

CLEIDI LOVATTO PIRES

**QUESTÕES DE FIDELIDADE NA INTERPRETAÇÃO  
EM LÍNGUA DE SINAIS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UFSM

SANTA MARIA, RS, BRASIL

1999

QUESTÕES DE FIDELIDADE NA INTERPRETAÇÃO  
EM LÍNGUA DE SINAIS

por

**CLEIDI LOVATTO PIRES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (RS) como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Santa Maria, RS - BRASIL

1999

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A COMISSÃO EXAMINADORA, ABAIXO ASSINADA, APROVA A DISSERTAÇÃO

QUESTÕES DE FIDELIDADE NA INTERPRETAÇÃO  
EM LÍNGUA DE SINAIS

ELABORADA POR  
**CLEIDI LOVATTO PIRES**

COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE  
MESTRE EM EDUCAÇÃO

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

Dr<sup>a</sup> Maria Alzira Coelho da Costa Nobre - orientadora

---

Dr. Carlos Bernardo Skliar

---

Dr<sup>a</sup> Rosani Ketzer Umbach

Santa Maria, 18 de novembro de 1999.

## AGRADECIMENTOS

À Maria Alzira Nobre, orientadora atenciosa, que em todos os momentos demonstrou-me que pesquisa deve ser encarada com seriedade;

aos intérpretes e sujeitos surdos, que fundamentalmente possibilitaram a construção deste trabalho;

a Andréa Tonini, Elisane Rampelotto, Sandra Moreira e Vera Maróstega, pelas palavras de encorajamento;

ao professor Rubem Ayang Oliveira, pelo incentivo.

Em especial agradeço ao João Rafael, companheiro de longa trajetória, pela palavra e muitas vezes pelo silêncio, tão necessários no meu cotidiano, e a Laura, nossa filha querida, que nos inspira para a vida.

Agradeço e dedico este trabalho a Adélia, minha mãe, pessoa admirável que moveu-me para a busca.

## SUMÁRIO

RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
LISTA DE ANEXOS.....	vii
1 INTRODUÇÃO.....	1
Justificativa e objetivos.....	1
2 A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	5
2.1 Um breve olhar para o passado.....	5
2.2 O advento do bilingüismo: início de um novo olhar na educação dos sujeitos surdos.....	9
2.3 Retorno a um passado bem próximo.....	10
2.4 O intérprete de língua de sinais: uma contribuição epistemológica à educação de surdos.....	20
3 METODOLOGIA.....	36
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
BIBLIOGRAFIA.....	87
ANEXOS.....	91

## RESUMO

### QUESTÕES DE FIDELIDADE NA INTERPRETAÇÃO EM LÍNGUA DE SINAIS

Autora: Cleidi Lovatto Pires

Orientador: Dra. Maria Alzira Coelho da Costa Nobre

A presente pesquisa descreve atos interpretativos envolvendo três cidades de referência em educação de pessoas surdas no estado do Rio Grande do Sul. Foram filmados três intérpretes, um em cada cidade, sendo que estes interpretaram dois textos (os mesmos textos para todos os intérpretes) da Língua Portuguesa escrita para a Língua Brasileira de Sinais. Esses textos foram interpretados para um grupo de surdos e posteriormente um dos alunos recontou o texto, o que foi filmado. Subseqüentemente, outro intérprete assistiu à filmagem e reescreveu o texto em Língua Portuguesa. Ao final, foram obtidos um texto inicial e outro final em cada cidade. A partir daí, a pesquisadora analisou a fidelidade dos intérpretes durante seu trabalho de interpretação. Apesar de os intérpretes e surdos terem familiaridade com o assunto dos textos iniciais, estes foram parcialmente ou completamente alterados em alguns casos. Pode-se considerar que de alguma maneira a maioria dos intérpretes desta amostra teve atitudes que denotam a supremacia do ouvinte sobre o surdo, na medida em que alteraram o assunto dos textos através de suas cosmovisões e posições ideológicas. Os resultados apontam para a qualificação dos intérpretes como determinante da qualidade das interpretações, qualidade que está relacionada à isenção da cosmovisão dos intérpretes quando atuam como mediadores na passagem de informações de um texto em Língua Portuguesa escrita para a Língua Brasileira de Sinais.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dissertação de Mestrado em Educação  
Santa Maria, 18 de novembro de 1999.

## **ABSTRACT**

### **QUESTIONS OF FIDELITY IN SIGN LANGUAGE INTERPRETING**

Author: Cleidi Lovatto Pires

Advisor: Dra. Maria Alzira Coelho da Costa Nobre

This study looks into interpreting acts carried out in reference centers for deaf education located in three cities in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. In each location an interpreter was filmed while voice-to-sign interpreting two texts (initial text) to a group of three deaf students. After receiving the information in Brazilian Sign Language, one of the three students was asked to retell the texts and his performance was also recorded. Afterwards, a different interpreter not familiar with either text translated the deaf student version back into written Portuguese (final text). The final text was then compared with the initial text and the performance of the first and second interpreters was analyzed in relation to fidelity to the ideas conveyed by the sender. Although deaf students were familiar with the content of the two texts, these were completely or partially altered in some cases. It was possible to detect biased attitudes on the part of most of the interpreters which might have induced such alterations. Thus, interpreter behavior revealed ideological positions usually taken by hearing people in regard to the deaf. Such results emphasize the need for interpreter professional formation so that the interpreter can perform as a true mediator between the two languages.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
GRADUATE PROGRAM IN EDUCATION

Master's Thesis in Education  
Santa Maria, 18 november 1999.

