorrência de falas particulares fáticas na Disciplina 1 e na Disciplina 3 por parte do Aluno 1. A Aluna 2 e o Aluno 3 apresentaram os maiores índices de participações particulares concorrentes com, respectivamente, 4 minutos e 5 segundos e 4 minutos e 46 segundos.

Entre esses três últimos tipos de participação, a participação paralela talvez seja a que menos afasta os alunos surdos das discussões de sala de aula. As interações paralelas ainda têm relação com temas tratados em sala de aula, ao contrário das interações particulares. As interações metacomunicativas distraem os alunos da discussão em grupo, porém, não deixam de ser necessárias para que o aluno possa compreender o que está sendo tratado.

Houve brevíssimas interações motivadas por interferência em todas as disciplinas, com exceção da Disciplina 3, na qual o Aluno 1 não produziu falas dessa categoria. Esse tipo de interação, assim como a particular, afasta os alunos da discussão do grupo, com a diferença de que há uma motivação física na sala de aula. Distrações desse tipo são comuns em qualquer ambiente.

Abaixo, serão apresentadas a duração das falas totais dos alunos surdos em determinadas categorias e a quantidade em duração dessas falas totais que foram interpretadas para os ouvintes da turma.

#### 4.4 TABELA COMPARATIVA ENTRE FALAS TOTAIS E FALAS INTERPRETADAS

Nesta seção são apresentados dados referentes às falas interpretadas durante as três aulas. Na tabela abaixo, consta o número total de interações produzidas dentro das cada categoria e a quantidade dessas interações que foram interpretadas. Cabe ressaltar que a categoria que não teve nenhuma fala interpretada não consta nesta tabela de comparação, ou seja, categorias como a metacomunicativa, por exemplo, que abarcam falas que são, em sua maioria, específicas dos alunos surdos com os intérpretes, não fazendo relação com o conteúdo em si, não constam na tabela apresentada nessa seção, ou mesmo de interações particulares concorrentes que, geralmente, eram acerca de assuntos que diziam respeito apenas aos alunos surdos.

<b>Soma das Interações Totais e Interpretadas</b>						
<b>Categoria</b>	<b>Disciplina 1</b>		<b>Disciplina 2</b>		<b>Disciplina 3</b>	
	<b>Interações Totais</b>	<b>Interpretadas</b>	<b>Interações Totais</b>	<b>Interpretadas</b>	<b>Interações Totais</b>	<b>Interpretadas</b>
Participação Primária	00:04:24,382	00:04:20,888	00:04:05,442	00:03:58,727	00:00:32,505	00:00:32,505
Participação Primária Concorrente	00:00:19,763	00:00:09,856	00:03:12,090	00:00:00,000	00:02:19,324	00:00:00,000
Participação Primária Fática	00:01:44,912	00:00:02,205	00:03:33,271	00:00:02,661	00:02:43,593	00:00:00,000
Participação Secundária	00:00:02,884	00:00:00,000	00:01:23,651	00:01:19,768	00:00:14,089	00:00:02,667
Participação Secundária Concorrente	00:00:14,243	00:00:00,000	00:04:27,685	00:00:21,779	00:00:19,178	00:00:00,000
Int. Paralela	00:00:17,493	00:00:14,383	00:00:00,000	00:00:00,000	00:00:15,804	00:00:00,000
Int. Paralela Concorrente	00:00:00,000	00:00:00,000	00:10:50,666	00:00:03,616	00:02:05,883	00:00:00,000
Int. Particular	00:01:35,600	00:01:06,110	00:01:04,445	00:00:09,941	00:00:00,000	00:00:00,000
<b>TOTAL</b>	<b>00:08:39,277</b>	<b>00:05:53,442</b>	<b>00:28:37,250</b>	<b>00:05:56,492</b>	<b>00:08:30,376</b>	<b>00:00:35,172</b>

Tabela 5: Soma das interações totais e interpretadas dos alunos surdos em cada disciplina.

Como é possível observar, das participações primárias produzidas pelo Aluno 1 durante a Disciplina 1, praticamente todas foram interpretadas. As exceções são dois acenos positivos de cabeça que o

Aluno1 produziu em resposta a alguma fala das suas colegas ouvintes, em dois momentos diferentes.

As interações totais que constam dentro da Disciplina 2 são uma soma das participações primárias da Aluna 2 e do Aluno 3, as quais não foram interpretadas em sua totalidade, ou seja, 7 segundos de fala primária foram omitidos. Algumas falas primárias dos alunos surdos não foram interpretadas porque os intérpretes optaram por continuar fazendo a interpretação da fala dos alunos, ou professor, ouvintes que estivessem falando naquele momento. Outro motivo é o fato de que o próprio intérprete assume o papel de professor em alguns momentos, dialogando com os alunos surdos e, algumas vezes, respondendo suas indagações. Já dentro da Disciplina 3 todas as falas primárias foram interpretadas.

Nenhuma participação primária concorrente foi interpretada durante as disciplinas 2 e 3. Na Disciplina 1, 9 dos 19 segundos totais foram interpretados. A razão do fato de não haver interpretação dessas falas já foi mencionada logo acima, intérpretes assumem o papel de professor, respondendo essas afirmações, ou simplesmente optam por interpretar a fala dos alunos e professor ouvintes. Roy (2000) também encontra situações como essa em seu estudo e levanta possibilidades que justifiquem o fato de o profissional não realizar a interpretação de certas falas em determinado momento. Uma das justificativas, já mencionadas anteriormente, na qual os intérpretes deixam de interpretar porque eles não se julgam capazes de fazê-lo naquele momento, porque já estão interpretando outra fala, não cabe nos contextos observados durante minha pesquisa. No estudo de Roy (2000) havia apenas um profissional interpretando enquanto que, nas aulas interpretadas desse corpus, há a presença de dois profissionais. Em outras palavras, se um intérprete interpretava para sinais a fala dos ouvintes, o outro intérprete poderia realizar a interpretação das falas concorrentes dos alunos surdos, a não ser que os dois falassem ao mesmo tempo.

Durante as Disciplinas 1 e 2, duas participações primárias fáticas foram interpretadas, uma em cada disciplina. Na Disciplina 1, a fala fática interpretada foi um aceno de cabeça que o Aluno 1 proferiu depois de uma fala de sua colega ouvinte. Na Disciplina 2, um “Ok” sinalizado do Aluno 3 foi interpretado depois de ler um slide, que complementava a resposta de sua colega a uma pergunta feita por ele anteriormente.

A produção secundária durante a Disciplina 1 foi bastante breve e não foi interpretada. Durante a Disciplina 2, os alunos surdos participaram de conversas secundárias, sendo que quase a totalidade dessas falas foi interpretada e, na Disciplina 3, um breve questionamento do Aluno 3 foi interpretado para o professor. Na

Disciplina 2, um tempo considerável da aula foi voltado para a discussão da entrega das avaliações finais e os alunos surdos, assim como os demais, tinham muitos questionamentos relevantes a se fazer.

Participações secundárias concorrentes foram interpretadas apenas na Disciplina 2, sendo que, entre elas, estão falas que não foram respondidas, como foi visto anteriormente, entre outras. Durante a Disciplina 1, foram apenas 14 segundos de produções secundárias concorrentes que ocorreram ainda enquanto os alunos organizavam os grupos para discussão. O Aluno 1 perguntou quantos alunos viriam se juntar a ele e dava sugestões de onde seus colegas poderiam sentar-se, já que haviam câmeras em seu entorno, mas, nenhuma de suas falas foi interpretada.

As falas referentes à categoria de interação paralela interpretadas na Disciplina foram direcionadas às colegas ouvintes do Aluno 1 em um diálogo iniciado pelo aluno. A sua última fala dentro desse diálogo, que era um reforço do que o aluno já havia dito, não foi interpretada. Na Disciplina 2, não houve a produção de falas paralelas, apenas de paralelas concorrentes como observado no gráfico da participação dos alunos surdos em sala, no item 5.4. As interações paralelas da Disciplina 3 foram produzidas pelo Aluno 3, as quais realmente não caberiam ser interpretadas mesmo tendo relação com o que estava sendo conversado. Nessa situação, o professor começa a falar de um assunto caracterizado como secundário, sobre o qual alguns alunos ouvintes também tecem comentários e fazem relação com o tema discutido em sala. Portanto, os comentários do Aluno 3 eram direcionados ao colega e às intérpretes, sem necessidade de interpretação.

Nenhuma das interações paralelas concorrentes foi interpretada nas disciplinas 1 e 3. Na Disciplina 2, o professor iniciou um diálogo com a Aluna 2 e suas falas concorrentes foram interpretadas assim que era possível realizar uma tomada de turno.

Na Disciplina 1, as interações particulares aconteceram entre o Aluno 1 e uma de suas colegas ouvintes a respeito de outra disciplina cursada pelo aluno. Na Disciplina 2, esse mesmo tipo de interação foi iniciada pelo professor para o Aluno 3, sendo assim, houve a interpretação de interações particulares porque foram travadas com ouvintes, sendo que as interações particulares realizadas entre os alunos surdos não foram interpretadas. Na Disciplina 3, não foram produzidas, nem, portanto, interpretadas, interações particulares.

