

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Venícios Cassiano Linden

**A constituição da competência linguística no processo formativo dos alunos  
do bacharelado presencial Letras-Libras**

Florianópolis

2014

Venícios Cassiano Linden

**A constituição da competência linguística no processo formativo dos alunos  
do bacharelado presencial Letras-Libras**

Trabalho apresentado à Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a conclusão do Curso de Graduação Bacharelado em Letras LIBRAS.

**Professora Orientadora:** Dra. Audrei Gesser

Florianópolis

2014

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha mãe, Luiza, meu irmão George, minha irmã Leolíbia e meu amigo Paulo pelo encorajamento e presença durante todo meu percurso formativo.

À minhas amigas e amigos, pela parceria e pelos lindos momentos vividos, em especial à Suziane, Carla, Luisa, Ellen, Milene, Klay, Michelle, Ringo, Ana (Aguiar), Rodrigo (Ferreira), Natassia, Soelge, Mairla, Aldo, Camila, Maria Helena e Débora (Corrêa).

A todos os professores do Letras-Libras que contribuíram (in)diretamente no meu trajeto formativo. Em especial, à minha orientadora Audrei, por toda a orientação, amizade e escuta.

## RESUMO

A formação de tradutores/intérpretes de Libras tem ganhado mais espaço nas discussões acadêmicas e, os aspectos formativos relacionados à competência linguística é uma das premissas relevantes para a atuação profissional. Levando isso em consideração, este trabalho de conclusão de curso tem por objetivo, relatar o processo de constituição da competência linguística do alunado do curso presencial Letras-Libras presencial da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Através da investigação, amparada nas noções da Etnografia, procura-se ter acesso as vozes e memórias dos sujeitos que vivenciaram este processo de construção do curso, no intuito de verificar e descrever os aspectos que emergem das falas dos participantes. À vista disso, a geração dos registros se deu a partir da aplicação de questionário e entrevistas em áudio e, a partir deles, percebe-se o quão heterogêneo são os perfis linguísticos dos participantes deste cenário, assim como, a multiplicidade das formas de incidir sobre este espaço de interação e as diversas estratégias desenvolvidas para sanar lacunas advindas da interação dentro de sala de aula. Dessa mesma forma, evidencia-se a grande necessidade de uma reflexão sobre os conhecimentos linguísticos trazidos pelos alunos e/ou desenvolvidos no transcorrer do curso articulados com as demandas emergentes do contexto de atuação.

**Palavras-chave: competência linguística; formação de tradutores e intérprete de Libras; Letras-Libras presencial.**

## **ABSTRACT**

The training of translators/interpreters of Brazilian Sign Language (Libras) has gained more space in academic discussions and developing aspects related to language competence: one of the premises relevant to professional practice. Considering this scenario, this study aims at describing the linguistic competence development process of the students from the Brazilian Sign Language (Libras) major in the federal university of Santa Catarina (UFSC). Through the investigation, based on notions from Ethnography, it is sought to have access to the voices and memories of the subjects, who experienced the creation process of the major, in order to verify and describe the aspects that emerge from the participants' speech. To do so, records were generated from the use of questionnaire and audio interviews. Examining the records, it is possible to realize how heterogeneous the participants' linguistic profiles in this scenario are, as well as, the multiplicity of ways of influencing this interaction space, and the various strategies developed to remedy shortcomings arising from the interaction within the classroom. In the same way, it is seen the great need for a reflection on the linguistic knowledge brought by students and/or developed during the courses articulated with the emerging demands of the working context.

**Keywords: linguistic competence; Libras translators and interpreters training; Libras major.**

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO .....	7
1 O LETRAS-LIBRAS: UM POUCO DE HISTÓRIA .....	9
2 O CONCEITO DE COMPETÊNCIA NO CAMPO DA TRADUÇÃO .....	14
2.1 Competência linguística e/ou comunicativa? .....	17
2.2 A competência linguístico-comunicativa no processo formativo de intérpretes: interfaces entre currículo e interação .....	21
3 A ABORDAGEM ETNOGRÁFICA COMO VIÉS INVESTIGATIVO .....	25
3.1 O contexto da pesquisa .....	28
3.2 A geração dos registros .....	29
4 INTERPRETAÇÃO DOS REGISTROS .....	31
4.1 O conhecimento linguístico dos participantes antes do Letras-Libras.....	31
4.2 As relações dos alunos com a(s) língua(s) no cenário de sala de aula do curso Letras-Libras .....	37
4.3 As estratégias adotadas para acompanhar as aulas em Libras.....	46
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	51
REFERÊNCIAS.....	55
ANEXO 1 – Modelo de questionário aplicado com os participantes.....	57

## INTRODUÇÃO

A crescente participação dos surdos em diversas instâncias sociais tem convocado a necessidade de profissionais intérpretes para a mediação linguística entre surdos falantes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e ouvintes que não conhecem ou que não se movem satisfatoriamente em sinais.

Ao transitarmos no campo da interpretação, concebemos como ponto de partida que interpretar se trata de uma mediação linguística entre duas línguas e, portanto, entre esferas de conhecimentos e repertórios culturais diferentes. É neste sentido que a competência linguística para a atividade de interpretação entre o par Libras/Português abrange o conhecimento das línguas em seus mais diversos níveis de formalidade, gêneros textuais e usos discursivos.

Historicamente falando, muitos dos contextos onde a presença do intérprete era imprescindível, este profissional desenvolvia seu conhecimento linguístico e cultural via imersão – na maioria das vezes informalmente – no convívio com esses sujeitos surdos em igrejas, associações, agremiações, dentre outros. Mesmo sendo um válido contato, a necessidade de aprendizagem da língua via instrução especializada é ponto inquestionável e urgente (GESSER, 2012) em função do aumento das demandas de atuação, do grau de exigência do público surdo com vistas a um serviço de interpretação de qualidade, das lacunas de qualificação profissional observadas na atuação de tradutores/intérpretes.

A respeito da formação especializada, temos como inspiração para realização dessa pesquisa a formação de tradutores/intérpretes de Libras na Universidade Federal de Santa Catarina, que se apresenta como referência nacional, e da qual faço parte como aluno. Trata-se da primeira turma da modalidade presencial, que ingressou dois grupos no ano de 2009 e 2010, seguindo a concepção original do projeto curricular de formação do EaD. Todavia, no decorrer da formação, alguns contratempos e tensões linguísticas foram observados. Tratava-se de um equívoco na concepção quanto ao perfil do alunado: enquanto na modalidade EaD o curso estava desenhado para atender uma demanda de alunos com domínio linguístico na Libras e também com vasta experiência em interpretação, o perfil dos alunos na modalidade presencial era bem diferente. Com o único currículo em andamento, conflitos de todas as ordens foram surgindo, dentre eles, a evasão de alunos ouvintes sem domínio linguístico suficiente para assistir as aulas e atividades do

curso (que eram na sua grande maioria ministradas em Libras). O grupo de professores do Núcleo de Desenvolvimento Estruturante (NDE<sup>1</sup>), atento às dificuldades encontradas, iniciou uma reforma curricular para adaptar a realidade ao perfil dos alunos, reconhecendo que algumas características curriculares herdadas da modalidade EaD eram inaplicáveis e improdutivas para o grupo de alunos do curso presencial.

Este trabalho, dessa forma, tem como objetivo descrever e relatar passagens relacionadas a esse cenário e aos seus sujeitos no sentido de resgatar essa história e também registrar os caminhos alternativos utilizados para sanar essa lacuna curricular na perspectiva dos alunos. Com isso em mente, as perguntas de pesquisa são: Como ocorreu o processo de construção da competência linguística dos alunos no curso presencial de Letras-Libras? Qual a relação dos alunos ouvintes com a Libras e o Português em contexto formal de aprendizagem dos conteúdos das disciplinas curriculares? Quais estratégias foram desenvolvidas pelos alunos para suprir a falta de proficiência no par linguístico Libras/Português? Esta investigação está vinculada ao projeto maior em desenvolvimento na Pós-graduação em Estudos da Tradução, intitulado “A construção de competências na formação de tradutores/intérpretes de Libras/Português para atuar em contextos diversificados”, e também ao grupo de pesquisa Estudos em Linguística Aplicada (ELAP) do qual faço parte desde 2011, ambos coordenados pela Prof<sup>a</sup> Audrei Gesser.

Com o objetivo de desenhar um cenário em relação aos questionamentos que vem nos instigando durante o desenrolar do curso, cunharemos a perspectiva etnográfica de pesquisa e o fazer metodológico se vale de suas ferramentas. A partir da contação de minha história enquanto intérprete em formação, proponho apresentar, por meio de reminiscências em diários retrospectivos, meu trajeto de formação tradutória dentro do curso de Letras-Libras, bem como as vozes de meus colegas e professores com um olhar mais atento sobre a relação de contato linguístico e aprendizagem da Libras. Os registros serão gerados em forma de narrativas, entrevistas, questionários, e posteriormente triangulados e analisados.

---

<sup>1</sup> O Núcleo de Desenvolvimento Estruturante é composto pelos professores: Rodrigo Rosso Marques, Ronice Muller de Quadros, Audrei Gesser, Tarcísio de Arantes Leite, Aline Nunes de Sousa e Marianne Rosi Stumpf.



A relevância deste trabalho para a área de interpretação de Libras está na possibilidade de compreendermos o processo de construção da competência linguística por tradutores/intérpretes de língua de sinais em formação, sobretudo reconhecendo-se as contingências e especificidades do momento histórico e enaltecendo o percurso de alguns profissionais já formados ou encerrando seu processo formativo no curso Letras-Libras.

## **1 O LETRAS-LIBRAS: UM POUCO DE HISTÓRIA**

O curso de Letras-Libras é um projeto pioneiro no Brasil por se tratar de uma proposta de inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução em nível de graduação. Entretanto, não podemos afirmar que somente após este marco a língua de sinais tornou-se foco de estudos no Brasil, pois, antes disso, muitos pesquisadores já se interessavam ou já se debruçavam sobre os aspectos relacionados aos estudos da língua, da tradução e interpretação e do ensino da Libras, principalmente no âmbito da pós-graduação. Sem dúvida, assume-se inclusive que, pesquisadores, intérpretes, surdos e profissionais de diversas áreas contribuíram, de uma forma ou de outra, na constituição e efetivação do Letras-Libras.

Simultaneamente ao processo de construção de tais frentes de formação na academia, as políticas de acessibilidade dos surdos ganhavam um grande impulso, principalmente, devido à ampla discussão dos processos de inclusão dos sujeitos surdos em diversos espaços sociais. Todos esses esforços e lutas culminaram no sancionamento, em 2002, da Lei 10.436, mais conhecida como Lei de Libras, que dentre outras providências, reconhece a Libras como meio legítimo de comunicação e expressão da comunidade surda. Consequente, o Decreto 5626 de 2005 é aprovado no intuito de regulamentar a Lei de Libras.

Todas essas ações instrumentalizam e dão vazão à criação do curso de graduação em Letras-Libras. Neste sentido, o primeiro processo seletivo para o curso de Licenciatura, isto é, para licenciar professores de Libras, ocorreu em 2006 na modalidade a distância, via iniciativa formulada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Na época, foram oferecidas 500 vagas para ingresso no segundo semestre de 2006, distribuídas em nove pólos de ensino: Universidade Federal do

Amazonas (UFAM); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade de São Paulo (USP); Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES); Instituto Federal de Goiás (IFG); Universidade de Brasília (UNB) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A seleção dos alunos se deu através da aplicação de prova em etapa única, a qual era composta de 5 questões objetivas de língua portuguesa, formuladas em Português escrito, e 15 questões de Conhecimentos Gerais, formuladas em Libras. As perguntas e respostas, portanto, elaboradas na oralidade da Libras, eram exibidas em uma sala com projeção multimídia em vídeo, e os candidatos, após visualizarem a apresentação da sequência das perguntas, preenchiam suas respostas no gabarito oficial. A novidade desse processo vestibular estava na utilização de uma prova com perguntas em Libras, gravadas e assistida em vídeo, conforme podemos ter uma ideia através do fragmento retirado da prova elaborada de acordo com o Edital N° 07/COPERVE/UFSC publicado em 2006:



Em 2008, ocorreu o segundo processo seletivo para ingresso de alunos no curso de Letras-Libras EaD que, desta vez, ofertou 450 vagas para a licenciatura (para formar professores de Libras) e 450 vagas para o bacharelado (para formar tradutores/intérpretes de Libras/Português), distribuída em 15 pólos de ensino: Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade de São Paulo (USP); Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES); Instituto Federal de Goiás (IFG); Universidade de Brasília (UNB); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade de Campinas (UNICAMP); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade do Estado do Pará (UEPA); Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal

do Espírito Santo (UFES). Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Tanto a prova para a licenciatura como para o bacharelado foram aplicadas em etapa única, porém, a primeira versão do vestibular em 2006 foi composta por 15 questões sobre a Língua Brasileira de Sinais, formuladas na Libras e 5 questões de língua portuguesa, formuladas em Português, enquanto a versão de 2008, continha 15 questões de Língua Brasileira de Sinais, elaboradas em Libras, e 10 questões de língua portuguesa elaboradas em Português.

Ambas as turmas de 2006 e de 2008 foram possíveis via investimento do Governo Federal em forma de projeto subsidiado pelo Reuni – programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, ou seja, turmas ofertadas em única versão em formato de projeto na modalidade EaD. Entretanto, percebendo a visibilidade e demanda do Letras-Libras EaD, a professora Dra. Ronice Muller de Quadros, mentora principal do projeto, articulou a necessidade de se ofertar o curso de Letras-Libras licenciatura e bacharelado também na modalidade presencial de modo permanente. Na Universidade Federal de Goiás (UFG) o curso de Letras-Libras na modalidade presencial começou a ser ofertado no início de 2009, entretanto, somente turmas de licenciatura. À vista disso, a UFSC iniciou a oferta de turma de licenciatura e bacharelado a partir do segundo semestre de 2009. Isso foi também pioneiro no Brasil, pois foi a primeira universidade brasileira que ofereceu o curso de bacharelado na modalidade presencial, ocorrendo em 2009 e operando no mesmo currículo ingressou mais outra turma de alunos em 2010. Nestas duas turmas (2009 e 2010) foram ofertadas 40 vagas das quais 20 vagas para a Licenciatura e 20 para o Bacharelado. Como foi apontado anteriormente, a proposta do curso presencial foi de caráter regular, ou seja, o curso de Letras-Libras passou a fazer parte da estrutura orçamentária e organizacional da UFSC, diferente do projeto Letras-Libras, pois este possuía uma data de fechamento sem a reoferta. Como se vê, o curso Letras-Libras teve sua oferta garantida, ainda que em outra modalidade de educação, sem grandes delongas e lacunas de formação para este público da área de Libras.