## **LISTA DE ANEXOS**

**ANEXO I** – Código de ética dos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais

**ANEXO II** – Sujeitos surdos da pesquisa

**ANEXO III** – Textos iniciais da pesquisa

- 1 Texto inicial - Frederico
- 2 Texto inicial - Ronaldinho

**ANEXO IV** – Interpretação A

- 1 Texto final - Frederico
- 2 Texto final - Ronaldinho

**ANEXO V** – Interpretação B

- 1 Texto final - Frederico
- 2 Texto final - Ronaldinho

**ANEXO VI** – Interpretação C

- 1 Texto final - Frederico
- 2 Texto final - Ronaldinho

**ANEXO VII** – Matriz de Proposições dos textos

- 1 Matriz de Proposições do texto 1 - Frederico
- 2 Matriz de Proposições do texto 2 - Ronaldinho

**ANEXO VIII** – Esquema relacional das proposições dos textos

- 1 Esquema relacional das proposições do texto 1 - Frederico
- 2 Esquema relacional das proposições do texto 2 - Ronaldinho



# 1 INTRODUÇÃO

## **Justificativa e objetivos**

As pesquisas voltadas à educação de surdos têm sido poucas, muitas vezes inconcludentes, ou ainda voltadas a uma visão oralista do processo educacional. A história aponta que, desde o século passado e em boa parte deste, todos os esforços na educação da pessoa surda centravam-se em metodologias educativas específicas (Marchesi, 1987), de natureza terapêutica. Entretanto, nos últimos trinta anos, muitas questões em relação à surdez estão sendo esclarecidas através de investigações científicas. Discussões em torno de metodologias de ensino, escola inclusiva, currículos escolares, entre outras, têm descortinado novos olhares sobre a educação de surdos. A partir de uma (re)significação de o que é ser surdo, está em curso um processo político de mudança que questiona a estrutura vigente - a hegemonia ouvinte que persiste ainda no cotidiano educacional das pessoas surdas.

Dentre esses novos olhares, reporto-me à necessidade de pesquisar sobre o trabalho do intérprete de língua de sinais, que, sem dúvida, é uma temática praticamente esquecida pela comunidade científica.

Pesquisar essa temática é um desafio, pelo compromisso de contribuir na construção do conhecimento, mas sobretudo pela dificuldade em encontrar fontes bibliográficas. Parece então que este trabalho pode ser um ponto de partida com relação ao processo interpretativo envolvendo língua de sinais (LS).

Este trabalho tratará de uma das singularidades da pessoa surda, o uso da Língua Brasileira de Sinais (LBS) ou LIBRAS, que é a língua própria dos surdos brasileiros e que já foi denominada Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB) (BRITO, 1993). Essa língua deve ser respeitada, pois, como todas as línguas de sinais existentes, não é pantomima.

Em alguns países, a LS local é oficializada, como é o caso da LS uruguaia, da sueca e da americana, entre outras. Há que desfazer a concepção de que as línguas de sinais são idênticas; não há língua de sinais internacional, elas são diferentes uma das outras, da mesma maneira como ocorre com as línguas faladas (WRIGLEY, 1996).

A LBS, língua viso-gestual, apresenta estrutura e modalidade diferentes daquelas do português, que é uma língua auditivo-verbal. LBS e português possuem canais de recepção e produção diferentes, individualizando as respectivas culturas, que percebem o mundo de maneira diferente. BRITO (1993) diz que existe uma diferença sensível entre conhecer o mundo através do inglês e do português, que são duas línguas orais; assim também deve ser diferente conhecer o mundo através de um código lingüístico não-verbal. Essa afirmação vem ao encontro do postulado de Worf apud MOUNIN (1975), que explica ser o pensamento direcionado pela linguagem e que há estruturas de pensamento diferentes, ocorrentes de acordo com as estruturas das respectivas línguas. Em resumo, cada língua condiciona seus falantes a uma determinada concepção de mundo.

Os estudos sobre bilingüismo e surdez e o fato de que a pessoa surda apresenta uma língua própria mas que, sem dúvida, convive com a língua oral (LO) (geralmente como segunda língua), levam a considerar como necessária a presença do intérprete de LS junto às pessoas surdas em muitas situações do cotidiano escolar e extra-escolar. Isso despertou-me o interesse de verificar como se dá a interpretação do discurso português - LS.

A LO é a língua falada pela comunidade majoritária ouvinte, no caso do Brasil, a língua portuguesa. Na medida em que as pessoas surdas necessitam ou desejam se comunicar com os ouvintes, isso usualmente lhes ocasiona problemas, até mesmo emocionais, pela ineficiência dessa comunicação. Esse é o momento em que o intérprete se torna relevante na mediação do contato entre surdos e ouvintes.