Na última linha da tabela, consta a soma com a duração total do tempo dessas interações em cada disciplina e o tempo total das interações interpretadas. Lembrando que as disciplinas que possuem

mais de um aluno matriculado apresentam, nessa tabela, a soma das participações desses dois alunos.

#### 4.5 ESTRATÉGIAS DOS INTÉRPRETES

Em cada diálogo interpretado, os intérpretes utilizaram algum tipo de estratégia para que a interação entre surdos e ouvintes pudesse ocorrer. Na Disciplina 1, na qual a interação entre o Aluno 1 e suas colegas ouvintes acontecia de maneira direta, os intérpretes tinham mais facilidade para tomar o turno para interpretar a fala do aluno surdo, já que a disputa acontecia entre menos pessoas. Outro aspecto que facilitava a introdução da fala do aluno era o comportamento das alunas ouvintes que se juntaram a ele. A aluna que mais produzia falas e dialogava com o aluno se mostrava muito atenta aos sinais de intenção de fala do colega, como o levantar da mão, sendo muito flexível em ceder o turno caso precisasse, como em situações em que ele começava a sinalizar.

Dessa forma, assim que o Aluno 1 começava a falar, os intérpretes logo iniciavam a interpretação, mesmo porque as colegas já tinham visto que o aluno havia começado a falar alguma coisa, então, caso estivessem falando, cediam o turno ao colega. Em alguns momentos foi observado que a Intérprete 2 interpretava a fala do Aluno 1 apenas depois que a fala da colega ouvinte cessava, nas situações em que o diálogo se configurava em uma interação mais longa com a participação de ambos. Essa estratégia já foi mencionada anteriormente com base no estudo de Roy (2000).

O momento em que o Aluno 1 pergunta quantos colegas vem se juntar a ele e o Intérprete 1 não interpreta essa fala para o grupo, mas, assume o papel de professor ao respondê-la, talvez, seja um exemplo de questionamento que não precisa ser necessariamente interpretado aos demais, por ser uma pergunta de simples resposta, ou seja, que não exige conhecimento específico. É possível que, em meio a muitas falas paralelas naquele momento, o intérprete tenha optado por responder ele mesmo ao aluno, por crer que sua fala talvez nem fosse respondida e que a interrupção da fala dos demais fosse desnecessária.

A intenção de tomar o turno, caracterizada pelo levantar dos braços, na maioria das vezes, ocorre quando o surdo quer iniciar uma fala por ele mesmo, ou seja, sem que nenhum ouvinte tenha perguntado ou comentado algo previamente.

Durante a Disciplina 1, não foram encontrados momentos em que o Aluno 1 levanta o braço solicitando a palavra, ao invés disso, o aluno

inicia sua fala de forma direta, que nem sempre é interpretada ou produzida até o fim.

Entre as estratégias utilizadas pelos intérpretes durante as interações entre surdos e ouvintes podemos observar na Disciplina 2<sup>49</sup>, o caso de um diálogo iniciado pela aluna que apresentava seminário naquele momento, em que a Intérprete 4 olha e aponta para ambos os alunos surdos e, em seguida, interpreta a pergunta da colega ouvinte. O olhar e o apontamento tinham o objetivo de fazer com que os alunos soubessem que a fala estava sendo direcionada a eles. A resposta vinda do Aluno 3 é interpretada de forma direta, ou seja, sem que a intérprete fizesse referência a quem estava falando. A intérprete pegou facilmente o turno, já que a aluna que havia feito a pergunta esperava a resposta dos colegas surdos, portanto, o turno de fala era deles.

Há outras situações em que pode ser encontrado esse tipo de interação, nas quais alunos ouvintes fazem perguntas de simples resposta para seus colegas surdos. Quando a aluna apresentadora de seminário pergunta se a Aluna 2 já viu um “bilhete de rádio” e a aluna responde que não, o diálogo também é interpretado de forma direta. A intérprete aponta para a Aluna 2 enquanto interpreta a pergunta de sua colega, para que ela saiba que o questionamento é direcionado a ela e a sua resposta é interpretada de forma direta, sem atribuição de fonte, por exemplo.

O mesmo acontece quando outra colega ouvinte, que passa a apresentar o seminário em seguida, pergunta se ficou claro para “eles” (os alunos surdos), que não era necessário que respondessem ao questionamento posto no *slide*, mas, que era apenas para refletirem a respeito. Nesse momento a pergunta é interpretada e a intérprete olha apenas para os alunos surdos e faz o sinal para “você dois”. Logo em seguida interpreta a resposta positiva do Aluno 3.

Outra interação, dirigida à Aluna 2 e iniciada pelo professor, também acontece de maneira fluida. A intérprete aponta para a aluna para que ela saiba que ele fala diretamente com ela, que vai respondendo ao mesmo tempo em que outros colegas falam, mas, a Intérprete 3 interpreta sua fala depois que os alunos ouvintes terminam sua fala.

---

<sup>49</sup> O tempo de início da intenção de tomada de turno, mencionado em alguns exemplos, pode parecer duplicado ou mesmo confuso, devido ao fato de mais de um vídeo ter sido analisado nas Disciplinas 2 e 3, portanto, exemplos diferentes podem ter sido retirados de diferentes vídeos com tempos semelhantes.

Nesses casos iniciados pelas alunas ouvintes ou pelo professor, os diálogos foram interpretados de maneira direta, sem muitos problemas para inserir as falas dos alunos surdos, já que eram esperadas respostas de sua parte.

Houve casos em que a interação aconteceu, mas, não necessariamente da melhor forma. Em um diálogo iniciado pelo professor no qual ele pergunta ao Aluno 3 se ele está com sono por estar bastante reservado naquele dia, não houve interpretação total da fala do aluno. Ao interpretar a pergunta do professor a intérprete aponta para o Aluno 3 e realiza seu sinal. O aluno estranha a pergunta do professor e questiona se é necessário que realize mais perguntas e aguarda a resposta do professor, que não vem e, então, ele prossegue dizendo que às vezes, ele faz reflexões e fica em silêncio. A intérprete atrasa a interpretação além do que deveria e não interpreta a segunda sentença proferida pelo aluno, em vez disso, opta por interpretar para a língua de sinais o motivo pelo qual todos começam a rir, já que acham engraçada a pergunta que o aluno tinha endereçado ao professor segundos antes. Nesse caso, parte da fala do Aluno 3 deixou de ser interpretada porque a intérprete optou por interpretar o porquê dos risos dos colegas ouvintes e a fala seguinte a ser interpretada ainda foi do professor, quando disse que fez apenas uma observação e que ficasse à vontade. A fala final do aluno ao dizer que estava tudo bem foi interpretada de forma direta.

Um caso em que a interpretação não foi, de fato, bem sucedida pode ser exemplificado com o diálogo em que a Aluna 2 faz um questionamento sobre o Programa Bolsa Floresta, tem sua fala interpretada, as respostas de seus colegas são interpretadas de forma direta, mas, a aluna continua com dúvidas em relação ao tema e a intérprete opta por não as interpretar e, em vez disso, acaba por responder a aluna e seu colega, quando ele passa a participar do diálogo concorrente. Essa opção, com certeza, não colaborou para a inserção da aluna na interação em sala de aula.

Na situação mencionada logo acima, a Aluna 2 já vinha tentando realizar a pergunta há alguns segundos levantando a mão, mas, acaba cansando e a recolhe. O primeiro sinal da intenção foi iniciado em 00:00:17 e durou até os 00:00:40. Depois de ver que não teve sucesso, a Aluna 2 pede para que a intérprete fique atenta a alguma brecha na interação que possa surgir. Momentos depois, a Intérprete 4, no papel de apoio naquele momento, estimula a aluna para que levante o braço novamente. A aluna levanta a mão novamente em 00:01:34 até 00:01:36.436, quando a intérprete tenta tomar o turno no meio de uma fala corrente da aluna que apresenta o seminário, contudo, logo em

seguida, essa mesma aluna cede o turno para a Aluna 2 e a Intérprete 4 realiza um gesto com a palma da mão para cima, dando a entender que a aluna tinha o turno de fala naquele momento, em 00:01:36.491.

Houve outro momento no qual, devido à intérprete, a fala do aluno não foi levada aos demais alunos, porém, agora em sua totalidade. O Aluno 3 levanta o braço de 00:11:05 até 00:11:12 e começa a sinalizar logo em seguida, todavia, percebe que o turno não lhe é dado e para de sinalizar, ao ver que o aluno ergue a mão, a Intérprete 4 chama pelo professor, pedindo o turno, a aluna que falava naquele momento não cessa, mas outra colega pede para que ela espere um minuto a fim de que ceda o turno ao Aluno 3, porém, a intérprete não interpreta a fala do Aluno 3 na sequência, por esse motivo, a aluna ouvinte que vinha detendo o turno, acredita que precisa somente falar mais devagar, já que o aluno não se pronunciou e continua com sua fala.