As provas aplicadas no processo seletivo de 2009 e 2010 foram conduzidas nos mesmos moldes daquelas realizadas em 2006 e 2008 no processo seletivo para o EaD. A exigência da fluência linguística estava posta nas provas dos vestibulares,

uma vez que os candidatos deveriam realizar a prova elaborada na Libras, ou seja, a prova do processo seletivo neste modelo tinha dois objetivos em mente: avaliar a fluência em Libras dos futuros alunos e o domínio de conhecimentos gerais e específicos necessários para o ingresso no curso.

Passada a etapa da implantação curricular e do processo seletivo dos alunos, nascem situações inesperadas, das quais muitas delas vivenciadas por mim, enquanto aluno. A principal, e que de certo modo é o que nos motiva a desenvolver este trabalho de pesquisa, refere-se à nossa preocupação sobre a falta de conhecimento linguístico de muitos alunos em Libras, que no caso era a língua de instrução do curso. Vale lembrar que na modalidade EaD do Letras-Libras os ingressos seriam potencialmente alunos fluentes na Libras, pois tratava-se de um público que já atuava na área, mas ainda sem certificação ou formação. Diante da emergência em se garantir o curso de modo efetivo na UFSC ocorreu que na prática, o Letras-Libras presencial herdou algumas características do curso EaD, como por exemplo, a exigência e, portanto, a elevada expectativa de que os alunos seriam todos fluentes em Libras. Mas isso não ocorreu:

Quando ingressei no Letras-Libras em 2009, até aquele momento, não havia pensado no “simples” detalhe das aulas serem em Libras. O mais complicado foi deparar-me com a primeira aula, pois, além de precisar entender todas as instruções em Libras, tive que me enunciar em Libras na apresentação pessoal inicial. Lembro-me da sensação de impotência que senti, pois tinha desejo de dizer muitas coisas, mas não sabia como. Recordo-me muito bem do primeiro dia que tive aula da disciplina de Introdução aos Estudos da Tradução. Era tanta coisa, tanta informação e tão rápido o discurso enunciado em Libras. Essa impressão me fez acreditar que nunca iria conseguir entender e usar a Libras algum dia (Diário retrospectivo\_Venícios, 2014).

Atendendo ou não o perfil ingressante do curso em termos de competência linguística na Libras, é observável que características próprias do EaD foram cruciais para a implementação da versão presencial, pois, até aquele momento, eram essas as condições factíveis que tornavam todo os anseios de um curso de graduação na área de Libras.

Ainda assim, os participantes do curso presencial pagaram um preço: os professores tinham suas programações e planos de ensino elaborados na perspectiva de uso da Libras em sala de aula e, sem a fluência dos alunos, o ensino-aprendizagem dos conteúdos encontrou, a meu ver, barreiras, pois o percurso

planejado não ocorreu do jeito que os professores imaginaram<sup>2</sup>. Em conversa informal, uma professora do curso de Letras-Libras comenta que era visível uma diferença da proficiência entre os alunos do 2008 no modelo EaD e os alunos do 2009 no modelo presencial. Da mesma forma, uma professora surda do curso expõe, em conversa informal, que os alunos tinham dificuldades para entender o que era dito em Libras, por isso, usava uma mescla de sinalização com oralização para facilitar o entendimento.

Quanto aos alunos ouvintes, observei muitos deles constrangidos ao ver os mais fluentes dialogando em Libras e, em casos mais extremos, vi também outros colegas sentiram-se coagidos para se enunciarem na língua, ou seja, transitar em uma língua totalmente “estrangeira/alheia” (GESSER, 2006) num ambiente novo, com novas pessoas e tendo que lidar com as exigências e conhecimentos que uma graduação no meio acadêmico requer:

Quando tinha apresentações, tinha que ir lá na frente (da sala), falar nome ou alguma coisa em língua de sinais, a gente percebia que as outras pessoas que se diziam mais fluentes em língua de sinais, comentavam entre si, riam e era explícito (Entrevista em áudio\_Manuel, 2014).

Nestas condições em que alguns momentos eram tensos, vários problemas se originaram: desde relações interpessoais e individuais frustradas, entendimento do conteúdo, até a insatisfação com o curso por parte de alguns colegas. Felizmente, os gestores do curso começaram a sentir uma urgência em se repensar a proposta de organização curricular, métodos de ensino, e especialmente o reconhecimento da urgência de inserção de ensino da Libras no contexto de formação. Foi então que o Núcleo de Desenvolvimento Estruturante (daqui por diante NDE), grupo formado por alguns professores do curso, iniciou seus trabalhos de discussão sobre a reformulação e reestruturação do currículo, tendo em vista todas as preocupações e detalhes já mencionados.

Assim, o curso de Letras-Libras presencial passou por algumas alterações a partir das dificuldades observadas com as turmas de 2009 e 2010. Na nova proposta, o processo seletivo vestibular não seria mais elaborado em Libras e com

---

<sup>2</sup> Ao destacar as características transmitidas do EaD para o presencial, é importante frisar que este trabalho não tem interesse em prescrever ou julgar tais decisões e acontecimentos. Ao contrário, nossa intenção é a de registrar e descrever, de modo discursivamente situado que, para aquele momento histórico, tratava-se da construção possível ao recorte dado ao se formatar o curso.

conteúdos específicos unicamente da Libras e Português como nos processos anteriores. A prova do processo seletivo para entrada no Letras-Libras seria realizada no mesmo período do vestibular geral da universidade e, portanto, nos mesmos moldes do vestibular para os outros cursos da universidade. Dessa forma, os candidatos realizariam a prova no formato tradicional em Português escrito, entretanto, os alunos surdos, teriam a opção da prova traduzida para a Libras, garantindo-se assim o direito de realizar a prova em sua primeira Língua.

Nesse período, o currículo do curso de Letras-Libras foi significativamente reformulado. Em ambas as formações (licenciatura e bacharelado) ocorreram aglutinações de disciplinas da área da Linguística, a inserção das disciplinas voltadas ao ensino da Libras, entre outras exclusões e mudanças gerais. Quanto ao currículo do bacharelado (foco desse estudo), foram incluídas mais disciplinas práticas de interpretação e tradução, disciplinas de Português instrumental, e disciplinas para se aprender a Libras. Além disso, a carga-horária do currículo do bacharelado aumentou, passando de oito semestres de duração, para nove semestres.

Todas essas alterações ocorreram por conta da percepção dos professores e demais envolvidos no curso que o perfil linguístico dos alunos que ingressavam no presencial já não era o mesmo dos alunos do EaD, e a diferença mais notória se dava ao fato de a maioria dos alunos ouvintes do curso presencial, como já mencionado, não dominavam satisfatoriamente a Libras para acompanhar as aulas. Nessa trajetória, vivenciei insatisfação e frustração mútuas, além de observar evasões de colegas. Atualmente, o curso dispõe de um currículo que prevê a chegada de um público **não fluente em Libras** já que procura ofertar a este grupo de alunos subsídios que permitam o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem e comunicação em Libras através de disciplinas com esta finalidade.

## 2 O CONCEITO DE COMPETÊNCIA NO CAMPO DA TRADUÇÃO

Na área dos Estudos da Tradução de línguas orais (ou Tradutologia<sup>3</sup>), pesquisadores têm pontuado a questão das diversas competências que o tradutor

---

<sup>3</sup> Hurtado Albir (1996) faz uma importante distinção entre Tradução e Tradutologia. Para a autora, na Tradutologia estão situados os estudos sobre a prática de tradução e na Tradução está a tarefa

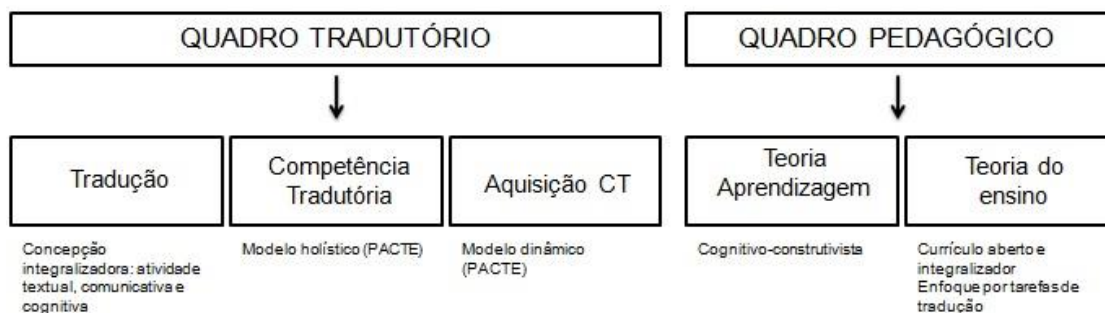
precisa adquirir para exercer sua profissão. Fala-se, de modo geral, de duas grandes competências: a linguística e a referencial (AUBERT, 1993 *apud* VASCONCELOS, 2008). A competência linguística refere-se ao domínio dos códigos linguísticos, ou seja, é o conhecimento da estrutura das línguas envolvidas no processo de tradução. Já a competência referencial está relacionada à familiarização de referente advindos de múltiplos contextos ocorridos em uma atividade de tradução, isto é, conhecer os mais diversos elementos constituintes daquele universo no qual a tradução será executada. Para Aubert (*op. cit.*), tratam-se de competências capitais a serem consideradas para a tradução, ainda que não sejam competências suficientes.

A respeito de pesquisas em torno de competências, destaque-se o trabalho de Hurtado Albir (1996), inscrita no campo da Tradutologia, como ela mesma prefere chamar. Neste viés, dado que se trata de uma disciplina que possui diversos enfoques teóricos, a autora refere-se aos estudos chamados específicos – os quais estão correlacionados as modalidades de tradução; pesquisas sobre problemas de tradução; estudos com foco mais linguístico em que o intuito focal está depositado na descrição, comparação das línguas envolvidas e nos enfoques textuais; estudos sobre os aspectos socioculturais e interculturais envolvidos na tradução; estudos com enfoque psicolinguísticos; e também estudos com foco filosófico-hermenêutico.

Debruçando-se sobre o modelo de Holmes no qual o autor, ao classificar os estudos teóricos, estudos descritivos e estudos aplicados como elementos do campo dos Estudos da Tradução, Hurtado Albir (*op. cit.*) menciona que os três itens relacionam-se entre si, tomando os estudos teóricos com um papel central, pois para a pesquisadora a teoria fornece aos estudos descritivos e aos estudos aplicados os dados empíricos. Essa observação é importante, pois Hurtado Albir (2005), ao se debruçar sobre sua investigação sobre competências ela nos apresenta a divisão: um quadro tradutório relacionado à atividade prática da tradução, e um quadro relacionado aos aspectos pedagógicos pensados para a formação do tradutor. Para a autora, torna-se imprescindível pensar a didática da tradução a partir de pressupostos teóricos de ensino e de aprendizagem. Abaixo, segue o esquema que apresenta sinteticamente suas ideias:

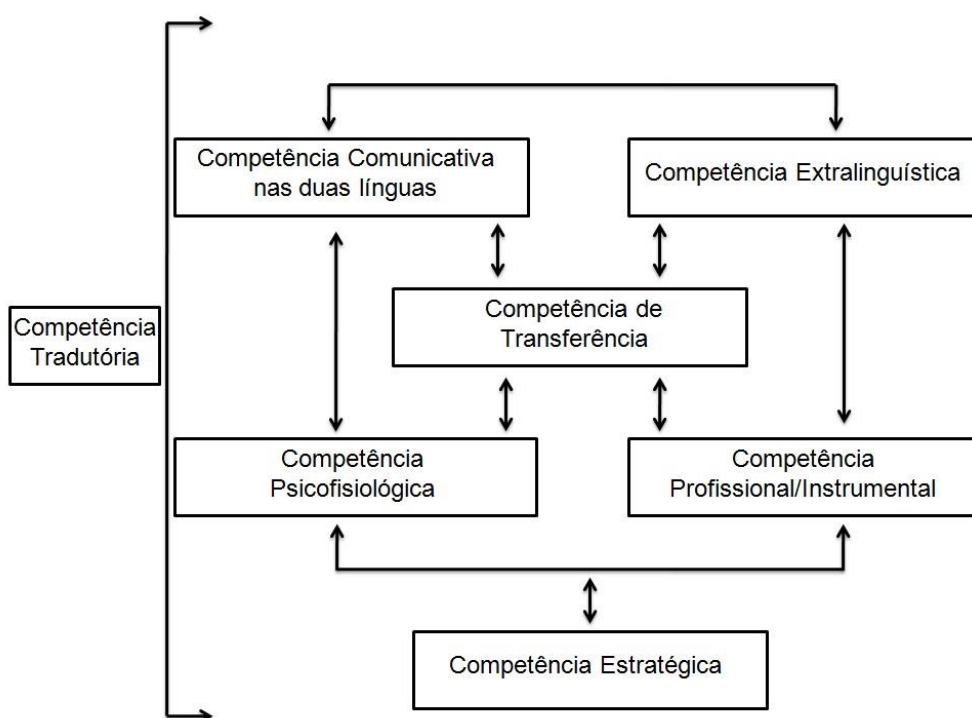
---

efetiva, isto é, a tradução em si. À vista disso, a Tradutologia pode ser considerada *um saber* e a Tradução, por sua vez, *um saber fazer*.



Dentro deste plano teórico assinalado por Hurtado Albir (*op. cit.*), vislumbra-se um conjunto de competências necessárias para a atuação de tradução. Enquanto o quadro tradutório aponta essas competências baseadas na observação do desempenho do tradutor, o quadro pedagógico sinaliza, com apoio das teorias que investem no processo de ensino e no processo de aprendizagem, meios e formas de ensinar e aprender as atitudes, conceitos e procedimentos de tradução.

Para o grupo PACTE (2001), no qual Hurtado Albir é membro, a competência tradutória “es el sistema subyacente de conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para traducir”, ou seja, o tradutor evoca conhecimentos específicos para realizar a tradução. Em linhas gerais, a competência tradutória se serve de outras competências para constituir-se como o princípio geral da atuação do tradutor, como posto no esquema abaixo:





Com esse *framework* brevemente discutido, faz-se necessário elencar as competências que compõem a competência tradutória, conforme articuladas dentro do grupo PACTE, a saber: *competência comunicativa nas duas línguas* (sistemas subjacentes de conhecimentos e habilidades necessárias para a comunicação linguística, ou seja, compreensão na língua de partida e produção na língua de chegada); *competência extralingüística* (conhecimentos acerca da organização de mundo em geral e de aspectos particulares); *competência de transferência* (capacidade de recorrer ao processo de transferências do texto original até a elaboração do texto final); *competência psicofisiológica* (habilidade de aplicação de recursos psicomotores e cognitivos); *competência instrumental/profissional* (conhecimentos e habilidades relacionadas com o exercício da tradução profissional); *competência estratégica* (procedimentos individuais utilizados para resolver problemas encontrados no desenvolvimento do processo tradutório).

Dessa forma, as competências que nutrem a competência tradutória podem ser consideradas sub-competências devido ao caráter maior que a competência tradutória assume nesta perspectiva. Além disso, as sub-competências são consideradas elementos que estão fortemente atrelados entre si e são distribuídas de maneira hierárquica. Ater-se a forma de distribuição, posicionamento e relacionamento destas sub-competências não é o objetivo central deste trabalho, entretanto, torna-se necessário destacar que estes preâmbulos são contribuições importantes para a fundamentação do conceito de competências e, reconhecemos, são fundamentais para a formação do tradutor de línguas.