Com a educação bilíngüe, as pessoas surdas têm condições de integrar-se tanto em seu meio como no meio ouvinte; isso faz imprescindível a atuação do intérprete de LS. Nesse contexto, é importante saber como são as informações transmitidas ao surdo pelo intérprete. É preciso verificar se esta interpretação está ou não sendo fiel à intenção e significação do

emissor da mensagem. Ou se o intérprete, sendo ouvinte, está reforçando a relação imperialista que a comunidade ouvinte maior mantém com a pessoa surda ainda hoje. Conforme SKLIAR (1997), através do domínio da LO, os ouvintes “ditavam regras” e decidiam sobre a vida dos surdos, que lhes eram subordinados devido ao bloqueio comunicativo que possuíam. Essa relação unilateral tornou os surdos incapacitados, marginalizados e até mesmo doentes.

A história demonstra que as relações entre surdos e ouvintes têm sido de apropriação, controle e desmando pelas pessoas ouvintes. Nesse sentido, há que se considerar que o intérprete, por ser ouvinte, pode não ser fiel no momento da interpretação, remetendo o surdo a uma situação de submissão usual no passado, com o grupo hegemônico ouvinte administrando a identidade das pessoas surdas.

No entanto, a identidade dos surdos vai ser construída através de sua afirmação como sujeitos numa sociedade em que são minoria. Cabe ao intérprete a aceitação desse direito, no momento em que ele possibilita ao surdo a ressignificação de sua interpretação de mundo, a partir de um ato interpretativo.

O intérprete é uma pessoa que atua hoje no Brasil sem legalização profissional, conseqüência da não oficialização da LBS. Apresenta-se enfraquecido frente às possibilidades do exercício profissional, com remuneração injusta e difícil acesso a estudos na área de atuação, com algumas exceções. Contudo, o intérprete faz parte do cotidiano das pessoas surdas, em conferências, concursos, consultas, para nomear apenas alguns casos.

Diante da minha trajetória enquanto especialista em Educação Especial, atuando há alguns anos nesta área, percebo a possibilidade de um novo olhar às pessoas surdas hoje. Vejo a relevância da ação do intérprete na interação com essas pessoas, como mediador de duas línguas, e a necessidade de pesquisar o ato interpretativo, tão conhecido e necessário à comunidade surda. Especialmente, proponho-me a investigar a fidelidade das informações transmitidas aos surdos, no sentido de averiguar se estas informações estão ou não permeadas pela ideologia, subjetividade e emoções do intérprete.

Portanto, proponho o seguinte objetivo de pesquisa: verificar como se apresenta a cosmovisão do intérprete durante a transmissão das informações em LBS à pessoa surda.

Para direcionar o trabalho de investigação, apresento o seguinte problema: Qual o nível de fidelidade das informações transmitidas pelo intérprete à pessoa surda?

Esta análise se dará a partir da comparação de textos apresentados a sujeitos surdos em LS e da tradução para o português escrito da versão desses mesmos textos recontada por um surdo. A interpretação pode não ocorrer a contento quando houver algumas situações problemáticas. Por exemplo, quando o intérprete não conhece suficientemente o texto a ser interpretado, ou até mesmo quando houver lapsos de memória no momento do seu trabalho, levando-o a não encontrar termos equivalentes na passagem do texto de língua-fonte<sup>1</sup> para a língua-meta<sup>2</sup>. Tais situações poderão acarretar resultados indesejáveis (CAMPOS, 1987).

Como se vê, inúmeras exigências permeiam o cotidiano do intérprete de LS, o que justifica a necessidade de investigar o ato interpretativo.

## **2 A EDUCAÇÃO DE SURDOS**

---

<sup>1</sup> Refere-se à língua dos textos a traduzir.

<sup>2</sup> Refere-se à língua dos textos já traduzidos.

## 2.1 Um breve olhar para o passado

A grande maioria das obras referentes à educação de surdos, de algum modo, aborda a visão oralista, que marcou um século de educação das pessoas surdas. Atualmente, no entanto, parece que essa temática está se demonstrando esgotada, redundante e sem sentido.

Referir-se ao oralismo na educação de surdos significa pensar sobre uma educação marcadamente tradicional, mecânica, ancorada nos processos de normalização desses alunos. A finalidade principal dessa abordagem é a de treinar o surdo, através dos mais variados métodos e técnicas, no sentido de levá-lo a produzir sons e a falar. Isso persistiu por um século: o Congresso de Milão<sup>3</sup>, ocorrido em 1880, marcou o início da implantação desse método no mundo inteiro.

Nesse Congresso, foram aprovadas duas resoluções, conforme Franck apud MARCHESI (1987, p.184):

- 1. El Congreso, considerando la superioridad incontestable del habla sobre los signos para incorporar a los sordomudos a la vida social y para proporcionarles una mayor facilidad de lenguaje, declara que el método de articulación debe tener preferencia sobre los signos en la instrucción y educación de los sordos y de los mudos.*
- 2. Considerando que la utilización simultánea de los signos y el habla tiene la desventaja de perjudicar el habla, la lectura labial y la precisión de ideas, el congreso declara que el método oral puro debe ser preferido.*

Como se pode perceber, houve uma influência hegemônica dos ouvintes sobre as políticas educacionais dos surdos, sem que jamais as pessoas interessadas nesse processo - os surdos - tivessem sido consultadas. Contudo, apesar das proibições feitas por professores ouvintes para que os surdos não utilizassem a LS, estes comunicavam-se entre seus pares através de gestos, mesmo que às escondidas, no interior das escolas, na hora da recreação ou em momentos de lazer fora da escola.