A fala que o Aluno 3 gostaria de pronunciar aos demais só acontece em 00:14:25, depois que, percebendo uma pausa na fala das alunas ouvintes que apresentavam o seminário, a Intérprete 3 olha fixamente para o Aluno 3, leva seu tronco ligeiramente para frente e faz um movimento com a palma da mão para cima em 00:14:20, como a dizer que ele poderia colocar sua questão naquele momento. Assim que o aluno levanta o braço, a Intérprete 3 leva sua fala aos demais e, então, o aluno inicia um diálogo com os colegas ouvintes. As suas falas são interpretadas de forma direta agora e o diálogo flui normalmente.

Outro desses sinais de gerenciamento interacional pode ser observado durante um diálogo iniciado pelo Aluno 3 direcionado ao professor, em que o aluno pergunta a respeito das avaliações que devem ser entregues no final do semestre. Depois que o aluno disse ter estado confuso quanto às avaliações a serem entregues, outras alunas ouvintes entram no diálogo para tentar clarificar ao aluno o que foi dito pelo professor e a intérprete de apoio realiza a interpretação da interação das alunas. O Aluno 3 para de sinalizar e a Intérprete 3 sinaliza para que o aluno continue sua fala, evitando a perda do turno.

Nesse caso, o aluno conseguiu turno de fala rapidamente, sendo que, de 00:26:38 até 00:26:40, o Aluno 3 levanta o braço enquanto espera que a intérprete atuante termine a interpretação de português para língua de sinais e começa a falar em 00:26:41. Em outras palavras, a intérprete imediatamente iniciou a interpretação da fala do aluno para o professor.

Ao interpretar a fala das alunas que começaram a participar do diálogo, a Intérprete 4 teve a intenção de tornar a interação o mais natural possível, como se não houvesse interpretação, porém, a iniciativa

não foi bem vinda pelo aluno que pediu, inclusive, para que não fossem interpretadas falas para a língua de sinais para evitar confusões enquanto ele sinalizava.

A inserção do aluno surdo na interação do grande grupo parece ser um pouco mais complicada se a iniciativa parte desses alunos. Há outros momentos durante a aula, em que as intérpretes tentam tomar o turno iniciando a interpretação da fala do aluno surdo que deseja comentar, ou perguntar algo de forma direta. Um exemplo pode ser retirado do momento em que, depois de ser questionada a respeito do “bilhete de rádio”, a Aluna 2 começa a conversar com seu colega surdo e com a intérprete de apoio sobre a impossibilidade de ela conhecer esse tipo de coisa já que é surda. Esse exemplo já foi mencionado e não será detalhado novamente aqui. A questão é que a Aluna 2 pergunta a opinião da intérprete em relação ao fato de dizer ou não à sua colega ouvinte que aquela pergunta não faria sentido para ela e a intérprete a motiva a levar seu questionamento aos demais. Assim, de 00:21:14 a 00:21:20, a aluna ergue a mão e a Intérprete 3 começa a interpretar a fala da Aluna 2, em 00:21:18, na tentativa de pegar o turno mesmo que a aluna ouvinte ainda esteja falando. Assim que ela termina de falar, a Intérprete 3 toma o turno e começa a interpretar a fala da aluna surda em 00:21:25, mesmo que naquele momento ela ainda não tivesse iniciado sua fala, mas, o fato de já saber de antemão o assunto e de querer assegurar o turno a levaram a fazer isso e a interação deu certo, a Aluna 2 compreendeu que “bilhete de rádio” nada tem a ver com o som, mas com a escrita.

Esse tipo de iniciativa aconteceu mais vezes durante a aula. Após o Aluno 3 ter levantado a mão em 00:23:27 e feito uma pergunta olhando para a Intérprete 3, ela tenta repassá-la em 00:23:31, porque o professor tinha pausado sua fala. Porém, ela não consegue o turno, o professor pede que espere um minuto a fim de que ele concluísse seu pensamento. Em outro trecho, a mesma intérprete, depois de ver a Aluna 2 expondo sua dúvida tenta novamente pegar o turno. Nesse momento, algumas pessoas falam ao mesmo tempo, mas, a intérprete impõe sua voz em um breve intervalo que logo é retomado pelo professor, depois da fala da intérprete e toma o turno para si. É visível na expressão da intérprete o descontentamento em relação ao ocorrido.

Outro caso em que a fala do aluno é exposta diretamente ocorre em 00:20:33, quando o Aluno 3 ergue a mão, mantendo-a erguida em 00:20:37, conseguindo tomar o turno em 00:20:39, quando é percebido pelo professor ao levantar o braço. Quase que imediatamente, a fala do aluno é vertida para o português pela Intérprete 3, que não cede o turno

mesmo que alguns alunos ouvintes tenham iniciado falas paralelas e em tom bastante alto.

Em 00:25:19 até 00:25:22, o Aluno 3 torna a levantar a mão, contudo, a Aluna 2 volta a realizar a pergunta, que foi interpretada em 00:25:22, quando a Intérprete 4 tenta pegar o turno novamente e o professor lhe concede.

Em outras situações, os intérpretes perguntam aos alunos se desejam que suas dúvidas sejam interpretadas para seus colegas e professor. Em determinado momento, enquanto interpreta, a Intérprete 3 vê que o Aluno 3 franze a testa, de 00:42:41 até 00:42:44, e parece ter algum questionamento, a intérprete então pergunta se ele quer que sua pergunta seja repassada e, em 00:42:46 até 00:42:48, ele levanta o braço, colocando sua questão logo em seguida.

A mesma intérprete que interpreta de português para libras, interpreta a participação do aluno. A partir de então, o diálogo ocorre de forma satisfatória para o Aluno 3, já que ele não torna a questionar. Não foi difícil realizar as tomadas de turno para o Aluno 3, a aluna para quem ele dirigiu a pergunta ficava atenta as suas reações e já esperava que ele fosse dizer algo mais.

A pergunta do tipo “Você quer que sua fala seja interpretada?”, que é realizada pelos intérpretes em todas as aulas filmadas, categorizada inclusive como gerenciamento interacional, caracteriza tentativas de inserção dos alunos surdos no grande grupo. Porém, surgem indagações como porque nós intérpretes ainda temos dúvidas em interpretar ou não um questionamento? Seria o papel de colega que acabamos assumindo que nos confunde? Talvez, a comodidade que acabou se instituindo em alunos surdos e intérpretes de conversar mais entre si do que levar as dúvidas para o grande grupo faz com que o intérprete tenha dúvidas em interpretar uma questão que não deveria ser dirigida a ele. Afinal, ao realizarem essa pergunta no decorrer das aulas, muitas vezes, os alunos responderam sim, ou começaram a produzir sua fala diretamente logo após levantarem o braço, mas, em alguns momentos a resposta foi negativa, ou seja, os próprios alunos optam por não terem suas dúvidas ou comentários interpretados.

As intenções de tomada de turno estiveram mais presentes na Disciplina 2, diferentemente da Disciplina 1. A duração entre o momento em que o aluno surdo demonstra o desejo de tomar a palavra até o ponto em que ele realmente o faz é variável como pôde ser observado.

Durante a Disciplina 2, outras intenções de tomada de turno foram observadas. Há outro momento em que o Aluno 3 ergue o braço,

em 00:20:33 até 00:20:37, e em 00:20:39 ele consegue expor sua fala e isso acontece de maneira rápida porque a Intérprete 3 pensa rápido e faz rapidamente a tomada de turno.

Também há um exemplo de tentativa de tomada de turno que foi abortada pelo próprio aluno. Em 00:24:34, o mesmo aluno levanta a mão por aproximadamente 4 segundos e permanece com ela na mesma configuração de dedo indicador levantado em frente à boca, mas, não torna a levantar a mão ou mesmo começa a falar diretamente. Talvez, sua questão tenha sido respondida no decorrer da sinalização da intérprete, porém, ele não realizou nenhum aceno fático nesse momento.

Há também os casos em que os alunos surdos produziram falas que foram interpretadas, porém, não foram respondidas pelos seus colegas ouvintes e professor. No primeiro desses casos, no qual a Aluna 2 faz uma pergunta que não é respondida, a Intérprete 4 interpreta sua fala dentre as demais, sem esperar por uma brecha, e fala impondo sua voz, possibilitando que seja ouvida. Muitos falam ao mesmo tempo e sua fala passa despercebida. O tema em discussão é a entrega das avaliações finais, que não estão claramente definidas entre os alunos ainda. Como o próximo aluno ouvinte a se posicionar faz uma pergunta semelhante, o fato de a intérprete não ter insistido na tentativa de tomada de turnos talvez não tenha afetado negativamente a situação.

Na última fala produzida pelo Aluno 3, durante a Disciplina 2, para a qual nenhum aluno ouvinte se manifestou, ele pergunta se haverá aula na próxima semana. A pergunta é interpretada de forma bem clara e audível apesar de muitos alunos falarem nesse momento. As intérpretes não insistiram em passar a pergunta para os demais, porém, além da colega surda ter comentado que não teria aula, o que pareceu não satisfazer o aluno, pois ele pergunta novamente olhando para as intérpretes, as próprias intérpretes acabaram respondendo ao aluno que não haveria aula devido ao feriado.