Sobre as competências discutidas pelo grupo, portanto, nos interessa olhar mais atentamente para as questões linguísticas que perpassam a formação do tradutor. Vale ressaltar que, embora o grupo PACTE tenha como foco em sua discussão os **tradutores de línguas orais**, entendemos que o arcabouço teórico-conceitual pode ser útil para se pensar também o campo da **interpretação de línguas de sinais**. Vejamos na próxima seção uma introdução sobre alguns dos jargões utilizados sobre os domínios e usos linguísticos, além da retomada da acepção inicial do termo competência linguística.

## 2.1 Competência linguística e/ou comunicativa?

O conceito de competência não é recente na literatura. Diversos pesquisadores têm se debruçado sobre o termo e, devido aos interesses de várias áreas e enquadres teóricos dos pesquisadores ao investigar tal temática, encontramos uma vasta gama de definições sobre competência. Como se sabe, o termo ganha proeminência no campo da Linguística, com as discussões da gramática gerativa transformacional. Temos a clássica distinção feita por Chomsky entre competência e desempenho, em que o primeiro refere-se “a capacidade de produzir variadas sentenças, em outras palavras, o sujeito sabe produzir sentenças de acordo com uma gramática interna” (CHOMSKY, 1978, p. 12 *apud* ALARCÓN *et al*, 2011) e o segundo como um “conjunto de imposições que limitam o uso da competência. É a imperfeita manifestação do sistema. É o uso real da língua em uma situação concreta” (KENEDY, 2008, p. 130 *apud* ALARCÓN *et al*, 2011). E em Morato (2008, p. 40) temos a seguinte definição de competência:

a capacidade de todos os seres humanos de dispor de um sistema de regras que lhes permitem produzir um número infinito de novos atos ajustados a determinadas atividades relativas a *performance*, ou seja, ao uso ou manifestação desse conhecimento tácito, tributário a todas as espécies.

Para os gerativistas os seres humanos são dotados de uma capacidade inata relacionada a aspectos biológicos dos indivíduos. Dessa forma, a gramática universal, mecanismo biologicamente disposto nos indivíduos para “a produção de vários enunciados de acordo com o conhecimento adquirido ao longo da interação com outros sujeitos falantes” (ALARCÓN *et al*, 2011, p. 17), conta com uma base de dados das línguas, isto é, um conjunto de princípios gerais presentes em todas as línguas que, com o *input*, se conjuga aos parâmetros da língua que o sujeito está em contato.

Desse modo, as conclusões universalistas de Chomsky se pautam em observar as recorrências linguísticas de um falante idealizado, a partir do método de análise sintática. A aplicabilidade desse método só é possível porque no Gerativismo a língua é separada do âmbito social em que é feita uma abstração científica para as tarefas investigativas de Chomsky. A língua neste paradigma está deslocada dos seus falantes e, portanto, desconexa e desconfigurada de seu contexto real de uso.

Morato (*op. cit.*) ainda menciona que para além do aspecto dicotômico incorporado na vinculação entre competência e desempenho, existe um posicionamento hierárquico entre ambos os conceitos. A partir do que lemos até

aqui, fica claro que o desempenho é o ente mal quisto na relação entre competência e desempenho, pois a perfeição e o caráter prevalecente da teorização Chomskyana está atribuída ao sistema linguístico em uma perspectiva inata, ou seja, a competência dos sujeitos.

Dell Hymes (2009) foi outro pesquisador importante que se debruçou sobre os conceitos de competência e desempenho. Em suas reflexões, o autor não tinha o intuito de desconstruir ambos os conceitos, tampouco por em xeque o postulado chomskyano. Hymes, pelo contrário, procurou complementar os conceitos trazendo elementos da sociolinguística e sugerindo, a partir daí, a competência comunicativa, “sem deixar, assim, de considerar a existência de uma competência linguística” (MORATO, 2008, p. 44).

Em linhas gerais, Hymes (2009) afirma que a competência comunicativa é a habilidade de uso em âmbitos sociais e a capacidade de produção linguística: um indivíduo competente possui conhecimento gramatical da língua e, além disso, traz conhecimentos sobre os usos sociais da língua.

O autor após definir, criticamente, competência como “conhecimento tácito da estrutura da língua” (HYMES, 2009, p. 76-77) e desempenho como um aspecto “voltado para os processos frequentemente denominados codificação e decodificação”, sugere que a teorização Chomskyana sobre os conceitos remete o desempenho ao caráter psicológico da competência, ou seja, o primeiro perde sua característica de interação social em detrimento à estabilidade sistemática do segundo.

Como se vê, Hymes (2009, p. 78) ratifica brilhantemente esta observação sobre competência e desempenho, tendo em mente, a luz do ideário Chomskyano. Dessa forma, posiciona-se dizendo que

é preciso reconhecer a ausência de um lugar para os fatores socioculturais e a ligação entre desempenho e imperfeição para que se revele o aspecto ideológico dessa posição teórica. Isso é, se me permitem dizer, uma visão de Jardim do Éden. A vida humana parece dividida entre competência gramatical, um tipo de poder inato ideal, e desempenho, uma exigência mais como o comer de uma maçã, empurrando o falante-ouvinte perfeito para o mundo decaído. [...] A imagem controladora é a de um indivíduo abstrato, isolado, quase um mecanismo cognitivo desmotivado, e não, exceto inicialmente, a de uma pessoa num mundo social.

De extrema importância para a reflexão sobre a competência comunicativa, portanto, são os cruzamentos teóricos com a Sociolinguística. Hymes (*op. cit.*)

discute sucintamente três conceitos interrelacionados à perspectiva de uma competência comunicativa, no intuito de conjugar a sociolinguística aos conceitos de competência e desempenho. O primeiro deles é o conceito de *repertório verbal*, ou seja, os aspectos relacionados à heterogeneidade da fala da comunidade, o conjunto de variedades que um sujeito domina e, assim como, as trocas e intercâmbios que ocorrem entre os membros. O próximo conceito, *procedimentos linguísticos*, está relacionado aos gêneros literários e a organização dos tipos textuais. O terceiro e último conceito tem relação direta com o *domínio do comportamento da linguagem*, ou seja, a escolha mais apropriada para específicas ocasiões que se faz uso da língua.

Assim, o inventário de Hymes sobre a competência comunicativa toma suas linhas de constituição e abre espaço para que outros investigadores invistam sobre esta temática, tendo em vista a grande mudança conceitual e paradigmática situada entre os conceitos de competência linguística e desempenho e o conceito de competência comunicativa. Nesta mesma linha, destaque-se a discussão mais recente de Morato (2008), que retoma algumas perspectivas sobre competência a partir da Sociologia, mencionando que

a noção de competência tem sido empregada de maneira explícita ou implícita em sociologia, quando se estuda o fenômeno pela qual os indivíduos agem de maneira adequada às condutas do outro e aos elementos relevantes de seu meio, sabendo como convém fazer determinada coisa e dando legitimidade às suas ações (OGIEN, 2001 *apud* MORATO, 2008, p. 53).

Assim, a perspectiva de competência, grosso modo, toma uma dimensão mais ampla nas perspectivas de Hymes e de Morato, pois se estende as mais diversas atividades e vivências sociais, não se restringindo uma definição estritamente atrelada à forma (ou abstração) da língua. Diferente das abordagens positivistas sobre competência, as quais tomam a língua como objeto de estudo muitas vezes de uma forma abstraída do tecido social, estudos que contemple as contribuições da Sociologia, por sua vez, fornecem elementos teóricos e metodológicos que amplificam a forma de visualizar a relação entre os eventos sociais, ou seja, a língua não é um elemento central nas discussões, mas sim, como um dos que constituem o grande cenário social.

Dessa forma, a competência linguística dos atores sociais está sujeita as intempéries do âmago social e envolta das subjetividades dos outros sujeitos, pois,

neste caso, “a competência é vista como “ação”, isto é, como ação situada que se desenrola e se deixa observar no curso das interações humanas” (GARFINKEL, 1994 *apud* MORATO, 2008, p. 54). As ações, dessa forma, podem se refletidas como habitantes do universo das práticas sociais, pois, neste contingente, a competência toma corpo e se define nas interações. Assim, teremos a(s) competência(s) deslocada(s) do exclusivo caráter mentalista atribuído pela sua gênese.

Consequentemente, entendemos que a utilização do conceito competência linguística pode gerar uma espécie de contradição, pois o termo carrega, por conta de seu construto histórico, significações e sentidos que remetem o leitor ao pensamento Chomskyano. Contudo, ressaltamos que, para os propósitos dessa investigação, faremos uso do termo competência linguístico-comunicativa, mas contemplando as características epistemológicas de nossa inscrição teórica, a saber, da perspectiva sócio-interacionista. Aparentemente, tudo que discutimos até agora sobre a competência e o desempenho de Noam Chomsky, a competência comunicativa de Dell Hymes e a perspectiva Sociológica de competência articulada por Morato, podemos ter uma espécie de percurso histórico onde destacamos a trajetória do conceito que cerceia o ponto de partida desta investigação.

Considerando-se que a discussão sobre competência linguística é um dos pilares na formação do tradutor/intérprete, na próxima seção, discorreremos sobre os processos de aprendizagem da competência linguístico-comunicativa para a atuação de tradutores/intérpretes de língua brasileira de sinais

## **2.2 A competência linguístico-comunicativa no processo formativo de intérpretes: interfaces entre currículo e interação**

Os métodos de ensino de língua, a partir da década de 70, foram fortemente influenciados pelo trabalho de Dell Hymes, como aponta Almeida (2010). O autor, inserido no contexto da pedagogia de ensino de línguas estrangeiras, comenta que muitos materiais didáticos adotavam o modelo áudio-visual, e o rompimento com essa tendência se deu quando a abordagem comunicativa foi fortemente aceita e praticada. De modo geral, trata-se de uma perspectiva que visa a interação entre os participantes do processo de ensino de maneira mais próxima do uso real de língua(gem). Essa visão comunicativa que enaltece o aspecto da interação verbal da

competência linguística tem implicações para a aprendizagem do tradutor/intérprete de línguas orais ou de sinais.

Um estudo realizado por Gonçalves e Machado (2006) no campo da formação de tradutores aponta que em cerca de 118 cursos para estes profissionais no Brasil, evidenciou-se, com auxílio de bibliografia especializada, 17 subcategorias que constituem a competência de tradução:

1. Competência linguística na língua materna;
2. Competência linguística prévia na(s) língua(s) estrangeira(s);
3. Competência linguística a ser desenvolvida na(s) língua(s) estrangeira(s);
4. Competência pragmática e sociolinguística na língua materna;
5. Competência pragmática e sociolinguística na(s) língua(s) estrangeira(s);
6. Conhecimento de ambas as culturas das línguas de trabalho;
7. Conhecimentos temáticos;
8. Terminologia;
9. Conhecimentos declarativos sobre tradução;
10. Conhecimento relacionado à prática profissional;
11. Conhecimentos relacionados ao uso de fontes de documentação;
12. Tecnologias que podem ser aplicadas à tradução;
13. Conhecimentos operativos/procedimentais sobre tradução;
14. Aspectos cognitivos;
15. Aspectos meta-cognitivos;
16. Conhecimentos contrastivos;
17. Aspectos emocionais/subjetivos.

Com este levantamento direcionado aos currículos, percebe-se que a formação dos tradutores/intérpretes em torno da competência tradutória vinculada a estes cursos é dividido em várias categorias como ilustrado acima, entretanto, nem todas as competências citadas referem-se a aprendizagem de língua. Sendo assim, a competência linguística na língua materna, a competência linguística prévia na língua estrangeira, a competência linguística a ser desenvolvida na língua estrangeira, a competência pragmática e sociolinguística na língua materna, a competência pragmática e sociolinguística na língua estrangeira, e o conhecimento de ambas as culturas das línguas de trabalho, constituem a competência linguística como um todo.

De fato, o posicionamento de Machado e Gonçalves (*op. cit.*) de desmembrar as competências de tal modo está atrelado à maneira didática de apresentação das competências nos cursos investigados. No entanto, entendemos que na atuação do tradutor há necessidade do bom desenvolvimento prévio destas competências e que as habilidades desenvolvidas nestas competências co-ocorrem e colaboram para o bom andamento das atividades de tradução. Enquanto, por um lado, a maneira didática de destacar as competências de tradução, torna mais facilitada a forma de visualizar os objetos de ensino de um curso de tradução, por outro, torna complicada a evidência de mecanismos de ensino das línguas em jogo e, até mesmo dos processos avaliativos, pois na visão de linguistas aplicados, estas competências, ao serem ensinadas ou aprendidas estão fortemente inter-relacionadas.

Deste modo, entendemos que a constituição de uma língua está situada na pluralidade dos atores e naquilo que é significativo para uma determinada sociedade, por isso, qualquer atividade linguística de um povo está atrelada fundamentalmente à “relevância da alteridade, da interação, da subjetividade social; e, por conseqüência, para um progressivo senso de que a apreensão e a compreensão das realidades humanas passam sempre e necessariamente por processos interrelacionais” (FARACO, 2001, p. 6).

No contexto de uso linguístico, tanto de interações entre falantes como do uso por profissionais tradutores/intérpretes em atuação, a complexidade estrutural, sociolinguística e cultural estará posta simultaneamente, e não em categorias. Reconhecemos, entretanto, que a competência linguística para fins didáticos e de ensino poderia ser dividida no campo do desenho curricular para a formação de tradutores/intérpretes de línguas em competência linguística em língua materna (LM) e competência linguística na língua estrangeira (LE). Essa divisão se justifica, a nosso ver, por se tratar de duas línguas diferentes, cujas abordagens de ensino do professor e estratégias de aprendizagem do aluno ao aprenderem uma LM e uma LE se constroem distintamente no ato didático da instrução formal. Naturalmente, os aspectos sociolinguísticos e culturais relativos a cada domínio linguístico poderiam estar atreladas em cada uma dessas sub-divisões que fizemos aqui, pois segmentar aspectos culturais e sócias das línguas é uma tarefa muito comprometedora, tendo em vista, o caráter multifacetado que a língua se condiciona nos usos sociais.