---

<sup>3</sup> O Congresso de Milão foi um encontro no qual participaram profissionais ouvintes do mundo inteiro, para decidir sobre qual abordagem utilizar com os alunos surdos e onde, sem dúvida, a supremacia dos ouvintes prevaleceu na opção pelo oralismo.

A educação de surdos sempre foi balizada pelo descontentamento por parte de professores e de alunos, que não aceitavam o fracasso escolar. Havia insatisfação, pois o método vigente resultava na repetência do aluno surdo. Mas o problema era considerado marcadamente deste, já que, por questões ditas psicológicas, ele não aprendia (SCOZ, 1996).

Alguns esforços na direção da aceitação da LS começaram a aparecer através da Comunicação Total (CT), na década de 70. Iniciam-se, então, as discussões sobre o fracasso educacional do oralismo. A CT (CICCONE, 1990) não é um método, mas sim uma filosofia, uma maneira de perceber o surdo como pessoa e não como paciente. Essa filosofia não exclui técnicas e recursos oralistas; ao contrário, ela lança mão de todo e qualquer suporte para realizar o fazer pedagógico com a criança surda, ou seja, utiliza a leitura labial, oralização, alfabeto dactilológico, próteses auditivas, etc.

Um aspecto importante e muito criticado da CT é o decorrente bimodalismo, ou seja, o uso de duas línguas de estruturas diferentes concomitantemente. Ele acarreta dificuldades entre seus usuários, pois torna-se praticamente impossível atender a duas línguas diversas ao mesmo tempo, ou seja, processar informações simultâneas que entram no sistema cognitivo por canais diferentes.

BRITO (1993, p.48) acredita que esta seja uma maneira de os surdos viverem subjugados pelo ouvintes, pois são os ouvintes que constroem os sistemas bimodais usados nas escolas. E mais, afirma que existe aceitação da LS, mas há desrespeito quanto a sua estrutura, revelando a hegemonia lingüística dos ouvintes sobre os surdos.

Sobre esse tema, BEHARES (1993, p. 37-38) afirma que

*Do ponto de vista lingüístico, não é possível supor que as mensagens em LS e em LO possam ser perfeitamente combináveis em um mesmo ato comunicativo. O input receptivo que as crianças surdas recebem será proveniente, fundamentalmente, do setor sinalizado, dado que na maioria dos casos desenvolvem a LS no mesmo período de tempo em que se lhes ensina as técnicas do bimodalismo. Em contrapartida, o input receptivo dos professores ouvintes se baseará, fundamentalmente, no setor oral da comunicação, assim como também seus outputs. Portanto, o bimodalismo não alenta condições de interação fluentes e normais (Maxwell, 1983), já que não favorece a homogeneidade entre as produções dos participantes. Ao mesmo tempo, Johnson et al. (1990), analisando os êxitos da comunicação total nos Estados Unidos ( país em que mais se tem aprofundado nesta*

*técnica), observaram que as crianças surdas não avançam em sua aprendizagem e em seu desenvolvimento geral mais além do que o esperado para uma criança no 4º grau.*

A partir dessas colocações, percebe-se que a CT não gerou sucesso na escolas com relação ao aprendizado dos alunos surdos. As críticas afirmam que ela é cômoda para o professor ouvinte que não domina a LS. BRITO (1993) vai mais longe, dizendo que a CT é o oralismo disfarçado com roupas de bilingüismo, devido ao fato de que seu objetivo é o aprendizado da LO pelos surdos.

As duas tendências comentadas acima apresentam finalidades semelhantes, e a principal é o aprendizado da língua oral pelos alunos surdos; ambas demonstram inconsistência e incoerência teórica. Sobretudo, favorecem uma visão medicalizadora da surdez, referida por vários autores como o modelo clínico-terapêutico. Esse modelo embasa-se na perspectiva médica da surdez, pois há uma forte tendência à valorização do diagnóstico destes profissionais, um acenar à possibilidade de cura, sendo que a cura reporta-se à normalização, ou seja, tornar o surdo mais próximo do cotidiano vivido pelos ouvintes, principalmente através do desenvolvimento da fala. Todas as características atribuídas à criança surda são relacionadas à falta, ao déficit, à deficiência, ao anormal. A criança é incapacitada, é deficiente auditiva.

Essa perspectiva médica incorporou-se às escolas, motivando um projeto pedagógico voltado à reabilitação dessas crianças. Conforme SKLIAR et al. (1995, p.05),

*La educación se convierte en eminentemente terapéutica, el objetivo del curriculum escolar es dar al sujeto lo que le falta: la audición, y su derivado: el habla. Los sordos son considerados “enfermos” rehabilitables y los intentos pedagógicos son únicamente prácticas rehabilitatorias derivadas del diagnóstico médico cuyo fin es únicamente la ortopedia del habla. Palabras como “rehabilitar”, “restituir”, “adiestrar”, “dar”, “imitar”, “reforzar”, “indicar”, son frecuentes en el discurso pedagógico de la educación del sordo. Las escuelas son clínicas u hospitales convirtiendo al alumno en “paciente”.*

Esta situação estende-se aos pais, que percorrem inúmeras clínicas, na busca de novos diagnósticos e também de “tratamento” para os filhos, tais como: psicológico, fonoaudiológico, neurológico. Geralmente, esses pareceres se sobrepõem ao pedagógico, pois quem diagnostica e prescreve o tratamento é o médico.