Há um momento interessante no qual a Aluna 2 sugere, olhando para a Intérprete 3, que os alunos participem de um fórum pelo Moodle como forma de avaliação. Enquanto a Intérprete 4 perguntava para a aluna se ela gostaria que sua sugestão fosse interpretada, a Intérprete 3 interpretava a fala da aluna, logo interpretando a resposta do professor.

É bem nítido que a Intérprete 3 age prontamente para a inserção dos alunos surdos nas interações, colaborando para que consigam tirar suas dúvidas. Porém, ela também assume papel de professor e de colega em diferentes momentos.

Durante a Disciplina 3, Intérprete 4 interrompe e toma o turno do professor chamando por ele e, percebendo que houve uma pausa em sua

fala, interpreta diretamente suas questões ou comentários. Houve um trecho no qual os alunos tecem comentários entre si, a Intérprete 4 chega a perguntar se desejam expor suas opiniões e, mesmo obtendo resposta positiva de um dos alunos, a intérprete não faz a interpretação imediatamente ou tenta uma tomada de turnos.

Nesse caso, depois de responder afirmativamente à pergunta de gerenciamento interacional da intérprete, o aluno ficou discutindo com o colega quem levaria essa questão aos outros do grupo, até decidirem de fato que o fariam, o tema já havia mudado. O Aluno 1 chega a levantar o braço, porém, não dá sequência a sua fala, o professor não cede o turno, até porque, talvez, nem tenha visto o braço levantado do aluno e as intérpretes não solicitaram tomada de turno. Elas poderiam ter utilizado um recurso discursivo e dizer, por exemplo, “Retomando o tópico anterior...”, contudo, optaram por não realizar a interpretação da fala do aluno que não tornou a pedir a palavra nos momentos seguintes.

Durante a aula da Disciplina 1, é possível concluir que as interações ocorreram de maneira bastante fluida entre o Aluno 1 e suas colegas ouvintes depois do momento em que passaram a integrar um pequeno grupo. Já na aula filmada da Disciplina 2, as formas de inserção do aluno surdo na interação com os ouvintes aconteceu de formas diferentes e nem sempre da maneira mais adequada, algumas vezes, dando vantagem aos ouvintes em detrimento dos alunos surdos. No decorrer da Disciplina 3, poucos foram os momentos em que houve de fato a participação dos alunos surdos no discurso geral, porém, o próprio número de interações dos alunos ouvintes foi menor. Mesmo assim, as produções foram interpretadas de forma direta na totalidade das vezes em ocorreram.

Abaixo pode ser visualizada a tabela em que consta o número de falas individuais (e não de diálogos completos) que dizem respeito a cada tipo de papel assumido pelos intérpretes observados durante as três aulas que integram o corpus.

<b>Papéis</b>	<b>Disciplina 1</b>	<b>Disciplina 2</b>	<b>Disciplina 3</b>
Atuante-Colega	5	12	4
Apoio-Colega	6	79	6
Atuante-Professor	1	20	20
Apoio-Professor	0	9	7
Apoio-Pesquisador	6	8	1
Atuante-Pesquisador	3	5	0
Modo Espera Apoio-Colega	2	3	1
Modo Espera Atuante-Colega	11	6	2

Apoio-Atuante	0	11	0
Apoio-Atuante/Professor	0	5	6
Apoio	10	31	7
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>189</b>	<b>54</b>

Tabela 6: Papéis assumidos pelos intérpretes durante a interpretação das aulas.

É possível perceber que, quando o intérprete está no papel de atuante e ocorre a troca de papel, é mais comum que ele entre no papel de professor do que no de colega. Da mesma forma, quando o intérprete está no papel de apoio, é mais comum que ele aja como colega do que apresente um comportamento de professor.

É importante frisar que todas as vezes em que o intérprete assume outro papel pode ocorrer uma perda para a integração dos alunos surdos no discurso de aula por dois motivos: porque há conteúdo e informações sendo produzidos nas falas concorrentes dos ouvintes que deixam de ser interpretados e porque professor e alunos ouvintes não ficam cientes das colocações, dúvidas e questionamentos dos alunos surdos.

Nas interações em que os intérpretes assumem o papel de pesquisadores estão falas associadas à presente pesquisa de alguma forma, a sua maioria em relação à organização das câmeras e enquadramento e, em casos mais incomuns, quando se fala de temas relacionados à pesquisa.

Os rótulos “Modo Espera Apoio-Colega” e “Modo Espera Atuante-Colega” tiveram um número baixo de ocorrências porque foram poucos os momentos em que havia um intervalo na fala dos alunos e professores. Não constam os rótulos “Modo Espera Apoio-Professor” ou “Modo Espera Atuante-Professor” porque não foram encontradas ocorrências.

A próxima seção quantifica a participação de cada aluno surdo, em cada uma das disciplinas, dentro das categorias que foram apresentadas na seção 3.5. A partir dessas observações é possível se ter uma ideia do envolvimento desses alunos nas dinâmicas das aulas.

#### 4.6 A “CÚPULA DE VIDRO” – ZONA DE CONFORTO E OBSTÁCULO PARA A INTEGRAÇÃO MAIOR DOS ALUNOS SURDOS NO DISCURSO DE AULA

Algumas considerações podem ser delineadas de acordo com os resultados observados. Uma delas é a respeito da ideia de que a interpretação é uma prática linear no sentido de que uma pessoa fala, o

intérprete passa essa informação para a língua alvo e, em seguida, realiza o movimento inverso para a outra língua.

O intérprete decide a respeito de muitas coisas e participa no contexto mais do que se pensa. Isso faz cair por terra a ideia de que esse profissional seria um mero transmissor de informações, realizando o trabalho de maneira mecânica. Roy (2000, p. 101) menciona a metáfora do conduíte, na qual o intérprete é geralmente associado à peça que fica entre as partes que precisam da interpretação, de forma neutra:

This perspective developed, in part, from practitioners, educators, and researchers who have devoted the bulk of their attention to interpreters working within public and monologic contexts. In these public forums interpreters usually are interpreting for speakers who speak one at a time to typically nonresponsive audiences.<sup>50</sup>

Metzger (1999) deixou bem claro em seu estudo que intérpretes produzem mais do que apenas a interpretação das falas de um ou outro participante de maneira automática. No exemplo de interpretação diádica abaixo, podemos perceber o trabalho do intérprete visto de maneira bem simplista (ROY, 2000, p. 34):

Participante 1:	Olá (Língua A)
Intérprete:	Olá (Língua B)
Participante 2:	Olá (Língua B)
Intérprete:	Olá (Língua A)

A intenção aqui é ratificar as falas de Roy (2000) e Metzger (1999), ao afirmar que o modelo acima não é real à medida que a interação vai se desenrolando e se tornando mais complexa. É interessante ressaltar que as referidas pesquisadoras desenvolveram seus estudos em contextos com um participante surdo e no máximo mais dois participantes ouvintes (médico e enfermeira) e já foi possível mostrar as várias facetas envolvidas nesses contextos, facetas que o intérprete deve

---

<sup>50</sup> Essa perspectiva desenvolveu-se, em parte, por profissionais, educadores e pesquisadores que têm devotado maior parte de sua atenção aos intérpretes que trabalham em contextos públicos e monológicos. Nesses fóruns públicos, intérpretes interpretam participantes que falam um de cada vez geralmente de forma unidirecional ao seu público (ROY, 2000, p. 101, tradução minha).

conhecer para realizar a interpretação de maneira mais fluida, respeitando os dois lados.

A interpretação em contextos nos quais há muitos participantes presentes, trocando o turno de fala várias vezes, torna o processo de inserção do aluno surdo no discurso ainda mais complexo, pois a disputa pela tomada de turno é ainda mais acirrada. É claro que essa dificuldade aumenta ou diminui dependendo da característica da aula. Como foi visto, nas Disciplinas 1 e 3, a tomada de turnos era bem mais fácil porque, no primeiro caso, a interação acontecia em um pequeno grupo, no qual as colegas ouvintes já esperavam a participação do aluno surdo, e, no segundo caso, a aula era monológica, ou seja, o professor dominava o turno na maior parte do tempo, sendo flexível ao ceder o turno caso algum aluno se manifestasse.

A observação dos dados da pesquisa fez emergir uma questão: ao levantar o braço, o aluno estaria solicitando a tomada de turno para o intérprete ou para o professor/alunos ouvintes? Porque, quando o aluno surdo demonstra para o intérprete que tem uma dúvida expondo-a para ele, os demais não têm noção do que está acontecendo, porém, quando o aluno surdo ergue a mão, o que aconteceu várias vezes durante as aulas observadas, todos são capazes de ver que ele deseja colocar algo e, então, creio que a responsabilidade da troca de turnos com aquele aluno não seja apenas do intérprete, mas também dos ouvintes presentes.