Outro estudo importante é o de Cuevas e Roperó (2009). Nele, os autores investigaram o currículo de formação de tradutores da Universidade de Alicante com

foco bastante específico na disciplina de ensino de língua da grade curricular: a disciplina “Lengua B” a qual tem o objetivo de ensinar inglês como segunda língua (L2). Curiosamente, a motivação desta pesquisa está justificada no principal problema enfrentado pelos formadores do curso de formação em tradução da referida universidade: a baixa competência linguística dos ingressos no curso. Dessa forma, as autoras destacam as mudanças e novas aplicações na disciplina de língua estrangeira, a partir da pesquisa de referências da área de ensino de língua. Na proposta pedagógica desenhada no currículo, inicialmente, destacam sobre a compreensão de leitura e análise textual. Para isso, sugerem que o aluno, ao ler, se comporte focando elementos mais gerais do texto, como, aspectos situacionais (lugar, tempo e contexto), o gênero discursivo e aspectos intra-textuais (cadeias de léxico, recursos coesivos, entre outros). Outro aspecto inserido nessa nova proposta é a variedade de gêneros textuais. Beeby (2004 p. 53-54, *apud* Cuevas e Roper, 2009) destaca que “los materiales de trabajo seleccionados para un curso de lengua de primer año no deben estar limitados por los dictados del mercado, sino que pueden ser más generales”.

Portanto, o uso de textos escritos tem um papel interessante no princípio da formação linguística. Evidenciar aspectos textuais gerais, além de ser um meio de o aprendiz internalizar aspectos relacionados a cada gênero textual, propicia, ao mesmo tempo, a entrada do aprendiz neste imenso universo que é a língua estrangeira, ou seja, a partir deste contato com os gêneros e os mais diversos, pode-se ter um parâmetro mais amplo da língua e mais amplo de uso.

O seguinte aspecto levantado por Cuevas e Roper (*op. cit.*) é o uso da língua em situações reais e para fins concretos, isto é, que algo referente ao cotidiano ou algo que seja recorrente para os alunos seja utilizado para a atividade em sala. Os alunos farão a atividade de tradução, entretanto, à tradução não será o elemento central da atividade, pois o grande foco é a aprendizagem de língua. Em linhas gerais, o aluno deverá pesquisar sobre o assunto e discutir com os colegas sobre o assunto para realizarem a tradução de pequenas frases, por exemplo.

Além disso, ainda sugerem a compreensão auditiva e tomada de notas em língua estrangeira. Como mencionam as autoras, esta habilidade está fortemente relacionada à tarefa de interpretação que os alunos também deverão desenvolver. Assim, os alunos ouvem o áudio em língua estrangeira e tomam nota de alguns aspectos que julguem ser importantes e, na sequência, resumem o texto com base



na tomada de notas. Esta prática propicia o desenvolvimento da tomada de nota, principalmente como estratégia na interpretação consecutiva, e o aprimoramento de elementos linguísticos por parte do aprendiz. Em suma, nessa proposta formativa trazida pelas autoras, temos a possibilidade do uso de meios e formas relevantes para a aprendizagem, pois assim, temos o processo de aprendizagem de uma língua ocorrendo simultaneamente à aprendizagem de habilidades de tradução.

### **3 A ABORDAGEM ETNOGRÁFICA COMO VIÉS INVESTIGATIVO**

Por muito tempo o escopo das ciências humanas foi permeado por discussões pautadas na forma de fazer pesquisa e nos métodos de investigação das ciências naturais. Diante desse cenário tradicional, alguns cientistas elevam outro modo de se fazer ciência. Faraco (2007, p. 99), por exemplo, nos aponta que “progressivamente se está percebendo o esgotamento dos paradigmas hegemônicos do cientificismo nas ciências humanas deste nosso século”. Mesmo diante destas divergências, não podemos negar o caráter histórico que possibilita tais mudanças e que, por sua vez, constitui o percurso do delinear metodológico dentro da academia.

No livro intitulado “Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética”, escrita em 1989, o autor Kanavillil Rajagopalan (2003) relata, a partir das considerações do linguísta Lyons, que a Linguística tende a sofrer modificações nas suas concepções, assim como a instauração de novos paradigmas a cada 40 anos. Neste cenário, Rajagopalan (*op. cit.*) sugere que as grandes transformações dos paradigmas dos estudos linguísticos, com referência à área reconhecida como Linguística Aplicada (LA), estiveram alicerçados nos fortes diálogos interdisciplinares e transdisciplinares em torno da linguagem como ponto de convergência.

Assim sendo, este cenário nos apresenta uma pequena porção do grande emaranhado de mudanças paradigmáticas dos campos disciplinares que se debruçam sobre eventos sociais ou que cunham a concepção de sujeito de modo a considerar, conforme Faraco (2001, p. 6)

a relevância da alteridade, da interação, da subjetividade social; e; por consequência, para um progressivo senso de que a apreensão e a compreensão das realidades humanas passam sempre e necessariamente por processo interrelacionais.

Neste sentido, faz-se necessário perceber que as modificações da forma de pensar as pesquisas, o delinear do percurso metodológico que, antes residia estritamente no pensamento positivista, ao buscar determinadas reconfigurações somente atinge essa possibilidade mediante a resignificação da ação do investigar, do cunho conceitual sobre os agentes/membros que corroboram para a construção da investigação e do cruzamento entre áreas do conhecimento, como já foi citado, o exemplo do que vem fazendo o campo da Língua Aplicada e da Etnografia. Ambos nos brindam com uma vasta gama de ferramentas, as quais trazem a possibilidade de investigar, compreender e aprender sobre os usos de língua(gem) respeitando-se as vozes, discursos e os eventos que constroem determinado eixo social.

Diferente dos métodos utilizados pelas ciências naturais, como já indicado, a Etnografia nos brinda com aparatos metodológicos que se preocupam com aspectos negados ou rechaçados pelas ciências naturais, sendo que

su principal característica seria que el etnógrafo participa, abiertamente, o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante um período de tiempo observando que sucede, escuchando que se dice, haciendo preguntas; de hecho haciendo o copio de cualquier dato disponible que sirva para arrojar um poco de luz sobre el tema que se centra a investigar (ATKISON y HAMMERSLEY, 1994).

Além do mais, é considerado “um método de olhar de muito perto, que se baseia em experiências pessoais e em participação, que envolve três formas de recolher dados: entrevistas, observação e documentos” (GENZUK, 1993 *apud* Fino, 2008, p. 5). Trata-se de uma filosofia cujo método busca reconhecer diferentes perspectivas e participações, inclusive a presença do pesquisador (e de sua voz marcada frente aos dados) na investigação.

Este trabalho, portanto, assume a busca pelo forte diálogo com os conhecimentos articulados na Língua Aplicada e na Etnografia. Por um lado, a LA direciona sua “preocupação às questões sociais e por seu interesse voltado para os usos reais da linguagem” (DE GRANDE, 2011, p. 11) e, por outro, a Etnografia fornece subsídios e ferramentas que convergem com a pluralidade encontrada no eixo das investigações sociais e, por isso, ela permeia o cunho teórico-metodológico mais interessante para este trabalho.

Nas palavras de De Grande (2010), a LA ao fornecer ao investigador perspectivas do método qualitativo-interpretativista, ela nos dá elementos para compreender que o âmbito social se constitui a partir dos sujeitos e dos significados que estes atribuem às relações. Além disso, a partir dessa abordagem, o investigador tem livre entrada através da interpretação dos vários significados que dão corpo ao âmbito societal.

Em relação ao processo de escrita dentro de um viés etnográfico, Messina (2009), faz uma discussão vinculada aos estudos Bakhtinianos, complementando que o diálogo e a polifonia são elementos importantes e de extrema consideração para o investigador no momento da confecção da investigação, pois, dessa forma, desloca de si a autoridade etnográfica, ou seja, a tarefa exclusiva de interpretação das culturas e das ações observadas. À vista disso, o investigador passa a atrelar pesquisa aos elementos circunstanciais e intersubjetivos da interação entre investigador e sujeitos socialmente situados.

Dessa forma, esta investigação procura situar-se neste espaço e atmosfera de co-construção. Um local em que os sujeitos envolvidos tenham a possibilidade de entender que os elementos de significação de determinado eixo social são construídos coletivamente. Além disso, nessa concepção, subjaz a necessidade de reconfigurar a ideia de um sujeito investigador intérprete de culturas para um sujeito investigador que assuma as trocas intersubjetivas entre pesquisador e participantes.

A utilização das ferramentas etnográficas tem sido uma grande tendência dentro dos contextos escolares (FINO, 2008). E aqui vemos a relevância de destacar os contextos escolares, pois, neste trabalho, estamos tratando de aspectos duplamente relacionados ao espaço educacional. Por um lado, temos o caráter intrínseco dessa investigação ao tentarmos evidenciar nuances sobre a constituição da competência linguística por alunos do curso de Letras-Libras, isto é, sujeitos em interação no ambiente educacional. Por outro lado, o indivíduo formado em Letras-Libras, ao atuar no contexto educacional como intérprete, será um elemento de atuação e interação pedagógica, ou seja, não exercerá ensino, mas servirá como mediador linguístico no processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos. Portanto, este trabalho procura, neste espaço de interação, evidenciar especificidades da formação linguística de alunos do Letras-Libras, com vistas a afinidade com a LA e fazendo-se uso das ferramentas da Etnografia.

No próximo item, apresentaremos alguns elementos sobre o contexto da pesquisa, ou seja, o contingente histórico situando no tempo e no espaço a investigação, o participantes envolvidos neste processo suas perspectivas e encontros neste ambiente.

### **3.1 O contexto da pesquisa**

Este trabalho procura assumir a perspectiva de que seus participantes estão socialmente situados no tempo e no espaço e, para isso, propõe-se discutir sobre aspectos relacionados à constituição da competência linguística, tendo em vista, uma dimensão temporal bastante específica.

Neste momento do trabalho, precisamos reiterar que o curso de Letras-Libras iniciou suas atividades na modalidade à distância com o ofertamento de duas turmas, uma em 2006 e outra em 2008. Na sequência, em 2009, 2010, 2012, 2013 e 2014 o Letras-Libras começou a ser ofertado pela UFSC na modalidade presencial e de maneira regular, ou seja, anualmente conforme o calendário universitário.

Grosso modo, o currículo posto para o curso na modalidade EaD foi aplicado e ofertado na modalidade presencial e, por isso, o currículo cursado pelos alunos de entrada em 2009 e 2010 não contemplava o ensino de Libras, assim como não foi ofertado na modalidade EaD. Entretanto, uma grande parcela dos ingressados careciam desse conhecimento.

Mais tarde o curso propôs uma nova composição curricular na qual o ensino da Libras e do Português seriam contemplados. No ano de 2011, não houve oferta do curso por seleção vestibular anual como de costume, pois, neste período, o curso passava pelo processo de transição que, para além do currículo, representou modificações no modelo de vestibular, por exemplo, entre outras alterações.

Diante de todas essas pontuações, cabe-nos destacar que esta investigação procura canalizar esforços e se debruçar de forma mais minuciosa possível sobre o período no qual o currículo de curso de Letras-Libras não ofertou as disciplinas de Libras, ou seja, nos anos de 2009 e 2010.

Além disso, os participantes desta investigação são sujeitos que estiveram envolvidos com o curso neste mesmo período. Todos estiveram ou ainda estão matriculados como alunos regulares.

Para discutirmos este recorte, assumimos que todo o processo histórico de mudança curricular e estrutural do Letras-Libras, assim como a forma individual dos participantes de lidar e incidir no mundo, compõe também o interesse dessa pesquisa. Assim sendo, admite-se que os eventos sociais constituem-se a partir das vozes e discursos que cruzam os indivíduos e o quanto estes atravessamentos influenciam nas escolhas e nos modos de interação.

O método Etnográfico, desse modo, nos brinda com uma extensa possibilidade de metodológica, tanto na sua abordagem teórica como nas técnicas de aplicação. Por consequência, o método, na sua totalidade, propicia ao investigador um olhar, uma forma bastante abrangente de ver o contingente social, considerando o quão facetado são sujeitos e eventos sociais.

Esse trabalho, dessa forma, não se propõe realizar uma etnografia do contexto apresentado recentemente, mas sim, fazer uso das ferramentas técnicas da etnográfica, ou seja, de questionários direcionados, entrevistas e reminiscências dos participantes.

### **3.2 A geração dos registros**

Para obtermos os registros deste trabalho entramos em contato com alguns alunos do curso, totalizando doze participantes. Neste contato inicial, os convidados a participarem da pesquisa foram informados da proposta do trabalho, da temática que seria abordada e do sigilo referente a preservação da identidade dos participantes. O questionário (disponível em anexo) é composto por sete perguntas, o qual foi encaminhado via e-mail aos participantes, tendo em vista a praticidade de alcance e por acreditarmos que poderiam retorná-lo virtualmente também, entretanto, foi destacado que poderiam, se assim desejassem, respondê-lo de forma manuscrita e Impressa.

Todas as perguntas do questionário foram elaboradas com vistas à temática da investigação. Com esta ferramenta, pretendíamos fornecer aos participantes perguntas as quais estavam dispostas de forma a abarcar de maneira bastante ampla a temática da pesquisa. Em linhas gerais, o questionário procurou englobar o contato que o participante tem com a língua de sinais e com surdos; o trajeto de formação, desafios e estratégias desenvolvidas; a visão endêmica de cada participante sobre sua própria competência linguística em Libras e em Português.

Dos doze questionários enviados, obtivemos sete respondidos. Aqui podemos observar os sujeitos que colaboram com esta investigação:

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Profissão</b>	<b>Entrada</b>
Renata	27	Magistério concluído e Letras-Libras bacharelado em andamento	Estudante do Letras-Libras bacharelado (Bolsista UFSC)	2010
Gabriela	26	Educação Especial	Professora de Libras	2010
Mariana	22	Letras-Libras bacharelado em andamento	Estudante do Letras-Libras bacharelado	2010
Isadora	31	Letras-Libras bacharelado concluído	Tradutora e Intérprete de Libras	2009
George	24	Letras-Libras bacharelado concluído	Tradutor e Intérprete de Libras	2010
Manuel	23	Letras-Libras bacharelado em andamento	Intérprete de Libras	2010
Rosângela	Não informado	Não informado	Não informado	2010

Todas as informações acima descritas foram disponibilizadas pelos próprios participantes quando retornaram com o questionário respondido. Vale ressaltar que todos os nomes foram substituídos por nomes fictícios, no intuito de resguardar a identidade de todos os participantes.

Após esta etapa iniciou-se o contato para o agendamento das entrevistas direcionadas. Nelas, procurou-se rever ou enfatizar alguns tópicos que os participantes haviam pontuado no questionário, mas que mereciam destaque. Em linhas gerais, este espaço de entrevista oferta aos participantes a oportunidade de destacar algum detalhe não mencionado no questionário, de expor de forma mais fluída suas ideias. Em linhas gerais, a entrevista permite que o participante tenha mais liberdade para dizer de maneira muito mais natural e fluída do que pela escrita. Vale ressaltar que de todos os participantes somente Rosângela não retornou sobre o agendamento da entrevista, assim, para fins dessa pesquisa, excluir-se-á as informações referentes a esta.

As entrevistas ocorreram individualmente e foram gravadas em áudio em aparelho telefônico. Após, foram escutados e alguns trechos foram apontados com a finalidade de sustentar a discussão do trabalho. Dessa forma, no próximo trecho, entraremos na interpretação dos registros obtidos através das informações contidas nos questionários, nas entrevistas individuais e através de minhas reminiscências.