A expectativa dos pais e dos professores gera na criança anseios por algo desconhecido por elas: a experiência auditiva. Sendo tão valorizada pelos ouvintes, faz com que os surdos superestimem algo que desconhecem. Há um luto injustificado, em que os surdos assimilam concepções do ouvinte sobre ouvir e ser surdo. E, muitas vezes, sentem-se angustiados devido à sensação de perda, sem que nunca tenha experimentado a sensação de ouvir (BOTELHO, 1998).

Essas circunstâncias de “luto injustificado”, de fracasso escolar desgastaram a educação das pessoas surdas, que não se enquadraram nos modelos tradicionais e na normalização. As metodologias reabilitatórias das escolas, com o passar dos anos, começaram a ser questionadas pelos professores, que não atingiam seu objetivo: a reabilitação da fala.

Esses questionamentos levaram a outras interrogações, como a que contesta a capacidade da LO em desenvolver o aspecto cognitivo, o pensamento abstrato e também a integração social do surdo.

Em decorrência desse repensar, novas pesquisas surgiram no sentido de contemplar uma perspectiva que questiona as posturas medicalizadoras da surdez como possíveis de construir o pensamento das pessoas surdas. Esses estudos abarcam não só questões sobre linguagem, na busca de entender a LS como necessária ao desenvolvimento psico-social e cognitivo dos surdos, mas também envolvem estudos sobre currículo, identidade, relações de gênero, entre outros.

## **2.2 O advento do bilingüismo: início de um novo olhar na educação dos sujeitos surdos**

Na tentativa de abordar a temática pesquisada, o intérprete de LS, faz-se relevante apontar a trajetória teórica que dá suporte à necessidade desta investigação. Uma trajetória que transcorrerá a partir da justificativa da relevância de o intérprete participar do cotidiano do surdo, tendo como base os estudos em relação ao bilingüismo e surdez, através da



necessidade da língua de sinais como língua própria do surdo, culminando com o foco de pesquisa, o intérprete de LS.

O bilingüismo, como evento de ruptura de ideologias dominantes em relação à surdez, é efetivamente um ponto de partida para a longa caminhada que se está efetivando e que visa materializar a nova visão na educação dos surdos.

A partir da década de 60, estudiosos das mais diversas áreas realizaram estudos referentes à surdez, resultando numa nova concepção, que aponta para a diferença lingüística do surdo, marcada pelo uso de uma língua diferente (LS) e que, portanto, constrói comunidades diferentes. Como diz BRITO (1993), as línguas de sinais constituem por excelência o símbolo da surdez.

Conforme afirma SKLIAR (1998, p.08),

*Entre as múltiplas contribuições que geraram essas mudanças, é imprescindível assinalar que a divulgação dos modelos denominados de educação bilíngüe bicultural e o aprofundamento teórico acerca das concepções sociais, culturais e antropológicas da surdez, se constituem como os elementos mais significativos. Porém, o abandono progressivo da ideologia clínica dominante e a aproximação aos paradigmas sócio-culturais não podem ser considerados, por si sós, como suficientes para afirmar a existência de um novo olhar educacional.*

Muito embora essa posição cautelosa, pode-se aceitar que esse olhar existe e que sinaliza para um caminho que constrói uma política da identidade surda, onde, como Surdos,<sup>4</sup> os surdos se compreendam. Para a construção dessa identidade, faz-se necessária a aceitação dos surdos como sujeitos pelos ouvintes, num mundo que não insista em negar a sua existência. (SKLIAR, 1998; WRIGLEY, 1996). Isso passa pela superação do modelo médico, no sentido de aproximar-se de um paradigma que corresponda às novas concepções.

### **2.3 Retorno a um passado bem próximo**

---

<sup>4</sup> Segundo Woodward (apud WRIGLEY, 1996, p.13), o uso do termo Surdo com letra maiúscula refere-se à categoria cultural de auto-identificação, enquanto que o termo com letra minúscula refere-se ao simples fato da deficiência audioverbal.

Sobre a necessidade de superar o clinicalismo, WRIGLEY (1996, p.79) explica:

*[...] o modelo médico/mecanicista tem permeado a estrutura dominante pela qual o mundo dos que ouvem percebe os indivíduos surdos como “defeituosos”, um corpo menos do que completo. Por isso, o modelo médico diria que num indivíduo surdo certos sinais vitais, neste caso o sentido da audição e a frequência da fala, estão ausentes ou defeituosos. Da perspectiva do indivíduo surdo, o sinal, a única experiência lingüística diretamente acessível, é o mais importante “sinal de vitalidade” presente. Contudo, as instituições que se formaram sobre o modelo médico estão estruturalmente comprometidas em negar esta segunda interpretação. [...] - uma interpretação que silencia outras formas de compreensão.*

Conceber e perceber esse “sinal de vitalidade” passa pela compreensão da língua de sinais como uma língua própria da comunidade surda, o que marca a concepção sócio-antropológica da surdez.