Outro fator que ajuda a afirmar que o modelo simplista de interpretação apresentado acima não condiz com a realidade é a variedade de tipos de interação encontrada no corpus desse estudo. Além das participações primárias e secundárias, foram encontradas falas paralelas, que abrangem interações que são direcionadas apenas a um colega mais próximo, ou seja, comentários que não cabem serem interpretados a todo o grupo, ou interações particulares, que realmente não cabem no contexto e, portanto, não devem ser interpretadas, assim como as interações metacomunicativas, que são realizadas apenas entre os alunos surdos e os intérpretes.

Além dessas interações, há também aquelas que se encaixam dentro da categoria de metacomunicativas, as de repetição, explicitação, gerenciamento interacional e gerenciamento da interpretação, produzidas, na maioria das vezes, pelos intérpretes, mas não apenas por eles.

Outra observação realizada durante as aulas, que também diz respeito a fatores outros que estão presentes no processo de interpretação além da simples versão de uma língua para outra, é acerca do número considerável de trocas de papel realizadas pelos intérpretes.

Esses momentos em que o intérprete assume o papel de professor ou de colega de aula dos alunos surdos mostram que, além das considerações metacomunicativas realizadas, os intérpretes participantes da pesquisa também têm o hábito de responder perguntas que deveriam ser interpretadas para serem respondidas pelo professor ou colegas na condição de apresentadores do seminário. Os intérpretes, em alguns momentos, também acabam interagindo com os alunos surdos como se fossem colegas de sala, mencionando seus próprios pontos de vista e experiências em relação ao tema.

Esse é um dos motivos que colaboraram para que muitas das falas produzidas pelos alunos surdos não fossem interpretadas, como pôde ser observado na seção 4.4, na tabela comparativa entre as falas totais e as falas interpretadas.

Esses aspectos levantados nos levam a notar a presença de uma prática, nas aulas em turmas mistas, que pode ser descrita como uma “cúpula de vidro”, que envolve os alunos surdos e os intérpretes. Trata-se do espaço compartilhado entre intérpretes e alunos surdos, delimitado pelo uso da língua de sinais e pelo conhecimento da cultura surda. Essa “cúpula de vidro” cria uma zona de conforto onde os alunos surdos se sentem mais seguros e protegidos. Mas, ao mesmo tempo, acaba separando os alunos surdos do professor e dos colegas ouvintes e diminuindo a integração dos alunos surdos no discurso da aula.

A troca de papéis dos intérpretes para o de professor, quando eles acabam respondendo perguntas de conteúdo dos alunos surdos ou interagindo com os alunos surdos em vez de tornarem sua questão acessível a todos os ouvintes presentes, ou mesmo quando os intérpretes perguntam se o aluno quer que sua fala seja interpretada, em vez de fazê-lo de maneira direta, faz com que a fala do aluno não seja evidenciada aos ouvintes. À primeira vista, parece criar uma situação cômoda para todos. Os alunos surdos se sentem mais protegidos, os ouvintes não precisam dedicar atenção aos surdos e os intérpretes não precisam se expor para abrir mais chance de tomada de turno para os alunos surdos. Porém, em última análise, tanto os alunos surdos quanto os participantes ouvintes (professor, colegas ouvintes) perdem com essa situação. O professor perde uma oportunidade de perceber de que forma poderia promover melhor o aproveitamento do conteúdo da aula pelos alunos surdos. Os alunos ouvintes perdem os pontos de vista de alguém com uma percepção de mundo diferente (visual), sempre construtiva, especialmente nas aulas da área de comunicação e de educação e também perdem uma oportunidade de contato maior com surdos, tanto

no sentido de superarem eventuais preconceitos existentes quanto a insegurança de como se comportar com uma pessoa surda.

Como posto acima, os alunos surdos, muitas vezes, não querem que suas falas sejam interpretadas e preferem que o próprio intérprete responda ou interaja com eles em vez de interpretar suas falas. Talvez, esse comportamento reflita o fato do aluno surdo se sentir um pouco inseguro em expor suas contribuições e dúvidas, inseguro por pensar que não domina o conteúdo em sua totalidade, pelo próprio conteúdo ser bastante denso, ou pela interpretação apresentar algumas falhas em alguns momentos, justamente pela complexidade desse conteúdo e da sua interpretação para a língua de sinais. Assim, essa zona de conforto pode contribuir, inicialmente, para que o aluno surdo se sinta menos ameaçado pelo desafio que o mestrado lhe representa. Porém, esses fatores podem influenciar no comportamento dos alunos surdos fazendo com que tomem menos a iniciativa de se inserirem na interação em sala de aula.

Os professores, por sua vez, em geral, não têm muitas informações a respeito da educação de surdos, estão tendo contato com esse tipo de situação pela primeira vez em suas carreiras e, portanto, não sabem como proceder. Até o professor pode se sentir inseguro a respeito de como deve proceder com um aluno surdo em sala, sem saber inclusive como se dirigir a esses sujeitos, preferindo não fazer muito contato para o aluno surdo não se sentir ameaçado ou exposto. Pode ser também que esses professores, por estarem lecionando em contextos nos quais os alunos devem ser mais autônomos, considerem que as participações devem partir dos alunos e, se preferem não se manifestar, é uma decisão deles.

Para os intérpretes, talvez, seja mais cômodo tentar responder a uma questão do aluno do que disputar a tomada de turnos ou interromper o fluxo da aula naquele momento. Porém, essa atitude sempre implica perdas. Normalmente, no momento em que o intérprete assume o papel de professor, deixa de interpretar a discussão na sala de aula que continua. Ao mesmo tempo, o professor perde a oportunidade de avaliar o processo de aprendizagem do aluno surdo. Não se está aqui querendo generalizar essa reflexão para os intérpretes participantes da pesquisa, ou para todos de maneira geral, pode haver momentos nos quais é possível tirar uma dúvida rápida sem perdas, pode ter intérpretes que simplesmente interpretam as perguntas dos alunos surdos, sem indagar antes se os alunos surdos querem que seja interpretada, como também pode ter intérpretes que não se sentem seguros ao interpretar

uma produção em língua de sinais para a língua oral, levando-os a omitir determinadas falas.

Quais seriam, então, os passos para melhorar a situação da “cúpula de vidro” observada nessa pesquisa? Por conhecer todas essas questões que fazem parte da sua atuação profissional cotidiana e por ter estudado publicações a respeito dessas questões (como as pesquisas citadas nesse estudo), seria do intérprete a responsabilidade maior de controlar essa questão da “cúpula de vidro”, no sentido de minimizar a “espessura do vidro” até que ele desapareça por completo. Porém, cabe a todos os envolvidos nesse contexto uma parcela da responsabilidade.

Os alunos surdos não devem se sentir inferiores e precisam aproveitar a oportunidade de acesso ao professor e demais colegas, questionando e se impondo mais perante os demais, insistindo para que o intérprete se empenhe mais pela tomada de turno se preciso for. De qualquer forma, as falas concorrentes reforçam a “cúpula de vidro”, principalmente as interações paralelas, particulares e metacomunicativas, por exemplo, criando uma divisão entre as pessoas falantes e não falantes de língua de sinais, passando a serem encaradas como naturais em sala de aula.

O professor deve conhecer o histórico do processo educacional dos surdos ao longo dos tempos, estando ciente das defasagens que marcam esse processo e das dificuldades que os surdos enfrentam no ambiente educacional pela sua língua não ser respeitada e não ser utilizada nesse contexto como de fato deveria ser. Cabe ao professor renovar sua prática docente a partir do momento em que sabe que terá em sua turma um aluno surdo e que a responsabilidade de avaliação e integração desse aluno também é sua.

A “cúpula de vidro” é confortável porque todos que estão por ela envoltos falam a mesma língua, fazendo com que a interação acabe ocorrendo de maneira direta. Lá os alunos surdos não precisam disputar pela tomada de turnos com os alunos ouvintes, que simplesmente começam a falar, já que suas falas não passam pelo intérprete antes que os demais tomem conhecimento. Em situações inversas, nas quais os alunos falantes de língua de sinais são a maioria, a tomada de turnos é muito mais simples para eles, porque os que sinalizam se olham diretamente e se entendem, a interpretação ocorre então para a língua portuguesa e o ouvinte não sinalizante tem que esperar que todas as falas em sinais sejam interpretadas para que ele consiga pegar o turno.

A interação na “cúpula de vidro” ocorre de maneira mais fluida porque as pessoas nela inseridas falam a mesma língua. Além disso, são pessoas que geralmente se conhecem fora desse contexto de sala de aula,

pois, em geral, participam da mesma comunidade. Porém, isso não justifica a grande troca de papéis realizada pelos intérpretes. Mesmo que sejam próximos desses alunos, quanto mais profissionais são menos trocas de papéis devem realizar. É possível que esse hábito venha já como tradição instituída em outros níveis educacionais, nos quais é mais comum a proximidade entre alunos surdos e intérpretes, em que o intérprete educacional acaba, na prática, assumindo o papel de professor assistente, ou mesmo que venha do histórico da participação do intérprete na comunidade surda<sup>51</sup> em outros contextos, não educacionais.