## **4 INTERPRETAÇÃO DOS REGISTROS**

### **4.1 O conhecimento linguístico dos participantes antes do Letras-Libras**

Com o objetivo de responder as perguntas de pesquisa: Como ocorreu o processo de construção da competência linguística dos alunos no curso presencial de Letras-Libras? Qual a relação dos alunos ouvintes com a Libras e o Português em contexto formal de aprendizagem dos conteúdos das disciplinas curriculares? Quais estratégias foram desenvolvidas pelos alunos para suprir a falta de proficiência no par linguístico Libras/Português? Essa parte do trabalho procura observar os diversos cruzamentos e acontecimentos que contribuíram no processo de constituição da competência linguístico-comunicativa de cada sujeito participante da investigação e, portanto, responder as perguntas de pesquisa.

Nesse sentido, os registros analisados evidenciam que a constituição do conhecimento linguístico dos alunos de Letras-Libras é muito híbrida e diversificada. De modo geral, alguns dos entrevistados mencionaram ter passado pelo processo de ensino formal da Libras antes mesmo de ingressar no curso de graduação. Outros relataram que aprenderam em espaços formais de ensino, ou seja, em sala de aula via interação com sinalizantes em sua maioria surdos. Há, por fim, àqueles que tiveram contato com a Libras somente na interação corriqueira do dia-a-dia com sinalizantes surdos e ouvintes, mas sem a exposição da formalidade de ensino.

A participante Renata comenta que, antes de ingressar no curso de Letras-Libras, havia participado de dois cursos de Libras: um de nível básico e outro intermediário. Simultaneamente a estes cursos, fazia também um curso técnico na área de educação e, por isso, teve contato frequente com crianças surdas. Relata que certa vez uma professora do curso técnico em educação comentou sobre uma

vaga de monitoria para acompanhar um aluno surdo. Por fim, candidatou-se para a vaga e participou da seleção:

Pra me testar, a professora me colocou diante do surdo e disse: conversa com ele. Para conversarmos, usei somente o alfabeto manual, que era o único conhecimento que eu tinha de Libras. Ai, falei pra ela (*para a professora*) que não tinha condições por que imaginava que o trabalho era outro e não para interpretar. (Entrevista em áudio\_Renata, 2014).

Sobre a oportunidade vivenciada, podemos observar que a participante demonstra seu desconforto em interpretar, e essa sensação está vinculada diretamente a falta de domínio na Libras, ainda que tenha aceitado o desafio “mesmo sem saber nada de Libras”, como ela mesma acentua (Entrevista\_Renata, 2014). A partir da fala de Renata, podemos inferir algo muito disseminado pelo senso comum (GESSER, 1999), em que saber o alfabeto manual pudesse ser o suficiente para a atividade de comunicação com o surdo (o que sabemos, não procede!), mas também mostra que mesmo tendo cursado dois níveis do curso de Libras, a participante julga-se não ter condições para assumir a monitoria, quando faz uma auto-crítica sobre o desafio em cena.

Gabriela, assim como narra Renata, também cursou disciplinas de Libras, mas, desta vez, quatro disciplinas ofertadas na sua primeira graduação. Ao conversar durante a entrevista, relata ainda que na mesma escola que fez estágio obrigatório, cursou uma disciplina de Libras no período noturno. Na ocasião do estágio em uma sala de surdos, ela relembra uma situação referente ao seu domínio em sinais:

Eram cinco crianças surdas na turma onde fazia estágio e foi uma humilhação, pois aquelas crianças de sete e oito anos dizendo: “Tu não sabe língua de sinais! Como tu quer ser minha professora?” (Entrevista em áudio\_Gabriela, 2014).

Por mais que a participante tenha relatado de forma muito descontraída e com naturalidade este fato, há aí uma espécie de auto-avaliação retrospectiva sobre o seu domínio em Libras na época, certamente desencadeada a partir do olhar dos alunos em relação à Gabriela naquele momento interacional. Dessa forma, aparentemente, o conhecimento que ela trazia consigo para interagir nessa escola não era suficiente para ser aceita pelos surdos naquele contexto.

De maneira geral, as participantes supracitadas não comentaram em nenhum momento da entrevista sobre sua convivência com sinalizantes fora de sala de aula em que atuavam como interlocutoras ou intérpretes. Diferentemente de Mariana e



Manuel que, além das aulas de Libras, tiveram contato com a língua de sinais e com sinalizantes fora do ambiente formal ensino.

Mariana comenta que desde muito cedo participava informalmente de aulas de Libras. Por ser menor de idade, sua mãe a levava para as aulas de Libras no intuito de não deixá-la sozinha em casa, contudo, não integrava o grupo de alunos do curso de Libras. Mais tarde, aos 15 anos, iniciou de fato um curso de Libras, e permaneceu estudando durante três anos, aproximadamente. Na sequência, começou suas atuações como intérprete. Concomitantemente, participava da pastoral de surdos, ampliando ainda mais seu contato com a língua de sinais. Mariana conta que sempre teve uma boa relação com os surdos quando vivia em sua cidade: viajavam para vários lugares e os surdos sempre estavam em sua casa.

Manuel conta ter começado seu contato com a Libras via imersão no contexto religioso, contudo, fez disciplinas de Libras em três instituições diferentes, simultaneamente. Este período compreende cerca de oito meses de contato com surdos em sua casa, na igreja e outros contextos. Após isso, assumiu a função de intérprete na igreja onde congregava e, logo em seguida ingressou no bacharelado em Letras Libras.

Isadora e George, por outro lado, não participaram de cursos de Libras em nenhum momento, diferentemente de Renata e Gabriela. Ambos especificam que o contato com surdos e com a Libras ocorreu de modo direto e informalmente. Isadora, por exemplo, expõe que conheceu a língua em um cursinho de Libras ofertado aos sábados. Destaque-se que ela não era aluna do curso, mas comenta ter se aproximado de uma ouvinte fluente em Libras, que ao estreitarem os laços de amizade, motivou em Isadora o interesse em aprender Libras. Além do mais, esta ouvinte recebia muitos amigos surdos em sua casa, o que a permitia adquirir novos conhecimentos em sinais, sobre os surdos e sua cultura. Mesmo não dominando muito a língua, realizou a prova de certificação da FENEIS que habilitava tradutores/intérpretes. Relata que teve inúmeras dificuldades na execução da prova, entretanto, foi aprovada. Tempos depois, uma representante da instituição a contactou para que trabalhasse como intérprete em uma escola do ensino regular e, mesmo hesitante em aceitar, acabou cedendo ao convite. Nessa situação de trabalho, Isadora descreve o primeiro dia em que se deparou com uma turma de primeiro ano do ensino médio em que havia 10 surdos:

Três dos dez surdos que estavam em sala realmente me ensinaram Libras, pois começava a interpretar, ou tentava interpretar, e eles me davam os sinais, eles me explicavam algumas coisas e com isso que eu fui aprendendo libras. [...] Eu nunca fiz curso de libras [...]. Pra ter uma ideia no primeiro dia de aula, eu nem sabia os sinais das disciplinas. Acho que eu sabia somente o sinal de português. Não sabia mais nenhum. Daí peguei o horário com a diretora e os surdos me perguntavam quais seriam as aulas daquele dia e eu passava para eles (*a tabela de horários*) pedindo para que passassem a informação para os outros colegas surdos. Nesse momento, o surdo sinalizava aos colegas os sinais de cada disciplina e eu fui pegando os sinais. Era assim que eu fazia. Eu não tinha o mínimo preparo pra nada (Entrevista em áudio\_Isadora, 2014).

Curioso nesse relato de Isadora é perceber o quanto o contexto de trabalho formal na área de interpretação teve um papel importante na sua constituição linguístico-comunicativa. Sem dúvida, o domínio linguístico da Libras é um critério importante para a interpretação e a participante, neste caso, além de procurar desempenhar a sua função, aprendeu Libras nesse contexto, como ela mesmo assume. Supostamente, o *feedback* dos alunos surdos foi determinante para a participante teve acessar mais informações da língua em situação de trabalho, além da constituição de outras competências de tradução que subjazem do ato interpretativo.

Mesmo não tendo feito aula de Libras de maneira formal, George participou de encontros na casa de uma amiga surda que sempre o ajudava. Nesse contato, ele menciona que anotava em um caderno algumas pontuações que considerava importante de tudo que ia aprendendo em Libras. Essa interação durou em torno de três meses, quando sua colega surda não pode mais recebê-lo, e o presenteou com um livro sobre a Libras. Ainda assim, manteve contato com outros surdos: no trabalho, na catequese e, desse modo, afirma que ia praticando com estes sujeitos e, muitas vezes, se permitia realizar pequenas interpretações informais. Na sequência, iniciou os trabalhos na pastoral de surdos, pois já sinalizava melhor. A pastoral foi o primeiro espaço que interpretou formalmente em público:

Quando participava da pastoral dos surdos eu pude desenvolver minha Libras, partindo do contato diário com os surdos. Meu conhecimento em Libras foi desenvolvido progressivamente de acordo com as relações que tinha com os surdos. Antes de iniciar o curso de Letras/Libras eu já tinha um conhecimento muito bom na Libras e nos processos de interpretação. (Questionário\_George, 2014).

A experiência de George, além de muito parecida com a experiência de Isadora, é representativa, pois a maioria dos profissionais intérpretes de Libras atua

empiricamente, sem formação prévia. Isso tem sido assim na maioria dos casos, pois os cursos de graduação para esse público são ainda recentes no Brasil. Eu mesmo, ao retomar retrospectivamente minha experiência linguística com a Libras, lembro-me de ter realizado interpretações sem fazer ideia do universo acadêmico e político que tenho consciência depois de ingressar no Letras Libras. Minha primeira aproximação com um surdo foi aos 18 anos, durante os três meses que trabalhei em um supermercado. Como morávamos no mesmo bairro e trabalhávamos no mesmo horário, íamos para casa depois do expediente tentando conversar, mas eu não sabia nada de Libras.

Tive contato com alguns surdos por um bom tempo. Um ano mais ou menos. Saíamos juntos, víamos filmes, nos visitávamos. No ano de 2006, com 19 anos de idade, mudei-me para Santa Catarina e, a partir daí, não tive mais contato com surdos. Só fui ver surdos de novo em 2009 quando entrei no Letras-Libras (Diário retrospectivo\_Venícios, 2014).

Essa breve experiência em contexto profissional com um surdo me colocou em situações informais de interpretação, especialmente quando outros ouvintes não conseguiam se comunicar com meu colega surdo. Em situações assim, e eu entrava em cena para tentar intermediar a conversa e ajudá-lo, conforme narro na vinheta narrativa abaixo:

Durante meu emprego no supermercado, efetuava minhas atribuições no setor de panificação. Cada funcionário da loja tinha direito a retirar um lanche no setor durante o expediente para alimentar-se.. Recordo-me que uma vez a gerente do supermercado pediu para eu dizer ao meu colega surdo que ele podia fazer isso, pois, até aquele momento, João não sabia que poderia lanchar as custas da empresa, pois a gerente não sabia como informá-lo. Mesmo sem saber a Libras, realizei uma pequena interpretação. Tampouco eu sabia que esse termo “interpretação” existia.(Diário retrospectivo\_2014).

Com os relatos trazidos até aqui, observa-se que a história vivida por cada um dos entrevistados nos leva a vislumbrar um universo de elementos para discussão. Como ponto de partida para triangular os registros com as indagações dessa pesquisa, podemos afirmar que todos os participantes, de uma forma ou de outra, trazem algum conhecimento ou noção sobre a Libras e a surdez ao ingressar no curso de Letras-Libras. Embora haja diferenças nas relações estabelecidas com a língua de sinais e com os surdos, assumimos a ideia de que alguns elementos são recorrentes na constituição destes sujeitos. Ao fazermos essa asserção, tomamos o

cuidado em ponderar que tais asserções enaltecidas aqui para situar o processo de constituição da Libras dos sujeitos investigados não têm a pretensão de remetê-los a qualquer uniformidade ou regularidade, principalmente no que diz respeito ao resguardo individual e singular que diz respeito a trajetória de cada um nesse processo.

Ao esclarecer isso, podemos afirmar, por outro lado, que entre os relatos dos participantes encontram-se também alguns elementos que aproximam estes sujeitos entre si. Outros relatos ainda, distanciam os participantes. Renata e Gabriela não relatam em nenhum momento a vivência com os sujeitos surdos para além da sala de aula, mas sim, a aprendizagem da língua de sinais por vias formais de ensino. Gabriela, aparentemente, teve mais tempo de curso de Libras que Renata, entretanto, não é possível afirmar que uma possa ser mais fluente em Libras do que outra. Já Mariana e Manuel relataram ter vivenciado a experiência do ensino formal da Libras agregado ao convívio rotineiro com sinalizantes em diversos momentos, situações e espaços. Neste caso, percebe-se que o ensino e aprendizagem de Libras realizado em sala de aula extrapola o conhecimento formal, de modo que os participantes buscam a vivência com os sinalizantes, isto é, o uso linguístico-comunicativo como prática social de língua(gem). Sem dúvida, neste sentido, o processo de aprendizagem de língua de Mariana e Manuel torna-se situado, tendo em vista o caráter cultural que a língua assume: os aprendizes não ficam restritos à aprendizagem da língua de modo exclusivamente sistêmico, mas têm a oportunidade de ampliar sua vivência em torno do uso da Libras. Essa ideia é ratificada por Morato (2008), quando afirma que a ação de uso linguístico nas interações propicia a constituição da competência linguística e, ainda, enaltece a interação como grande gestora deste conhecimento.

A experiência linguística vivenciada por Isadora, George e por mim não contam com nenhum contato formal com a Libras, apenas com as interações com os pares surdos e/ou ouvintes sinalizantes. Um aspecto singular é que a interpretação realizada para surdos acaba sendo um dos propulsores do conhecimento lingüístico adquirido por cada um. Por fim, as informações e discussões propostas até aqui não têm o intuito de prescrever o processo de aprendizagem de cada participante. Também não temos o interesse de mensurar se os participantes traziam conhecimentos linguísticos suficientes ou insuficientes para acompanhar as aulas do curso de Letras-Libras. O objetivo nesta parte foi o de evidenciar os caminhos, e

estratégias que nossos participantes trilharam e desenvolveram no ato de sobrevivência linguística na interação com surdos na vida cotidiana. Adiante veremos alguns eventos e enfrentamentos que os participantes vivenciaram no processo de formação dentro do Letras-Libras, bem como as relações interpessoais, e o processo de aprendizagem de língua neste mesmo contexto.

#### **4.2 As relações dos alunos com a(s) língua(s) no cenário de sala de aula do curso Letras-Libras**

Nesta parte do texto, tentaremos discorrer alguns elementos que julgamos importantes e peculiares nas relações vividas, com base nas falas dos participantes, tendo em vista, dar algumas respostas às questões relacionadas ao uso das línguas em sala de aula. Vale lembrar que o curso de Letras-Libras oferta a habilitação de bacharelado e licenciatura, de modo que as disciplinas que competem exclusivamente para cada habilitação são ministradas para os alunos que prestaram vestibular e se matricularam em uma das referidas habilitações. Destaca-se, todavia, que algumas disciplinas são comuns entre as habilitações, ou seja, há disciplinas ofertadas para o bacharelado e para a licenciatura, concomitantemente: todos os alunos se agrupam no mesmo espaço e no mesmo momento.