A partir dessa ótica, conforme SKLIAR (1995), há um projeto surdo da surdez, projeto que apresenta algumas marcas, tais como: afirmar que os surdos formam comunidades cujo fator aglutinante é a LS; que os membros reais, ou seja, filhos surdos de pais surdos, apresentam níveis acadêmicos comparáveis aos das crianças ouvintes e identidade equilibrada. Esse projeto considera que as pessoas surdas são diferentes a partir do uso de uma língua própria, que reúne os surdos em associações e clubes e leva-os a casamentos endogâmicos.

Muitos ouvintes participam da comunidade de surdos, como, por exemplo, os especialistas ouvintes e a família ouvinte de pessoas surdas. Conforme Massone e Johnson (apud SKLIAR, 1995), a comunidade de solidariedade, que consiste de ouvintes envolvidos ideologicamente com a comunidade de surdos, é formada por filhos ouvintes de pais surdos e especialistas ouvintes.

O surdo convive quotidianamente com outros surdos e com ouvintes, até mesmo porque na maioria são filhos de pais ouvintes<sup>5</sup>; por isso, é-lhes imprescindível o bilingüismo. Mas as

---

<sup>5</sup> Segundo estatísticas, 96% da população surda do mundo constitui-se de pessoas filhas de pais ouvintes (BEHARES, 1993).

peças surdas necessitam que os ouvintes compreendam as implicações de sua diferença lingüística, o que lhes garante desenvolver uma personalidade saudável.

A escola para surdos deve ser um espaço que assegure às pessoas surdas a possibilidade de respeito à sua diferença lingüística a partir do bilingüismo, ou seja, de um ambiente favorável a um “input” lingüístico necessário à compreensão do cotidiano escolar e extra-escolar, que permeie a aquisição e uso da LS e possibilite o aprendizado da LO; assim, ficam garantidos o convívio e a integração das pessoas surdas com os ouvintes.

É importante salientar que a UNESCO, que foi o primeiro corpo das Nações Unidas a tratar do assunto, em 1984, afirmou: *a linguagem das crianças surdas está em expansão. Além disso, a linguagem dos sinais deveria ser reconhecida como um sistema lingüístico legítimo e deveria merecer o mesmo status que os outros sistemas lingüísticos* (WRIGLEY, 1996).

A partir dessa e de outras resoluções, a LS passou a incorporar-se ao discurso brasileiro, agregada à valorização da LO, conjuntamente, numa situação de bilingüismo.

Segundo Weinreich (apud MOUNIN, 1975, p.15),

*Pode-se dizer que duas ou mais línguas estão em contato quando são empregadas alternativamente pelas mesmas pessoas. E o fato de uma mesma pessoa empregar duas línguas alternativamente constitui o que deve ser denominado, em todos os casos, bilingüismo.*

Essa afirmação reforça a necessidade de um bilingüismo para surdos; um bilingüismo educacional, social, psicocognitivo e neurológico. Segundo BRITO (1993, p.65), esse bilingüismo deve privilegiar o uso em separado das duas línguas, cada uma em situação distinta. Sendo a LS e a LO de modalidades diferentes e possuindo estruturas específicas, não podem ser percebidas ou expressadas concomitantemente.

FERNANDES (1997) coloca que bilíngüe é aquele que se identifica com dois grupos lingüísticos que estão em contato. Isso significa que o usuário da língua pode falar e compreender muito bem determinada língua mas não identificar-se com o grupo, sentindo-se

um estrangeiro ali. Para a autora, o bilingüismo é um processo de identidade e não apenas de domínio de línguas; é, sim, uma via de mão dupla.

É interessante frisar que hoje, mais do que nunca, o bilingüismo está amplamente presente na vida das pessoas, devido às exigências do mercado de trabalho. Mas é difícil compreender porque, para os surdos, essa possibilidade é repleta de barreiras e dificuldades, que surgem desde a família, passando pela escola até chegar às políticas públicas.

Neste sentido, WRIGLEY (1996, p. 132) afirma:

*É curioso, mas terrivelmente opressivo, que apenas na educação dos surdos o acesso a mais de uma linguagem seja considerado prejudicial e formalmente desencorajado. Esta idéia de que o contato com línguas e idéias estrangeiras é potencialmente “contaminador” foi rejeitada pela maioria dos educadores no início deste século, contudo ela persiste no tratamento das crianças surdas.*

Assim, a necessidade de um bilingüismo precoce fica acentuada. Pois a proposta bilingüe afirma que a criança surda, principalmente aquela filha de pais ouvintes, deve interatuar com a LS o mais cedo possível, na escola e/ou fora dela, tendo em vista que essa língua é natural<sup>6</sup> e imprescindível para o aprendizado da LO.

Durante longo período, foi atribuído às línguas de sinais um status inferior por serem icônicas; essa particularidade, presumivelmente, impedia as LS de representar emoções e sentimentos. A LBS realmente apresenta sinais icônicos, como os sinais para telefone, casa, etc. Entretanto, mesmo os sinais icônicos, com o tempo, fossilizam e tornam-se arbitrários, como o sinal VOTAR (BRITO, 1989). Assim, essa visão reducionista seria uma intransigência teórica, pois as línguas de sinais são inteiramente capazes de passar conceitos abstratos. Às vezes ocorre de não haver um sinal para certos conceitos, o que não significa que essas línguas sejam incompletas, pois conforme a necessidade surge, a comunidade surda cria o sinal necessário (BRITO, 1993).