Outra questão que pode ser pensada, porém, igualmente sem querer generalizar, é que esses papéis de colega assumidos pelos intérpretes podem ocorrer pela necessidade que o intérprete sente de conseguir a confiança, a amizade daquele aluno surdo, e isso ocorre porque o intérprete não se sente totalmente seguro em relação à sua própria prática profissional, pois, se sentindo seguro, não há a necessidade de se construir uma relação de amizade com aquele aluno pelos meios da aproximação dos papéis, uma relação profissional de interpretação eficaz será suficiente para ter uma relação positiva e “amigável”.

Resumindo, são as inseguranças dos três lados que criam a zona de conforto da “cúpula de vidro”: dos alunos surdos em relação ao nível de conteúdo da aula, dos ouvintes em relação à falta de experiência como lidar com os alunos surdos e dos intérpretes em relação à sua própria atuação profissional e a aceitação da mesma pelos alunos surdos.

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

Outros encontros que poderiam acontecer seriam entre os professores e os alunos surdos com intermediação pelos intérpretes, nos quais, dentro do horário de atendimento desses professores, uma

---

<sup>51</sup> Para mais informações consultar Santos (2006) e Masutti e Santos (2008).

conversa mais próxima acerca do conteúdo da aula poderia ser travada, aproximando mais esses alunos e os professores.

A não ser que ocorra a apresentação de algum seminário, ou defesa de mestrado ou doutorado pelos alunos surdos, creio que não seja habitual na instituição pesquisada a prática de se realizar reuniões entre os alunos surdos e os intérpretes e os professores que não são seus orientadores.

As estratégias escolhidas pelos intérpretes, como pôde ser observado anteriormente, também colaboram para a maior inserção dos alunos surdos na interação. As estratégias utilizadas são: interpretar diretamente da fala do aluno surdo, inserindo-o no discurso; oferecer respostas diretas às perguntas do aluno surdo, sem interpretar a sua fala aos demais; gesticular ao aluno surdo indicando que ele tem oportunidade de falar algo que não tenha conseguido em outro momento; indagar sobre querer ter o questionamento ou a fala interpretados antes de fazer a interpretação; omitir a fala total ou parcial do aluno surdo optando por interpretar a fala do ouvinte.

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

Tabela 7: As estratégias dos intérpretes observadas no corpus.

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

Por outro lado, quando o intérprete decide responder alguma pergunta do aluno surdo, o questionamento ou mesmo opinião desse aluno, passam despercebidos entre os outros participantes do grupo, incluindo o professor, e isso não é positivo.

A omissão total ou parcial da fala do aluno surdo possui um baixo grau de integração do aluno, e seus motivos podem variar como pôde ser observado nos dados apresentados em minha pesquisa e em Roy (2000).

O fato de indagar ao aluno se ele quer que sua fala seja interpretada não é, a meu ver, algo negativo, afinal, algumas vezes os alunos optaram pela não interpretação. Optei por não inserir essa estratégia na tabela acima por entender que ela não se encaixaria em nenhuma das colunas.

No decorrer dessa pesquisa, é possível observar quais interações foram mais ou menos interpretadas, quais as características das falas dos alunos surdos no decorrer das aulas, quais as estratégias utilizadas pelos intérpretes, entre outros. Os gráficos abaixo apresentam os contrastes entre as interações interpretadas e não interpretadas, já tratados anteriormente, de maneira mais clara:

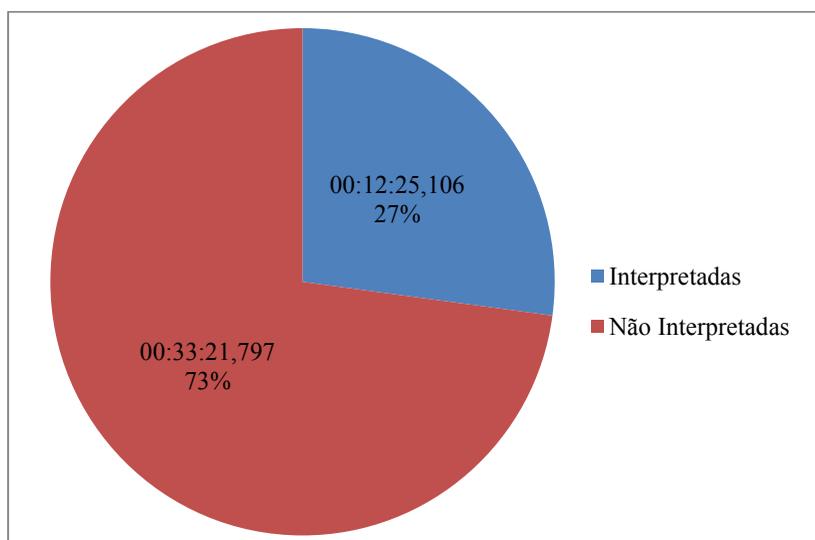


Figura 11: O contraste entre as interpretadas e as não interpretadas – Apenas categorias que tiveram interações interpretadas.

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

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

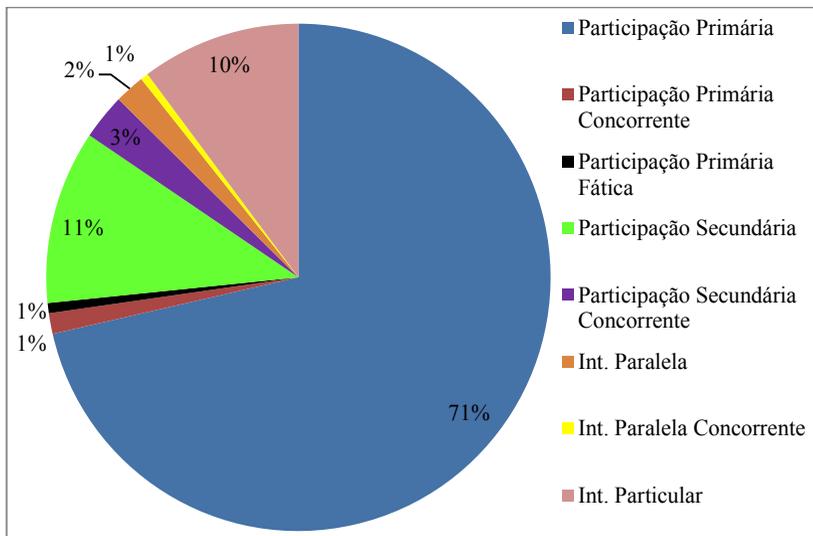


Figura 12: Interações interpretadas dos alunos surdos dentro de cada categoria.

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

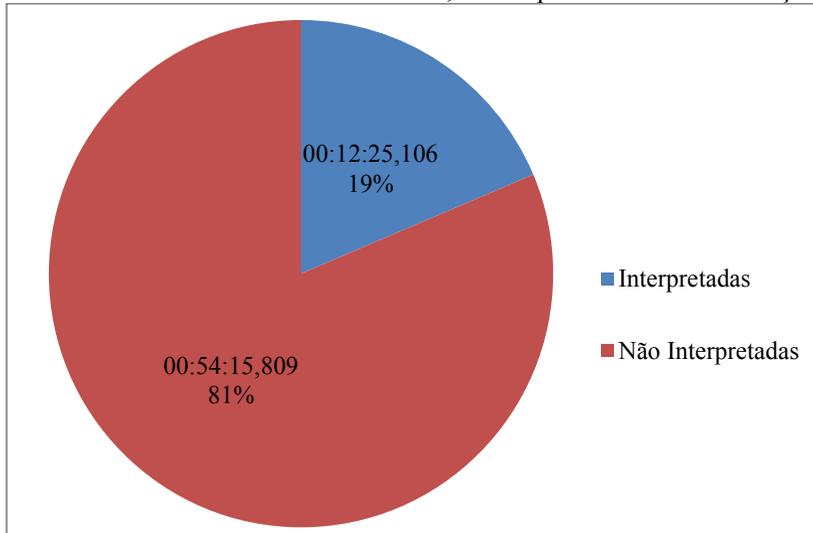


Figura 13: O contraste entre as interpretadas e as não interpretadas em todas as disciplinas – Todas as categorias.

O gráfico acima mostra o contraste entre todas as falas interpretadas e as não interpretadas produzidas em todas as três aulas, ou seja, mesmo que nenhuma interação de determinada categoria tenha sido interpretada, sua categoria foi contabilizada. A diferença é ainda maior entre as duas partes e, por isso, é preciso se ater para o fato de que constam interações metacomunicativas, fáticas, paralelas e particulares.