As turmas, geralmente, recebiam 20 alunos para o bacharelado e 20 alunos para a licenciatura, isto é, quando as turmas se juntavam para as disciplinas de tronco comum, somavam-se 40 sujeitos em um mesmo local. Neste cenário surgem relações e contatos diversos e, por vezes, conflitos e emoções de todas as ordens. A vinheta narrativa abaixo é ilustrativa a esse respeito:

Nas primeiras aulas do curso nada parecia fazer muito sentido. Essa era a imagem que eu tive, em um dos encontros iniciais em que surdos e ouvintes estavam reunidos para participar das disciplinas de Introdução aos Estudos Linguísticos e Fundamentos da Educação de Surdos. Recordo-me que todos iam até a frente da sala para se apresentarem em Libras e eu não entendia basicamente nada do que diziam, tampouco sabia quem era surdo e quem era ouvinte. Podia especular por ter visto alguns deles falando português, mas eu não distinguia a maioria. Numa das primeiras aulas de Introdução aos Estudos da Tradução, fui até a frente da sala para me apresentar. A apresentação constituía dizer o nome, sinal, idade, de onde veio, etc e eu não consegui dizer nada além do meu nome e meu sinal. Certo dia, em que estávamos na fila do restaurante universitário da UFSC, em que havia um grupo grande

reunido, um colega surdo começou a contar uma piada, e ao final todos riram inclusive eu, mas ri pelo simples fato de não querer me sentir deslocado, ou de parecer idiota. Na verdade, não tinha entendido nada da piada! Em outra ocasião em sala de aula de aula, um professor pediu a elaboração de um glossário com alguns conceitos linguísticos. Lembro-me que o professor deu as instruções em Libras repetidas vezes durante umas três semanas, pois alguns alunos não estavam. No meu caso, só consegui entender a execução da tarefa depois que o professor explicou em português. O meu nervosismo diante deste cenário linguístico era evidente, mas percebi muitas cenas sentimentais e de frustração dos colegas ouvintes que estavam no mesmo “barco que eu” (Diário retrospectivo\_Venicios, 2014).

Como se vê, por mais que os alunos estivessem segregados em seus grupos, a experiência de todos em um momento conjunto põe em cena o que mais tarde veio a ser uma questão para a reformulação curricular: a falta de conhecimento linguístico por alguns alunos e seu desconforto em determinadas interações<sup>4</sup>. Isadora, por exemplo, faz um comentário sobre as relações próximas entre colegas em sala de aula:

No primeiro semestre tive mais contato com os colegas surdos. No segundo e terceiro semestre começou a dividir um pouco mais entre bacharelado e licenciatura. Não sei porque. Talvez porque começamos a ter mais afinidade como grupo, mas eu lembro que no primeiro semestre eu tinha mais contato com os alunos surdos do que com os ouvintes. (Entrevista em áudio\_Isadora, 2014).

Foi perceptível também observar como os dizeres dos professores em suas disciplinas do bacharelado, marcavam e reforçavam a identidade do curso. Compreensível essa atitude, afinal se trata de um curso muito recente: fixar a identidade do curso e o tom formativo era necessário para a formação de tradutores/intérpretes de Libras enquanto constituição política da área. Na mesma medida, se desenvolvia um sentimento de busca pelos espaços de atuações deste futuro profissional e isso rondava a atmosfera do curso e as conversas e práticas dentro e fora da sala de aula. Em nossa análise, vemos que havia uma inquietação por parte dos alunos ouvintes (e também de alguns professores) para se definir os papéis do profissional intérprete, de como desempenhar seu trabalho, e uma

<sup>4</sup> Estamos considerando as vozes de alunos do bacharelado das turmas de 2009 e 2010. Entendemos que todos os alunos, independente do momento de entrada no Letras Libras, tiveram suas experiências influenciadas dentro do mesmo desenho curricular que vigorava na época. Além disso, a proximidade entre os alunos, por se tratar de um curso novo, sempre foi muito grande, e o diálogo sobre aspectos acadêmicos, linguísticos, e políticos foram bastante discutidos entre as turmas, por mais que sejam alunos situados em espaços, tempos e vivências diferentes.

preocupação latente entre os limites da interpretação *versus* ensino. Todos esses temas perpassavam as discussões em sala de aula com o objetivo de situar os aspectos formativos e constitutivos do profissional que estava em construção. Este processo de constituição identitária do curso e de seus sujeitos em formação colaborou, de forma natural, para o distanciamento entre os surdos e ouvintes, já que os primeiros estavam matriculados em sua maioria na licenciatura, e os ouvintes no bacharelado.

Renata, por exemplo, comenta que logo no começo do curso, especificamente na semana de recepção dos calouros, ficou muito contente por ver a grande interação em língua de sinais entre ouvintes e surdos adultos, pois, até aquele momento, somente havia tido contato com crianças surdas. Entretanto, relata que na sequência viu emergir algumas tensões nessa relação e que, a partir daí, começaram alguns problemas. Afirma que com o tempo, ficou perceptível também a divisão entre quatro grupos dentro dos cursos: ouvintes que não sabiam Libras, ouvintes que sabiam Libras, surdos fluentes, e surdos oralizados. Essa evidência de intimidação ficou clara logo após a primeira semana de aula:

Aí começou o choque! [...] De estar alguém sinalizando na frente da sala e pessoas rindo. (Entrevista em áudio\_Renata, 2014).

Assim como Renata, Gabriela também menciona uma situação parecida com a de Renata:

Teve um surdo que me fez chorar quando apresentei trabalho. Logo na segunda semana de aula, tínhamos que apresentar um trabalho, mas era muito simples. Eu ia falar duas frases. Um colega gravou um vídeo com essas duas frases e eu em casa fiquei vendo repetidas vezes para decorar aquelas frases. Cheguei na aula, não conversei com ninguém pra não esquecer a sequência de sinais, com medo de esquecer. E ainda era sobre a visão clínica da surdez [...]. No momento da apresentação, um surdo disse que não havia entendido o que eu tinha dito. Tentei explicar, com aquela Libras, meio fracionada, mas o estado de pânico de ver *cinquenta* surdos me olhando. Aí o aluno disse: Esses ouvintes vem aqui, não sabem nem Libras e querem roubar nosso lugar, nossa área” (Entrevista em áudio\_Gabriela, 2014).

Em ambos os relatos trazidos por Renata e Gabriela percebe-se uma espécie de exposição (desconfortável) dentro do ambiente de sala de aula. Por mais que Gabriela não transitasse satisfatoriamente na Libras, a aluna procurou estratégias e, dentre elas, o auxílio com um amigo ouvinte que já sabia Libras para que pudesse desempenhar e cumprir seus deveres acadêmicos. Além disso, não podemos deixar

de considerar o peso do assunto a ser discutido na apresentação, pois, a nosso ver, trata-se de um tema ainda muito polêmico, porém discutido muito superficialmente na ocasião. Sem dúvida, todos esses fatores trouxeram preocupação e receio à participante para se enunciar em Libras – ainda uma “língua alheia/estrangeira” para muitos ouvintes (GESSER, 2006).

O não uso da língua de forma fluída e integral pelos ouvintes era desencadeador de vários embates em sala, o que tornava o uso do Português mais saliente ainda, de modo que a língua falada por ouvintes tornou-se motivo para a eclosão de problemas nas relações, conforme situação que vivi de perto:

Numa aula da disciplina de Fundamentos da Educação de Surdos ocorreu uma conversa paralela em Português e isso chamava a atenção da professora que era surda e que se enunciava em Libras. Uma aluna percebeu que a professora observava e que estava, possivelmente, incomodada com as falas paralelas (e com razão pois a vocalização em outra língua exclui o sujeito surdo). A aluna imediatamente se direcionou aos colegas que conversavam em Português e disse em Libras que aquele curso era de Libras e não de Português, por isso, não era ambiente para usar Português, mas sim, exclusivamente, Libras e se quisessem falar naquela língua que fossem fazer Letras-Português (Diário retrospectivo\_Venicios, 2014).

Esse sentimento de posse em torno de uma única língua possível e aceitável nas interações ficou marcado no Letras-Libras por muito tempo. De certa forma, os sujeitos não eram proibidos de se enunciar em Português, mas havia sim uma pulsão para se usar a Libras, e conseqüentemente, uma aversão a língua portuguesa.

Vale lembrar que assim como a Libras, o ensino do Português não era contemplado no currículo do Letras-Libras de 2009. Ciente disso, Isadora comenta:

[...] Quanto ao português, infelizmente, esse foi deixado de lado na graduação dos bacharéis. Sendo que as minhas competências linguísticas em Libras foram aperfeiçoadas e tive que correr atrás do Português, como se diz no popular “correr por fora” (Questionário\_Isadora, 2014).

E também destaca Renata:

Percebo que no currículo antigo não teve essa preocupação em ambas as línguas. Estudamos a linguística de Libras e do português pouco se foi estudado. (Questionário\_Renata, 2014).

A formação no curso de Letras-Libras bacharelado propõe, em linhas gerais, elementos que auxiliem na constituição do profissional tradutor e intérprete de



Libras/Português. Assim, as falas de Isadora e Renata são pertinentes, pois revela suas preocupações em torno da própria atuação e sobre o que a formação estaria contemplando para futuros profissionais na área de interpretação em Libras e em Português.

Tratando-se mais uma vez sobre aspectos relacionados a Libras, Manuel e Mariana já sabiam a língua antes de ingressarem no Letras-Libras, como já falamos anteriormente, dessa forma, não mencionam nenhum tipo de queixas direcionadas a sua desenvoltura na língua, contudo apontam algumas memórias pessoais de desapontamentos daquele período:

Quando tinha apresentações, tinha que ir lá na frente (da sala), falar nome ou alguma coisa em língua de sinais, a gente percebia que as outras pessoas que se diziam mais fluentes em língua de sinais, comentavam entre si, riam e era explícito (Entrevista em áudio\_Manuel, 2014).

Manuel destaca, assim como Renata e Gabriela, a pressão que os alunos sem domínio linguístico sofriam em sala de aula. Todavia, mesmo participando deste mesmo contexto de interação, ele não era afetado diretamente pelas críticas, apenas se colocava como um espectador daquelas situações, porque afirmou que se sentia mais seguro ao usar sinais na frente dos colegas. Ademais, ele nos traz algumas considerações sobre a organização espacial das pessoas na sala de aula, isto é, o agrupamento de perfis de alunos, categorizados por ele do seguinte modo:

Geralmente, surdos oralizados perto dos ouvintes (*não fluentes*). Os surdos estavam lá com os ouvintes fluentes em língua de sinais e eles também aproveitavam pra tirar sarro dos ouvintes (*que não sabiam Libras*). Não queriam fazer grupo com os ouvintes quando tinha algum trabalho pra casa, preferiam quem tinha fluência ou apenas grupos de surdos. Começaram essas panelinhas lá dentro. (Entrevista em áudio\_Manuel, 2014).

A distribuição dos alunos, a partir da contação de Manuel, fica restritamente baseada na competência linguística dos sujeitos. Dessa forma, temos um grupo composto por ouvintes que não sabiam Libras e por surdos oralizados. A aproximação entre os integrantes destes dois grupos pode ter ocorrido a partir de vários pontos de convergências, entretanto, entendemos que a língua portuguesa foi um dos elos importantes desta aproximação. Os ouvintes, por não fluírem satisfatoriamente na Libras, talvez, apoiavam-se no Português, assim como, os surdos oralizados. Essa situação linguística permitia um sentimento de acolhimento e a construção de vínculos de solidariedade entre estes dois perfis.

Outro grupo que emerge da fala de Manuel é o grupo constituído por ouvintes e surdos, ambos fluentes na Libras. Diferente dos primeiro grupo que tinha como predominância o Português, este segundo era composto por indivíduos que transitavam satisfatoriamente bem em Libras. Mariana, por sua vez, relata alguns entraves na relação entre surdos e ouvintes, mesmo tendo relatado que antes de entrar no Letras-Libras, teve contato com surdos e que mantinham uma relação muito tranquila:

Eles mudam de personalidade. Eu nunca me dei bem com eles (surdos da turma), nós (ouvintes) sempre fomos muito acusados, deram muito de dedo na nossa cara. Então, a minha relação com eles sempre foi péssima. Tanto que deixei de usar língua de sinais, para não ser atacada, pois éramos recriminados. Não usar a língua de sinais era uma opção de defesa, pra evitar outros problemas. (Entrevista em áudio\_Mariana, 2014).

Com a fala de Mariana podemos refletir o grau de afetamento que os discursos de alguns colegas surdos causaram em algum momento em sua vivência no curso, pois, mesmo sabendo Libras, relata ter deixado de sinalizar em determinadas ocasiões. A percepção dos alunos ouvintes sobre sua própria enunciação em sinais, podemos perceber, se constrói de modo negativo nas relações vivenciadas. Vale a pena ressaltar que o mesmo também é verdadeiro quanto ao olhar de alguns alunos ouvintes fluentes sobre a produção não fluente de seus colegas:

Quando tinha apresentações, tinha que ir lá na frente (da sala), falar nome ou alguma coisa em língua de sinais, a gente percebia que as outras pessoas (ouvintes) que se diziam mais fluentes em língua de sinais, comentavam entre si, riam e era explicito. Aí comecei a perceber que tinha um problema ali. Não era aquele mundinho perfeito que a gente pensa antes de entrar (Entrevista em áudio\_Manuel, 2014).

Devido às todas as pressões sentidas em sala em torno das línguas em contato, muitos alunos (surdos oralizados e ouvintes não fluentes) podem ter internalizado estes discursos, e se formos considerar a questão emocional em jogo, Krashen (1981 *apud* GESSER, 2012) nos alerta que em processo de aprendizagem de línguas segundas ou estrangeiras se o ambiente não é confortável há um bloqueio mental, que ele nomeia “filtro afetivo”. Este conceito diz respeito aos fatores afetivos instaurados no ambiente de uso ou aprendizagem de uma segunda língua, de modo que os vínculos e as relações estabelecidas nos espaços de ensino via língua(gem) são determinantes nas produções bem sucedidas dos falantes. Assim,

os elementos emocionais desencadeariam o “bloqueio”, impactados por percepções positivas ou negativas que o sujeito tem de si ao usar determinada língua.

Outro acontecimento que teve bastante repercussão no curso foi a presença da figura do intérprete em sala de aula. Depois que ficou evidente a falta de conhecimento linguístico por parte de alguns alunos para acompanhar as aulas, a coordenação de Letras-Libras delegou a presença de intérpretes de Libras para sanarem, paliativamente, essa lacuna linguística, intermediando a interação. Renata relembra isso, mencionando sua percepção:

Interpreta ou não interpreta? [...] Na metade do semestre em diante, houve a presença de intérpretes em sala para o grupo de ouvintes que não sabiam Libras, mas aí já teve a briga porque o intérprete em sala de aula". (Entrevista em áudio\_Renata, 2014).