A LS não é um recurso metodológico, não é simplesmente um meio comunicativo para viabilizar a compreensão de conteúdos escolares. É mais do que isso: a aquisição da LS como

---

<sup>6</sup> Língua adquirida de forma espontânea através do contato com pessoas que a usam. (QUADROS, 1997, p.27).

primeira língua da criança surda leva seus usuários a usufruir de todas as possibilidades que a língua falada proporciona a uma criança ouvinte e também a uma predisposição à aprendizagem de uma segunda língua, seja ela qual for.

A noção de que a LS é uma língua natural parte das evidências fornecidas pelo estudo da organização neurológica em surdos usuários da LS. Bellugi, Poizner e Klima (1987) apud SKLIAR (1994, p. 3-4), em suas pesquisas, comprovaram que lesões no hemisfério cerebral esquerdo provocam em pessoas surdas uma afasia para a LS; e lesões no hemisfério direito produzem distúrbios viso-espaciais, mas não lingüísticos. Assim, na organização neural humana, a especialização hemisférica tanto se dá para línguas auditivo-orais como viso-espaciais. A partir dessa organização, a LS transmite sentimentos, valores e permite o acesso da pessoa surda ao pensamento abstrato.

Para Skliar, língua natural é aquela que 1) é criada por uma comunidade específica, 2) é transmitida de uma geração para outra e 3) sofre a influência de fatores externos e internos no decorrer de sua história<sup>7</sup>.

Conforme o mesmo autor, (1991, p.18),

*Ulteriores análisis han aclarado como funciona esta lengua: cómo los sutiles cambios que se producen en la configuración manual, en la orientación de la palma de la mano, en el lugar y en el movimiento en el espacio crean variaciones en el vocabulario y en la sintaxis. Estos estudios permiten entender ahora, sin prejuicios, cómo esta lengua es utilizada para la conversación cotidiana, para los argumentos intelectuales, la ironía, la poesía etc...*

Além dos aspectos manuais, existem os não-manuais (WRIGLEY, 1996), que são também determinantes do significado, possuindo status lingüístico. A direção do olhar, as mudanças do corpo, a expressão facial, entre outros, são exemplos de elementos lingüísticos desse tipo.

A LS é, pois, um sistema lingüístico particular, com uma organização e modalidade próprias. Essa língua não é ensinada, mas adquirida naturalmente. Contudo, para que possa

---

<sup>7</sup> Comunicação oral, 1999.

ser adquirida, as crianças surdas devem ser expostas a ela precocemente. Assim, a criança surda irá internalizar a LS do mesmo modo que as crianças ouvintes o fazem com a LO.

A língua tem um papel fundamental na estrutura do pensamento. Conforme FERNANDES (1997),

*A língua é um sistema abstrato de regras gramaticais. Qualquer língua, seja ela a língua portuguesa, a língua de sinais, a língua francesa, todas apresentam planos fonológico, morfológico e sintático. Linguagem é um conceito mais geral: qualquer meio de comunicação, humano ou não, artificial ou não, constitui uma linguagem.*

Neste trabalho, contudo, os termos língua e linguagem estão sendo usados como sinônimos.

A linguagem e o pensamento estão intimamente ligados, pois é a língua que instrumentaliza o pensamento (interno e interpessoal). Falando sobre a colocação de Vygotsky, SLOBIN (1980, p. 203-204) diz que o pensamento se atualiza através da fala: “na evolução humana, a fala pode servir ao pensamento e o pensamento pode ser revelado na fala”. Para os psicólogos cognitivistas, entre os quais Vygotsky, “o uso interno da linguagem não precisa necessariamente se refletir nos movimentos articulatórios do aparelho vocal”. E, poderíamos acrescentar, não precisa ser necessariamente verbal. Para o sócio-interacionista Vygotsky, a palavra apresenta um grande significado: é a intersecção nas relações entre pensamento e linguagem.

O pensamento da criança é dirigido pelo adulto que a orienta. Isso ocorre no momento em que os pais, por exemplo, mostram um objeto e o descrevem para os filhos. Essas atitudes ocasionam internalização de conceitos e a transformação destes, num processo recíproco. A transformação é social e parte da interação com o outro. Assim, a criança apropria-se da palavra e organiza gradativamente o seu pensamento. Os adultos que orientam a aprendizagem do infante agem como mediadores desse processo. Em relação à criança surda, porém, o treino da linguagem oral não se identifica como o ato eminentemente social e transformador que é a interação comunicativa.

Conforme a criança cresce, ela passa a dirigir o seu próprio pensamento, conhecer e ter consciência de si mesma. Contudo, para que a criança organize seu pensamento e interaja socialmente, é necessária a língua, que instrumentaliza esse pensamento.

A possibilidade de falar parte da intenção de contato social, que tem início nos primeiros meses de vida. Através da fala comunicativa, que se transforma em fala egocêntrica, dá-se a transição entre fala em voz alta e pensamento silencioso. Este tem a função de orientação mental da criança; vencendo as dificuldades, a fala finalmente se interioriza transformando-se em pensamento verbal. A LS é, portanto, a possibilidade de pensamento verbal na criança surda.