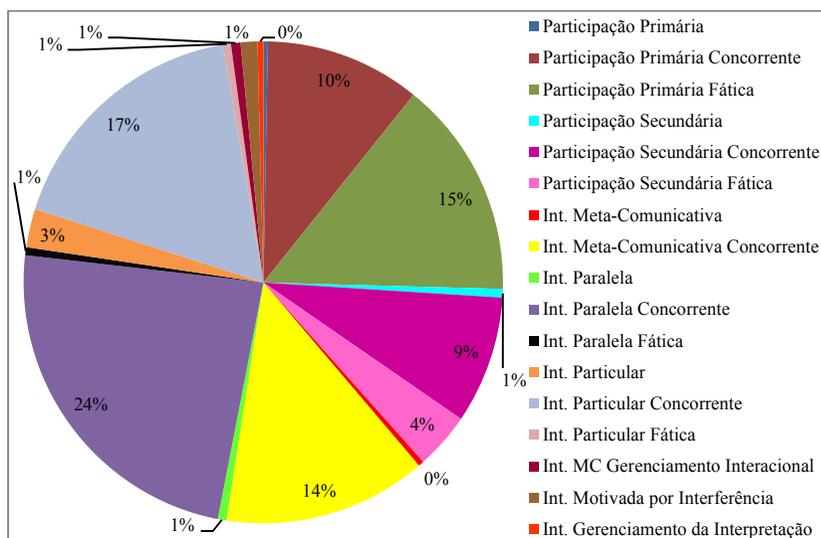


Figura 14: Interações não interpretadas dos alunos surdos dentro de cada categoria.

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



## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES DO PRESENTE ESTUDO E PERSPECTIVAS PARA FUTURAS PESQUISAS**

O principal objetivo desse estudo foi analisar como acontece a inserção/participação dos alunos surdos na interação em aulas do mestrado em linguística da UFSC, considerando que essas aulas são mediadas pelo intérprete de língua de sinais.

O contexto de pesquisa foi escolhido com base no fato da instituição em questão ter se tornado um polo em qualidade de educação superior para surdos devido às concepções acerca de educação de surdos e o respeito que sua equipe de trabalho possui para com esses sujeitos, construindo um trabalho em conjunto, ou seja, com os surdos.

Para que o objetivo fosse alcançado, foram realizadas filmagens em três aulas de três disciplinas distintas do Programa de Pós Graduação em Linguística da UFSC. Os vídeos gerados foram editados e alinhados a fim de se reconstruir o contexto das aulas que integravam o corpus do estudo. Foi desenvolvida uma metodologia de análise e classificação dos dados usando o software ELAN. O presente estudo descreveu a experiência vivida no decorrer da pesquisa desde a filmagem das aulas, edição de vídeos e análise do corpus, apontando problemas e desafios e, sempre que possível, oferecendo sugestões de como resolver essas questões. Sempre frisando a importância de conhecer e saber manusear o equipamento a ser utilizado para que áudio e vídeo fiquem tão nítidos quanto possível, a fim de evitar problemas no momento da análise do corpus. Da mesma forma, conhecer o programa a ser utilizado é imprescindível, evitando atrasos na realização da pesquisa.

Durante a análise dos dados, foram observados e categorizados vários tipos de falas produzidos pelos alunos surdos, ouvintes, bem como pelos professores e intérpretes, com o objetivo de se realizar uma contagem e uma comparação entre os participantes desses contextos. No decorrer dessas observações, pôde ser avaliada de forma qualitativa e quantitativa a participação desses alunos surdos no discurso de sala de aula. Na maioria do tempo observado, pôde ser constatado um grau satisfatório de integração dos alunos, principalmente, em relação aos indicadores de integração receptiva dos alunos surdos (grande incidência de interações fáticas e paralelas). A análise das interações bem sucedidas entre participantes surdos e ouvintes mostrou um quadro semelhante, porém, com possibilidade de aumentar esse número. Também foi possível realizar uma aproximação mais atenta aos papéis assumidos pelos intérpretes na medida em que iam atuando. Esses

diferentes papéis assumidos, como pôde ser visto, também interferem na inserção dos alunos surdos na interação com o grupo.

Os resultados permitiram constatar a função do espaço reservado do uso da língua de sinais como zona de conforto e segurança, aqui descrita como “cúpula de vidro” que evita que os três grupos (surdos, ouvintes e intérpretes) se exponham, mas que pode ser considerada um obstáculo para a integração maior e mais ativa dos alunos surdos no discurso da sala de aula. Com base nessa análise, foram apresentadas algumas sugestões para melhorar essa situação. Assim, o presente estudo traz contribuições para a área da interpretação, levantando reflexões acerca da prática interpretativa no que tange a inserção de alunos surdos no discurso de sala de aula de maneira mais efetiva. Colabora também para a área educacional ao discutir determinados comportamentos que têm sido adotados por alunos surdos, professores e intérpretes que atuam nesse contexto. Um desses comportamentos é o de acomodação por parte de todos os envolvidos: os alunos surdos não insistem em fazer o questionamento ao professor, o intérprete não insiste para que ele pergunte e o professor não busca saber como está o processo de aprendizagem dos alunos surdos.

Devido ao tempo disponível para a realização da pesquisa, o corpus foi composto por apenas três aulas de disciplinas diferentes, nas quais havia a presença constante do intérprete. Seria interessante que mais aulas pudessem ser filmadas em cada disciplina com o objetivo de observar a participação desses alunos em dias diferentes.

Também seria interessante comparar os resultados da análise desse corpus com disciplinas nas quais a interpretação é desnecessária, no caso de disciplinas ministradas por professores surdos ou ouvintes fluentes em língua de sinais, ou mesmo aulas nas quais a maioria dos alunos é falante da língua de sinais, apresentando um contexto inverso daquele comumente presenciado nas disciplinas em geral. O registro desse tipo de contexto seria valioso em nível de comparação dessas aulas nas quais o aluno surdo não precisa passar pelo filtro do intérprete para que seja inserido no discurso de sala de aula. Em disciplinas configuradas das formas descritas acima, o aluno surdo é quem tem o poder maior de disputar a tomada de um turno, pois, os demais alunos, que compartilham a mesma língua, olham diretamente para ele e o compreendem, sem necessitar a intervenção de um intérprete. A própria organização assumida pelos alunos nesses contextos já é diferente, já que ficam sentados em círculos, ou em meia lua com o objetivo de visualizarem uns aos outros. Desta forma, essa pesquisa deixa um início pronto para aqueles que tiverem interesse em continuar a estudar as

mesmas questões e fazer, inclusive, uma comparação entre aulas em turmas inclusivas onde há a mediação de intérpretes e aulas nas quais todos, ou a maioria, é falante da língua de sinais, em que, nesse último caso, a situação se inverte, o que pode dar uma importante contribuição para a atual discussão dos problemas da educação inclusiva e das necessidades para uma educação bilíngue bem-sucedida dos surdos.



## REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. Mesclagem de voz e tipos de discursos no processo de interpretação da língua de Sinais para o português oral. In.: QUADROS, R. M. de. **Cadernos de Tradução**, v. 2, n, 26, 2010.

BRASIL. Decreto-Lei n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o Art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> Acesso em: ago. 2012.

CONCEIÇÃO, L. E. da; GARCEZ, P. M. O revozeamento no discurso da escola pública cidadã. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em:

<[revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/download/.../2591](http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/download/.../2591)> Acesso em: jan. 2012.

COULTHARD, M. **An introduction to discourse analysis**. Longman, 1977.

CULLER, J. **Teoria literária: uma introdução**. VASCONCELLOS, S. (Trad.) São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

DAM, H. V. On the option between form-based and meaning-based Interpreting: the effect of source text difficulty on Lexical target text form in simultaneous Interpreting, 2000.

DE SIERVI, D. M. Learning in interpreted instructed and direct instructed classrooms. National Technical Institute for the deaf - Rochester Institute of Technology, 2006. Disponível em: <<https://ritdml.rit.edu/handle/1850/2647>> Acesso em: out. 2010.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. UNISINOS: Calidoscópio, Vol. 4, n. 1, jan/abr, 2006, p. 66-80.

GESSER, A. “Um olho no professor surdo e o outro na caneta”: Ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais. 2006. 215 f. Tese

(Doutorado em Linguística Aplicada) – UNICAMP, Campinas, 2006.  
Disponível em: <[http://www.cultura-sorda.eu/resources/Tesis\\_Gesser\\_2006.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Tesis_Gesser_2006.pdf)> Acesso em: jan. 2012.

GUARINELLO, A. C.; SANTANA, A. P.; FIGUEIREDO, L. C.; MASSI, G. O intérprete universitário da língua brasileira de sinais na cidade de Curitiba. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.14, n.1, jan/abr. 2008.

HAVE, P. T. **Doing conversation analysis**: A practical guide. SAGE Publications Ltd, 1999.

JAKOBSON, R. *Linguistics and Poetics. Poetry of Grammar and Grammar of Poetry*. Vol. 3 of Selected Writings. 7 Vols. The Hague: Mouton, 1981.

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In.: SILVA, T. T. da. (Org./Trad.). 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KERBRAT-OREOCHIONNI, C. **Análise da conversação**: Princípios e métodos. POIVEZANI FILHO, C. (Trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 69, maio/ago. 2006, p. 163-184.  
Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: fev. 2012.

LANG, Harry G. Higher education for deaf students: Research priorities in the new millennium. National Technical Institute for the deaf - Rochester Institute of Technology. Oxford University Press, 2002, p. 267-280. Disponível em: <<http://jdsde.oxfordjournals.org/content/7/4/267.full.pdf+html>> Acesso em: out. 2010.