Definitivamente, a discussão sobre a presença dos intérpretes de Libras na sala de aula tomou corpo nos mais diversos setores e cursos da universidade. Mas é compreensível que dentro do curso de Letras-Libras essa atuação gerasse certo desconforto. Ouvei surdos alegando (e com razão!) sobre o fato de terem vivido toda sua história educacional cheia de privações, de restrições, frustrações nas interações com pessoas ouvintes sem domínio em Libras. Natural que, em se tratando de um curso desenhado prioritariamente para surdos, os surdos tivessem um comportamento de não acolhimento daqueles que não dominam a Libras. Isso se refletiu, obviamente, na figura do intérprete, que na conjuntura atual era indispensável para os ouvintes.

Quando o intérprete chegava era aquele barulho de cadeiras arrastando pro outro lado da sala. Até mesmo os ouvintes que não usavam o serviço de interpretação se movimentavam para o outro lado, pois diziam que não dependiam do intérprete e que atrapalhava. [...] Assim, a separação estava posta fisicamente na sala. Surdos que não aceitavam o intérprete em sala de aula, ouvintes que não aceitavam o intérprete em sala de aula e ouvinte que não eram fluentes se sentindo desprezados pelo resto da turma. (Entrevista em áudio\_Manuel, 2014).

Vemos aí uma inversão: agora o ouvinte depende do intérprete. Nesse sentido, as (re)ações evidenciadas pelos participantes são muito interessantes, pois nos demonstram o quão fragilizada estavam os alinhamentos e parcerias em sala de aula. Por exemplo, o intérprete se posiciona em sala de acordo com a demanda, ou seja, próximo às pessoas que precisam de interpretação, e as pessoas que não necessitam desse atendimento, não se aproximam do profissional ou mantêm-se onde estão. Entretanto, nas condições apresentadas acima, os ouvintes que não

precisavam de interpretação afastam-se, mas não para dispor do melhor espaço ou das melhores condições para aqueles que precisam, e sim por não necessitarem ou demonstrarem dependência do intérprete frente ao grupo. Em linhas gerais, não existe erro em assumir a independência dos ouvintes em relação ao intérprete nessa cena, mas ela flagra os riscos e preconceitos ao se usar esse serviço e, com efeito, gera-se também repressão e olhares àqueles que não sabem Libras.

Curioso, portanto, como a presença do intérprete em sala no evento descrito acabou sendo um dos grandes motivos para alargar o distanciamento entre os sujeitos surdos fluentes e ouvintes não fluentes. Como se sabe, o intérprete neste cenário estava servindo como um elo de apoio e segurança para os ouvintes que não sabiam Libras. Entretanto, para os surdos pode ter significado a constatação ratificada entre o grupo de que os ouvintes nunca aprenderiam Libras e se formariam com essa carência linguística em Libras (algo não desejado). O intérprete acaba sendo (re)significado pelos surdos como uma espécie de “ameaça” neste caso. A fala de Renata corrobora essa ideia ao se reportar na entrevista à uma conversa que teve com uma professora do curso de Letras-Libras:

Ela (*a professora*) pediu para pensar com a cabeça do surdo. Imagina: Letras-Libras, tudo em língua de sinais, vem de lá de não sei onde, de outros estados para vir pra cá que é todo mundo sinalizando, aí se depara com colegas de sala que não sabem nada de língua de sinais. Imediatamente repele, não é? Pensando por esse outro lado... (Entrevista em áudio\_Renata, 2014).

Estar no Letras-Libras e vivenciar a interação em um espaço acadêmico é fruto de uma árdua conquista no trajeto histórico da comunidade surda brasileira. Para os surdos, sem dúvida, este espaço legitima e concretiza as várias pautas de luta que sempre vieram reivindicando, por isso, deparar-se com ouvintes que não sabem Libras neste ambiente em que se esperava a predominância do uso e conhecimento da Libras é bastante desconfortável e até inaceitável. Entretanto, como estamos vendo nos relatos, os receios que os surdos apresentam em relação aos ouvintes converteram-se em afrontas e contribuíram de algum modo para segregação e indignação dos alunos não fluentes, sendo ouvintes ou mesmo surdos.

O grupo era definitivamente muito heterogêneo. Ademais, que se registre que não tenho lembranças de qualquer maltrato aos ouvintes que não sabiam Libras.

Isso não exclui, por outro lado, discursos velados sobre os ouvintes que não transitavam em Libras aprendessem o mais rápido possível:

Lembro-me que se conheciam, falavam sobre seu local de trabalho como se fossem amigos já de longa data, entretanto, alguns outros colegas ouvintes não eram deste círculo de conhecidos. Alguns dos colegas que não sabiam Libras não permaneceram no curso devido a pressão causada pela falta de conhecimentos na língua. Muitos colegas ouvintes tinham deixado suas famílias, cidades, cursos de graduação em andamento para estarem ali. Um colega me disse certa vez que não aguentava mais a pressão que sentia da cobrança que sofria para aprender Libras e que essa pressão era de ouvintes também. Lembro que ela falou com bastante pesar disso. Na sequência, começou a trabalhar em uma empresa, pois sua mãe não a poderia ajudar. Em menos de dois semestres depois, ela desistiu do curso. Nunca mais a vi (Diário Retrospectivo\_Venícios, 2014).

O índice de evasão das duas turmas (2009 e 2010) foi relativamente alto e assumimos que todas as pressões causadas nessa luta dos usos linguísticos entre surdos e ouvintes podem ter desencadeado a evasão de alguns, entretanto, assumimos também que vários outros elementos que envolvem a subjetividade de cada sujeito, como aspectos financeiros, sociais e culturais são determinantes e implicaram a tomada de decisão daqueles que desistiram ou trancaram o curso.

Finalmente, diríamos que dentro do Letras-Libras, já que se trata de um ambiente propício e direcionado à formação de tradutores/intérpretes e de professores de Libras – saber a Libras é como ter em mãos um “capital cultural” (Bourdieu *apud* GESSER, 2006) neste cenário. Além disso, não podemos negar a expressão do Letras-Libras como palco de encenações de diversas manifestações ideológicas e políticas, no qual todos os atores sociais, alunos e professores, são vítimas direta ou indiretamente das relações ali desencadeadas: o surdo pela história de discriminação que viveu (e vive) e das barreiras linguísticas que tem que transpor cotidianamente, e o ouvinte por conhecer a Libras tardiamente e no próprio contexto de formação. Não podemos afirmar que as coisas seriam diferentes se desde sempre se tivesse a inserção do ensino de Libras dentro do currículo. Entretanto, podemos afirmar que toda tensão e conflito vivenciados por nós alunos do currículo antigo semeou uma discussão profícua quanto ao desenho curricular do curso, resultando em uma carga-horária de ensino de Libras bem consistente nas fases iniciais do currículo que vigora nos dias atuais.

Assim, entendemos que todas as vivências e situações ocorridas são elementos que constituem o processo histórico da jornada formativa individual de

cada sujeito, assim como, o próprio curso de Letras-Libras. No próximo capítulo, discutiremos sobre algumas estratégias que os participantes ouvintes fizeram uso para sanar a falta de conhecimento em Libras e continuar firmes e motivados em seu percurso formativo.

### 4.3 As estratégias adotadas para acompanhar as aulas em Libras

Quais estratégias foram desenvolvidas pelos alunos para suprir a falta de proficiência no par linguístico Libras/Português? Desenha-se aí a última pergunta desse trabalho, traremos alguns elementos que dizem respeito às estratégias desenvolvidas pelos alunos que continuaram o curso mesmo diante de algumas adversidades. As estratégias, neste sentido, funcionam como um auxílio ou mesmo como ferramenta de “sobrevivência” criadas para a superação das dificuldades de contato e uso linguístico entre os grupos, evidenciados a partir dos embaraços sentidos nas relações em sala de aula.

Minha colega Renata comenta que, com o passar do tempo, começou a ignorar todos os confrontos em sala de aula e, então, resolveu se expor mais e realizar as tarefas da melhor forma que achava possível. Assim, ela começou a posicionar-se diante dos colegas que a desconcertavam. Renata afirma enfaticamente na nossa conversa:

Por que aqui é meu momento de errar, vou apresentar meus trabalhos. Teve um trabalho que eu parei de apresentar e perguntei se tinha palhaço na frente. Algumas colegas riam dos nossos erros, da nossa sinalização. (Entrevista em áudio\_Renata, 2014).

Mariana, na mesma perspectiva de Renata, assume:

[...] Comecei apenas ignorar e evitar de olhar, conversar ou qualquer outra coisa com essas pessoas. (Questionário\_Mariana, 2014).

Mariana nos revela que sua estratégia de permanência no curso foi o afastamento das pessoas que apontavam ou recriminavam os ouvintes que não sabiam Libras ou até mesmo os que sabiam. Na mesma medida que esta estratégia pode trazer elementos minimizadores dos sofrimentos em sala de aula (em especial, sobre como tal postura ajuda ela a lidar com toda a pressão), podemos presumir também que tal atitude gera segregações dentro do grupo. Assim, os discursos

marcando as diferenças linguísticas entre os que sabiam Libras e os que não sabiam tomavam proporções em cadeia: ao ignorar ou afastar-se dos “problemas” advindos da interação nesse contexto é indício da tensão em si, onde aqueles que se sentem violentados ratificam, ao distanciarem-se fisicamente entre si, uma segregação involuntária.

No meu caso, reavivando minhas memórias, lembro que no começo do curso eu estava muito aberto as novidades, correções e mudanças ditadas por meus colegas e professores. Ao aproximar-me dos surdos, recordo-me que fui bem aceito pela comunidade: no geral aceitava as correções e demais regras culturais do grupo:

Certa vez fui até a frente da sala para apresentar um trabalho de uma disciplina que não me recordo. Depois, ao final da aula, um colega surdo chamou-me e começou a dizer que não podia usar o sinal para o termo “para”. Ele disse que não podia usar que em Libras estava errado. (Diário Retrospectivo\_Venicios, 2014).

Mesmo não conhecendo a razão pela qual estava errado utilizar o sinal “para”, e mesmo vendo que outros colegas usavam indistintamente, aceitei a correção e, daquele momento em diante, procurei não utilizar mais. Outro elemento que este meu colega fluente em Libras me cobrava muito era o uso das expressões faciais. Não foram poucas as intervenções feitas por meus colegas, entretanto tentei encarar de modo tranquilo e como momento de aprendizagem da língua. É fato que, durante conversas informais, fora da sala de aula, me chateava a hiper correção insistentemente sobre minha sinalização. Ninguém gosta de ser interrompido para ser informado que “fala errado”. Minha estratégia, então, foi abstrair qualquer sentimento negativo ou de vaidade pessoal e tornar tais momentos produtivos para o desenvolvimento da minha competência em Libras.

Logo na primeira fase da graduação, Renata comenta que iniciou um curso de Libras na universidade com um professor surdo.

Ele colocava um vídeo de piada e perguntava o que tínhamos entendido do vídeo. Eu que sabia alguns sinais conseguia, né? Tinha alunos de outros cursos que não sabiam nada. Mas foi muito bom. Foi ali que fui quebrando um pouco essas caixinhas. Ele não ensinava sinais, ele trazia vídeos e, a partir disso, discutíamos o que poderíamos tirar desse vídeo. Foi muito boa essa disciplina pra mim. (Entrevista em áudio\_Renata, 2014).

Quando a participante diz que foi “quebrando as caixinhas”, ela quer destacar que deixou de associar cada palavra a um sinal. Renata conta que quando entrou no Letras-Libras associava os sinais a significados estanques e únicos, entretanto,

como podemos ver, nas aulas de Libras ela teve a oportunidade de ampliar e (re)significar antigas práticas do uso da língua, e aos poucos se constituir e sentir confiança como usuária de sinais.

Gabriela também corrobora com o posicionamento de Renata quando menciona um aspecto muito interessante, tendo em vista que já havia cursado disciplinas de Libras antes de entrar no Letras-Libras:

No curso aprende sinal, não aprende a dialogar. (Entrevista em áudio\_Gabriela, 2014).

Com este pequeno relato, Gabriela aponta as dificuldades encontradas em utilizar os sinais aprendidos nos cursos e fazer sentido em contextos de interação real de uso da Libras. De fato, a participante não está dizendo que sabia os sinais, mas está mencionando que aprendeu os sinais e que não aprendeu a dialogar com os sinais, ou seja, faltava-lhe o domínio da competência comunicativa (Hymes, 2009) nas interações. Dessa forma, não é de se estranhar seu nervosismo nas apresentações de trabalho em Libras: seu medo era de ser avaliada pelos sujeitos, e além de ser incompreendida, ser comparada aqueles que não se comunicavam muito bem. Nessa atmosfera, ela acabava recorrendo aos colegas, como podemos observar em sua fala:

Como estratégia, pedia para alguns colegas para me ajudar a estruturar melhor as frases em língua de sinais e evitar fazer “Português Sinalizado”, e em casa repetia diversas vezes para memorizar. (Questionário\_Gabriela, 2014).

Neste sentido, alguns dos problemas enfrentados por Renata e por Gabriela são muito parecidos: Renata menciona do congelamento de significados que atribuía em cada sinal e Gabriela fala da dificuldade de ordenar sintaticamente os sinais que aprendeu em um contexto discursivo compreensível. O principal aspecto deste relato, e que destacamos como um movimento estratégico da aluna é percebermos que ela tinha abertura com alguns colegas para sanar suas dúvidas e, até mesmo, compartilhar do mesmo sentimento e da mesma dificuldade dentro deste contexto.

Outra estratégia para sanar a falta de competência em sinais, foi o intenso estudo de alguns alunos. Renata diz ter sempre consigo um caderno para a tomada de nota dos sinais. O registro em caderno dos sinais mais relevantes lhe serviu de apoio:



Por exemplo, o sinal de 'banheiro' é 'galinho' no braço. E eu ia descrevendo assim para poder lembrar como fazia o sinal. [...] Nas aulas às vezes, eu ficava atenta ao intérprete e na sinalização do professor pra captar os sinais e, muitas vezes, perguntava às minhas colegas o que era determinado sinal (Entrevista em áudio\_Renata, 2014).

Ao observar intérprete e professor, a aluna conseguiu extrair sentido daquilo que não entendia e, concomitantemente, fazia desses momentos de aprendizagem de conteúdo das disciplinas, também momentos de aprendizagem de língua. Vemos que Renata tirou partido (no bom sentido da expressão) dos modelos linguísticos das duas línguas, ou seja, da enunciação em Libras pelo professor para a enunciação em Português do intérprete, reformando suas lacunas linguística em sinais.

Mesmo conhecendo muito pouco da Libras, Renata explana que teve dificuldades com o uso acadêmico da Libras, ou seja, o uso de termos e jargões específicos da sua área de formação. Adentrando esse espaço da academia, fui testemunha de como ela começou a absorver os elementos necessários para ela localizar-se nessa esfera discursiva. Comenta que tinha muito cuidado com a leitura dos textos-base e dos *slides* disponibilizados pelos professores, pois este método de leitura e observância dos materiais, unidos à sinalização em sala, ambos auxiliaram sua compreensão e progresso na língua.

A estratégia de se apoiar na leitura dos textos também é utilizada por Isadora, que afirma o quanto isso a ajudou no início da graduação. Sobre suas dificuldades com os termos técnicos e com a formalidade da Libras, ela menciona:

Lembro-me que no início do curso os conceitos eram muito difíceis, pois além de ter que aprender toda a dinâmica e linguagem acadêmica, ainda tinha que me adaptar a linguagem formal da Libras, pois as aulas eram todas ministradas na minha segunda língua (Libras) (Questionário\_Isadora, 2014).

Como mencionado anteriormente, Isadora já tinha conhecimento da língua de sinais e já atuava como intérprete. Ainda assim, ela situou dificuldades linguísticas quanto aos novos termos que circulavam neste ambiente universitário.

Da mesma forma destaca Manuel ao dizer que teve, assim como Isadora e Renata, dificuldades com os termos novos com os quais até então não tinha contato ou conhecimento. Retrata que observava a produção dos mais fluentes e após perceber a recorrência do termo e não entender, perguntava a um colega que estava próximo. Se ponderarmos as tensões vividas por esse grupo, quanto à intimidação

do uso “perfeito” da Libras, é de se destacar a persistência e esforços individuais dos participantes para constituir sua competência linguística em Libras. Testemunhei os inúmeros desafios: assim como para todos os alunos não fluentes que estavam em sala, ou para os professores, ou ainda para surdos fluentes era muito complexo o uso dos sinais referentes às disciplinas de Linguística, por exemplo. Em muitos momentos, devido ao grande volume de termos novos e da emergência do uso naquele contexto, os sinais se confundiam com outros termos e, neste sentido, desencadeavam muitas ambiguidades e desentendimentos quanto ao contexto apresentado.

Conversando com Gabriela, ela fala de uma estratégia muito interessante: o uso da auto-filmagem. Essa participante comenta que ao se filmar conseguia perceber erros, como a falta de expressões faciais em sua sinalização, a utilização de sinais ambíguos e tudo aquilo que precisava ser melhorado. O uso de vídeo é sem dúvida uma ferramenta interessante para se trabalhar a produção em uma língua de pouco domínio ou contato, pois favorece ao falante um *feedback* visual da sua produção em Libras. É um espelho da própria enunciação.

Por fim, acho interessante o comentário de Renata na entrevista ao mencionar a postura dos professores neste cenário:

Os professores também tinham a consciência que alguns alunos não sabiam língua de sinais. Alguns professores, mesmo sinalizando muito bem, oralizavam junto, enfatizavam as expressões, tentavam clarear bastante. Outros professores contavam com a participação dos monitores para a interpretação em sala de aula. Com a interpretação, conseguíamos pegar muitas coisas, tanto em sinais, quanto das estratégias de interpretação do intérprete. (Entrevista em áudio\_Renata, 2014).

Os docentes do curso de Letras-Libras também sentiram o impacto devido aos diversos perfis linguísticos dos alunos matriculados. Com a fala de Renata, fica evidente que os professores serviam-se de estratégias para, de modo didático e conciliador, também sanar as dificuldades de entendimento daqueles alunos desprovidos do conhecimento em Libras. Sem dúvida, no princípio do curso, estas dificuldades com a língua de sinais por alguns alunos não eram previstas nos planejamentos individuais dos professores em suas aulas. Dessa forma, todos os efeitos da tensão ao uso individual ou coletivo de estratégias foram sentidos por professores e alunos.

Os relatos mostram enfrentamentos e superações de alguns participantes. Dentre as estratégias que cada um cultivou, percebemos que a participação em

aulas extraclasse de Libras, a anotação de sinais para retomada de estudo, a leitura de materiais disponibilizados, a procura por apoio dos colegas em sala na tentativa de reparar as pendências linguísticas, e o vínculo com sinalizadores surdos foram essenciais para se manter a motivação e o interesse no curso. Além disso, nossos professores se esforçaram para sanar a dificuldade linguística dos alunos e fizeram dessa experiência um mote de discussão sobre o perfil do aluno no currículo presencial do Letras-Libras.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer deste trabalho, procurou-se destacar diversos aspectos que trazem, no nosso entendimento, os elementos constitutivos da caminhada formativa dos alunos do curso de Letras-Libras, mais especificamente, tratando-se do processo de entrada nesta esfera linguística e os desdobramentos da presença de perfis tão diversos e híbridos no mesmo espaço de interação.

Diante disso, pretendeu-se considerar os aspectos históricos que, de uma forma ou de outra, entram como elementos coesivos na constituição do curso de Letras-Libras, tendo em vista, a percepção dos envolvidos neste processo de ofertamento do curso e na aplicação curricular, os desdobramentos das interações e das trocas nesse ambiente, as mudanças na estrutura do curso de Letras-Libras e, até mesmo, a reforma curricular que por si só não são suficientes para os alunos, mas é um ponto de partida necessário na constituição de profissionais tradutores/intérpretes.

Dentro dessa mesma discussão, *a priori*, evidenciou-se, dentre outras coisas, as dificuldades relacionadas ao uso da Libras no contexto de sala de aula por parte de alguns alunos do curso. Neste sentido, a perspectiva da competência linguística em Libras necessária para transitar neste ambiente emerge e se torna o grande fio condutor da discussão teórica e descrição das ações neste trabalho.

Assim, buscou-se refletir, introdutoriamente, sobre os debates acerca da competência linguística como tópico abordado pelos Estudos da Tradução a partir da perspectiva investigativa de Hurtado Albir (1996; 2005) e do grupo PACTE (2001). À vista disso, no intuito de permear a discussão sobre o conceito de competência, nos pautamos em alguns teóricos que, a ponto de partida, discutem e

nos auxiliam a entender um pouco mais sobre as especificidades nas práticas linguísticas. Dentre os pensadores trazidos para dar corpo ao cunho teórico do trabalho, citamos Noam Chomsky (CHOMSKY, 1978, P. 12 *apud* ALARCÓN *et al*, 2011) como grande pensador do conceito de competência dentro do escopo da Linguística Moderna; Del Hymes (2009) como o pensador que entremeou e ampliou a perspectiva de uma competência comunicativa; e Edwirges Maria Morato (2008) que discute a perspectiva de competência por um viés muito mais interacional e dialógico, amparando-se, inclusive, nas noções Bakhtinianas como pressuposto da construção conceitual do termo. Na sequência, localizados na perspectiva de uma competência linguístico-comunicativa, discutimos com alguns teóricos sobre o processo de formação lingüística para tradutores/intérpretes, com auxílio das reflexões de López Roperó e Tabuenca Cuevas (2009).

Como cunho metodológico, elegemos algumas noções da Etnografia por entrar em convergência com a Linguística Aplicada e por alinhar o sentido descritivo-discursivo desse trabalho. Dessa forma, além de fazer uso das ferramentas técnicas da Etnografia, a perspectiva etnográfica de investigação nos brindou com a possibilidade de desenvolver um trabalho voltado as questões das interações sociais, que é considerar as vozes e os discursos dos sujeitos socialmente situados.

Dessa forma, a partir do uso de aplicação de questionários e entrevistas gravadas em áudio, pudemos ter acesso às memórias de seis alunos do bacharelado que integram ou já integraram o grupo de alunado do curso, ou seja, sujeitos que tiveram vivências dentro da primeira proposta curricular presencial.

Através da análise dos registros foi possível evidenciar que estamos falando de um grupo muito heterogêneo, tendo em vista: o conhecimento linguístico que cada sujeito trazia até a entrada no Letras-Libras, a forma de vivenciar o dia-a-dia nesse ambiente de graduação e as demais adversidades deste espaço e, também, as estratégias e as decisões assumidas no desenrolar desse período.

O contato e a forma de se relacionar com a Libras antes de entrar no Letras-Libras é bastante diversificada entre os participantes, pois vinham de espaços geográficos diferentes, com realidades singulares e com expectativas muito específicas. Dessa forma, os conhecimentos trazidos para o espaço de sala de aula e os elos afetivos que já estavam instaurados (ou não!) com sinalizantes têm um

papel muito definitivo quando trata-se de interação em uma língua totalmente “estrangeira” para ouvintes em contatos iniciais (GESSER, 2006).

As vivências em sala de aula na interação com colegas surdos e ouvintes também foi bastante diferenciada entre os sujeitos desta investigação, pois, entendemos que, para além de forma de se relacionar com a língua em si e com a exigência de transitar o mais rápido possível na Libras de modo fluente, os participantes deram pistas e significados sobre o local e sobre os outros sujeitos da interação, destacando suas formas de visualizar e interpretar o mundo, ou seja, os um enaltecimento quanto os aspectos singulares de personalidade de cada um nos acontecimentos em sala de aula.

As estratégias que os sujeitos fizeram uso durante toda a caminhada no curso, sem dúvida, desempenharam um papel muito importante, haja vista os conhecimentos na língua de estudo e as relações em sala desempenhadas.

De maneira geral, este trabalho procurou descrever, através da lente dos participantes do curso, aspectos formativos linguísticos na constituição do profissional tradutor e intérprete de Libras, enaltecendo as especificidades de cada sujeito dentro desta mesma proposta de formação. Esta medida só foi possível neste trabalho, pois assumimos em todos os momentos da investigação a perspectiva discursiva, dialógica e constitutiva dos eventos sociais, as quais se demonstram na perspectiva de língua a qual nos apropriamos, no cruzamento interdisciplinar com outros campos do conhecimento, o cunho etnográfico assumido no uso das ferramentas, o caráter cíclico de compor as interpretações dos registros.

Por outro lado, assumi-se também que a presente investigação traz consigo marcas de um pesquisador iniciante na prática científica, ou seja, trata-se de um projeto que procura propor uma temática específica, situada, para então embasar teoricamente com conceitos a essa investigação, fazendo uso de uma abordagem metodológica específica para se interpretar os registros. Assim sendo, este ensaio pretende, além de refletir sobre a temática da competência linguística, registrar práticas acerca da ação de investigar práticas sociais de linguagem.

Vale ressaltar que o tema desta investigação, dentro do viés teórico e metodológico assumido, abre possibilidades de aprofundamento. À vista disso, a ampliação deste trabalho pode ser desdobrada em futuras investigações em que o uso das ferramentas da Etnografia e dos estudos da Linguística Aplicada podem

contribuir para a discussão sobre competência linguística, e conseqüentemente ampliarmos o olhar sobre a formação de tradutores/intérpretes de Libras.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÓN, Y.G.L.; BATISTA. M.C.; DAMACENO. N. Competência e Desempenho: armadilha ou comunicação? **Revista Desempenho**, ano 10, n.16, dezembro/2011.
- ALMEIDA, V. P. **Competência comunicativa e abordagem comunicativa: Dell Hymes fragmentado**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 35 n.59, jul-dez, 2010. Disponível em < <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>>
- BRASIL. **Decreto nº 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. [184º da Independência e 117º da República].
- BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Brasília, 2002. [181º da Independência e 114º da República].
- CUEVAS, M. T.; ROPERO, M. L. L. **Lengua B1 (Traducción e Interpretacion) y competencias**, p. 121-134. Salvador Grau Company, 2009.
- DE GRANDE, P. B. **O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada**. Eletras, vol. 23, n.23, dez. 2011.
- FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C A. *et al.* (Orgs.) **Diálogos com Bakhtin**. Campinas, SP: Editora UFPR, 2007.
- FARACO, C. A. **Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio**. DELTA [online]. 2001, vol.17, n.spe, p. 01-09. ISSN 0102-4450.
- FINO, C. N. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, C.; VERÍSSIMO, N. (Orgs.) **Educação e Cultura**. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008.
- GESSER, A. **Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais**. Tese de doutorado inédita. Instituto de Estudos da linguagem Campinas: UNICAMP, 2006.
- GESSER, A. **Teaching and learning Brazilian Sign Language as a foreign language: a microethnographic description**. Dissertação de mestrado inédita, Florianópolis: UFSC, 1999.
- GESSER, A. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola, 2012
- GONÇALVES. J. L. V. R; MACHADO, I. T. N. **Um panorama do ensino de tradução e a busca da competência do tradutor**. Cadernos de tradução. v.1. n.17. Florianópolis: UFSC, 2006.
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Etnografia Métodos de investigación**. 2ª Edição. Paidós, Madrid, 1994.

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

HURTADO ALBIR, A. **La traductologia: lingüística y traductologia**, p. 151-160. Universidade de Barcelona, 1996.

HYMES, D. Sobre competência comunicativa. Tradução Bruna Lourenção Zocaratto *et al.* **Revista Desempenho**, v.10, n.1, jun/2009.

MESSINA, J. **Antropologia & Tradução**. In: XVII Seminário de Iniciação Científica da PUC-RIO, 31 de agosto a 3 de setembro de 2009. Rio de Janeiro. Relatórios Anuais. Rio de Janeiro, 2009.

MORATO, E. M. Da noção de competência no campo da Linguística. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Situar a Linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PACTE. La competencia traductora y su adquisición. Quaderns. **Revista de Traducció 6**, p. 39-45, 2001.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

VASCONCELLOS, M. L. BARTHOLAMEI, Lautenai A.J. **Estudos da Tradução 1**. Material didático do curso a distância Letras/Libras. Florianópolis: UFSC, 2008.



## ANEXO 1 – Modelo de questionário aplicado com os participantes

Sou Venícios Linden, aluno de graduação da UFSC, e estou realizando meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na temática de interpretação Libras/Português e competência linguística. Gostaria de pedir a sua colaboração para, se possível, responder as perguntas abaixo. Lembro que a identidade dos informantes será preservada, tendo seus nomes verdadeiros alterados por nomes fictícios. Desde já agradeço a sua valiosa contribuição, e estou à disposição para quaisquer esclarecimentos no e-mail: venicios.linden@gmail.com

### Questionário:

Nome:

Idade:

Formação:

Profissão:

E- mail:

1. Qual é o seu contato com a Libras e com surdos? Já conhecia e usava a língua antes de ingressar no curso?

---

---

---

2. Como foi sua relação com falantes de língua de sinais no início do curso?

---

---

---

3. Quais os desafios encontrados durante a sua formação? E quais as estratégias para contorná-los?

---

---

---

4. O que você destacaria de peculiar durante a sua formação neste curso?

---

---

---

5. Qual a sua visão sobre a sua competência linguística na Libras e no Português?

---

---

---

6. Você já teve algum *feedback* de surdo ou ouvintes quanto à sua interpretação?

---

---

---

7. Caso tenha desistido, abandonado ou transferido do curso, quais foram os motivos que te levaram a não permanecer no Letras-Libras?

---

---

---