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

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

MASUTTI, M.; SANTOS, S.A. dos. Intérpretes de Língua de Sinais: Uma política em construção. In.: QUADROS, R. M. de (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

McCLEARY, L.; VIOTTI, E. C. Transcrição de dados de uma língua sinalizada: um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB). In: SALLES, H. M. L. (Org.). **Bilinguismo e surdez**: Questões linguísticas e educacionais. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

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

METZGER, M. Os destaques das pesquisas sobre interpretação de língua de sinais no contexto acadêmico da interpretação comunitária. In.: QUADROS, R. M. de. (Org.). **Cadernos de Tradução**. v. 2, n. 26, 2010, p. 13-61.

MOURA, M. C. de; HARRISON, K. M. P. Inclusão do surdo na universidade – Mito ou realidade? **Cadernos de Tradução**. v. 2, n. 26, 2010, p. 333-358. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p333>> Acesso em: jan. 2012.

NAPIER, J. University Interpreting: Linguistic issues for consideration. *Journal of deaf studies and deaf education*, Oxford University Press, 2002.

NAPIER, J. Cooperation in interpreter-mediated monologic talk. *Discourse & Communication*, Macquire University, 2006. Disponível em: <<ftp://124.42.15.59/ck/2011-04/165/011/233/333/Cooperation%20in%20Interpretermediated%20monologic%20talk.pdf>> Acesso em: out. 2011.

PIRES, V. O. D. Fala-em-interação em sala de aula de língua de sinais como segunda língua. In: ENCONTRO DO CELSUL, 9., 2010, Palhoça. **Anais...** Palhoça: UNISUL, 2010.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004.

QUADROS, R. M. de. CERNY, R. Z.; PEREIRA, A. T. C Inclusão de surdos no ensino superior por meio do uso da tecnologia. In.: QUADROS, R. M. de. **Estudos surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

QUADROS, R. M.; PIZZIO, A. L. Língua brasileira de sinais IV. Universidade Federal de Santa Catarina - CCE, 2009.

REPPEN, R. Building a corpus: What are the key considerations? In: O'KEEFFE, A.; McCARTHY, M. (Editors). **The Routledge handbook of corpus linguistics**, 2010. p. 31-37.

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

RUSSELL, D. Consecutive and simultaneous interpreting. In.: Janzen, Terry (Ed.). **Topics in Sign Language Interpreting: Theory and practice**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2005.

SANTOS, S. A. dos. Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: Um estudo sobre as identidades. 2006. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: < <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0625-D.pdf> > Acesso em: mai. 2009.

SILVA, A. M. da; NOGUEIRA, T. C. Considerações acerca da interpretação de língua oral para a língua de sinais com a presença do intérprete de apoio. In.: II Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação da Língua de Sinais. 2010. Disponível em:< <http://www.congressotils.com.br/anais2010.html>> Acesso em: jun. 2013.

SCHICK, B.; WILLIAMS, K.; KUPERMINTZ, H.. Look Who's being left behind: Educational interpreters and access to education for deaf and hard-of-hearing students. Empirical Articles. Oxford University Press. 2005. Disponível em:<

<http://jdsde.oxfordjournals.org/content/11/1/3.full.pdf+html>> Acesso em: out. 2010.

SCHMITT, D. Espaço de conforto linguístico/cultural dos surdos na UFSC. In.: QUADROS, R. M. de. **Estudos surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In.: SKLIAR, C. (Org). **A surdez: Um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

STRATIY, A. Best practices in interpreting: A Deaf community perspective. In.: , Terry (Ed.). **Topics in Sign Language Interpreting: Theory and practice**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2005.

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

SWALES, J. M. **Research genres: explorations and applications**. New York: Cambridge University Press, 2004.

STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In.: QUADROS, R. M. de. **Estudos surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

THOMPSON, P. Building a specialized audio-visual corpus. In: O'KEEFFE, A.; McCARTHY, M. (Editors). **The Routledge handbook of corpus linguistics**, 2010. p. 93-103.

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



## APÊNDICE

### APÊNDICE A – A EDIÇÃO DOS VÍDEOS E OS SOFTWARES UTILIZADOS

O vídeo da primeira filmagem, obtido pela câmera do *laptop*, que ficou direcionada ao aluno surdo, tem o formato .WMV, um tamanho de 76,2 MB, comprimento de 33 minutos e 44 segundos. As configurações da câmera são as seguintes, largura do quadro de 320, altura do quadro de 240, taxa de dados de 308 kbps, taxa de bits total de 340 kbps, taxa de 25 quadros por segundo. Cabe mencionar que tanto o som quanto a imagem gerados por essa câmera não apresentam boa qualidade pelo próprio tipo do equipamento.

A câmera que foi direcionada aos intérpretes é uma *Sony JVC HD EVERIO* gerou um vídeo com formato .MOD, tamanho de 1,05 GB, comprimento de 34 minutos e 31 segundos. As configurações da câmera eram largura do quadro de 720, altura do quadro de 480, taxa de dados de 7700 kbps, taxa de bits total de 7956 kbps, taxa de quadros de 29 por segundo. Durante a edição, para que o vídeo fosse compatível com um dos programas utilizados, esse vídeo teve o formato modificado para .MPG, tendo uma de suas configurações modificadas. O tamanho alterou-se para 346 MB e o comprimento, é claro se manteve. As demais configurações são largura do quadro de 352, altura do quadro de 288, taxa de bits total de 1150 kbps, taxa de quadros de 25 por segundo.

O vídeo originado pela câmera *Sony DCR-SR85 HDD* posicionada em direção aos falantes ouvintes, tem o formato .MPG, um tamanho de 1,29 GB, comprimento de 34 minutos e 06 segundos. As configurações dessa câmera eram: largura do quadro de 720, altura do quadro de 480, taxa de dados de 9100 kbps, taxa de bits total de 9356 kbps, taxa de 29 quadros por segundo.

O áudio utilizado na edição final foi o do vídeo da câmera *Sony JVC HD EVERIO*, com uma taxa de bits de 256 kbps. Esse áudio foi o escolhido por estar mais limpo e claro, facilitando a análise do material.

Na Disciplina 2, novamente foi utilizada câmera do *laptop*, direcionada aos alunos surdos. O tamanho do vídeo originado é de 407 MB e tem um total de aproximadamente 190 minutos, a câmera em questão filmou durante todo o período sem segmentar o vídeo. Suas configurações são as mesmas da filmagem anterior. Da mesma forma, tanto o som quanto a imagem gerados por essa câmera não apresentam boa qualidade devido ao tipo do equipamento e também porque no dia da filmagem foi utilizado o aparelho de projeções e para melhor

visualizá-lo, as luzes da sala foram apagadas. Ao argumentar que isso prejudicaria a filmagem, a solução tomada pelos alunos foi abrir as cortinas, o que fez com que a imagem captada fosse escura com um clarão no fundo da sala advindo da janela.

A outra câmera utilizada foi a *Sony DCR-SR85 HDD*. Como o tempo de filmagem foi de aproximadamente 3 horas e 10 minutos, o vídeo foi compartimentado em quatro partes pela câmera. Cada parte, gerada no formato .MPG, possui respectivamente, 52 minutos e 27 segundos, 52 minutos e 22 segundos, 52 minutos e 25 segundos e 33 minutos e 24 segundos. Os três primeiros vídeos têm 1,97 GB e o último 1,25 GB. As configurações gerais são as mesmas para todos os vídeos gerados pela câmera e já foram descritas logo acima.

O áudio utilizado para edição do vídeo final foi aquele gerado pela câmera *Sony* por apresentar uma qualidade melhor de som, facilitando assim a análise dos dados.

A câmera posicionada em direção aos alunos surdos pôde capturar alguns movimentos realizados pelas intérpretes que estavam alocadas logo em frente a tal câmera, de costas para a mesma. Aproveitando o mesmo movimento visualizado pelas duas câmeras, a sincronização entre os vídeos pôde ser realizada.

A filmagem da Disciplina 3 resultou em quatro vídeos com formato .MPG, gerados pela câmera focada nos intérpretes e três vídeos em formato .MP4 gerados pela outra câmera. Esses últimos foram convertidos para .MPG.

Desses quatro vídeos em .MPG, os três primeiros ficaram com aproximadamente 52 minutos e 1,97 GB, e o quarto com 06 minutos e 247 MB. O restante das configurações é a mesma dos demais vídeos gerados pela câmera *Sony DCR-SR85 HDD*.

As configurações dos vídeos em .MP4 mudaram de um vídeo para o outro, fato que não aconteceu com os vídeos originados pelas outras câmeras. Então, os vídeos apresentam largura do quadro de 720, altura do quadro de 480, taxa de dados de 3882 kbps, 3702 kbps e 3629 kbps, taxa de bits total de 4005 kbps, 3825 kbps e 3752 kbps, respectivamente. O tamanho dos dois primeiros vídeos é de 1,80 GB e o do terceiro é de 828 MB. O comprimento dos vídeos foi de aproximadamente 64 minutos, 67 minutos e 30 minutos, respectivamente. A taxa de quadros é de 29 por segundo.

O áudio utilizado foi o da câmera *Samsung*, por ter ficado mais próxima ao professor, portanto, captado o som mais perto da fonte. A taxa de bits do áudio é de 122 kbps.