Uma criança ouvinte comumente inicia o desenvolvimento lingüístico em torno dos 3, 4 meses, ultrapassando várias etapas (YAVAS, 1992).

O **balbucio ou lalação** inicia por volta dos 4 meses e atinge seu ápice pelos 10 meses, devido à maturação biológica. Na idade de 10, 12 meses, a criança inicia a dizer **suas primeiras palavras** (enunciados de uma só palavra). Segundo YAVAS (1992), nessa fase a criança compreende mais do que produz; ela apresenta palavras isoladas com “status” de oração; a mesma palavra pode ser emitida com entonação diferente, dependendo se quer transmitir pergunta, afirmação ou ordem. E, ao final desse estágio, a criança apresenta vários enunciados de uma só palavra e cada um deles refere-se a uma situação. Para SKLIAR (1995, p.119), nessa fase os vocábulos são utilizados para reconhecer, classificar, denominar. O vocabulário encontra-se limitado a 10 ou 15 palavras. A descontextualização, isto é, o uso de palavras simbólicas e representativas está bastante presente através do uso de gestos junto às palavras, ou seja, uso de gestos indicativos (tanto para solicitar como para chamar atenção de alguém) e uso de gestos referenciais, que garantem a expressão de situações não contextualizadas; quando forem situações fora do contexto, podem ser referidas através de gestos simbólicos, transcendendo a ação presente.

Entre 16 e 20 meses, para SKLIAR (1995, p.120), há uma ampliação do vocabulário, até iniciar a **combinação de duas palavras** (18 a 24 meses), que se apresenta quando a criança possui um vocabulário ao redor de 70 a 100 palavras. Há nessa fase uma característica

telegráfica nos enunciados, pois geralmente estes apresentam somente substantivos e verbos. Isto ocorre de maneira inconsciente, pois as palavras de conteúdo são mais representativas para a criança, logo são aprendidas mais cedo.

A partir de 2 anos, iniciam as **primeiras combinações**, que irão culminar com o estágio **das múltiplas combinações**, que compreende o período dos 3 aos 4 anos. Nessa fase, as estruturas morfológicas e sintáticas da língua da criança estão praticamente adquiridas. Há nesta fase a “explosão do vocabulário”. Conforme Devescovi (1987, apud SKLIAR, 1995, p.121),

*A los tres años y medio el desarrollo de la gramática [...] parece concluir-se: el niño demuestra la capacidad de utilizar correctamente las principales reglas morfológicas y también en el plano sintáctico demuestra saber las principales estructuras fraseales. Por supuesto, luego de esta edad continúa el acrecentamiento del vocabulario, aumenta la eficacia y la accesibilidad de la gramática y, sobretudo, se enriquecen sensiblemente las habilidades conversacionales y narrativas.*

A criança surda filha de pais surdos, quanto ao desenvolvimento lingüístico, apresenta evolução semelhante à descrita acima. Desde a mais tenra idade, independente de ser a LS de modalidade espaço-visual, segundo QUADROS (1997, p.70), a criança surda passa pelos mesmos estágios de aquisição da criança ouvinte.

Estudos de Petitto e Marantette (1991, apud QUADROS, 1997, p. 70) apontam que o **balbucio** ocorre tanto em bebês surdos como ouvintes, devido às capacidades inatas para a linguagem. Nos bebês surdos, foram detectadas duas formas de balbucio manual: o **balbucio silábico**, que apresenta combinações que fazem parte do sistema fonético das línguas de sinais; e a **gesticulação**, que não apresenta organização interna.

Assim, os bebês surdos e ouvintes apresentam balbucio manual e oral, respectivamente. Nos bebês surdos, as vocalizações são interrompidas, assim como a produção manual é interrompida nos bebês ouvintes, acarretando o desenvolvimento lingüístico nestas crianças a partir do input favorecedor para cada uma delas, conforme as modalidades oral-auditiva para as crianças ouvintes ou espaço-visual para as crianças surdas.



O **estágio de um sinal**, no surdo, apresenta-se entre 12 e 24 meses. Petitto (1987, apud QUADROS, 1997, p.71) afirma que no balbucio a criança produz gestos que diferem dos sinais; quando a criança entra no estágio de um sinal, a apontação desaparece, ocorrendo uma reorganização básica nesse estágio, que passa de gesto (pré-lingüístico) para o sistema gramatical da LS (lingüístico).

Nas crianças surdas, **as primeiras combinações** surgem por volta de dois anos. Nesse estágio, as crianças usam formas pronominais inconsistentes. Petitto (1986, 1987, apud QUADROS, 1997, p.72) aponta que há erros nos indicadores pronominais, apesar de muitas pessoas pensarem que indicadores, por serem transparentes, não podem ser confundidos pela criança surda; e conclui que *“apesar da relação entre a forma e o símbolo, a apontação e seu significado, a compreensão das funções da apontação dos pronomes não é óbvia para a criança dentro do sistema lingüístico da Língua de Sinais Americana”*.

Os erros nos indicadores pronominais (transparentes), na criança surda, tem sua contrapartida nos erros semelhantes em crianças ouvintes.

*As crianças [surdas e ouvintes] usam a apontação direcionada ao interlocutor para referirem-se a si mesmas. A princípio, causa uma certa surpresa constatar esse tipo de erro nas crianças surdas, devido à aparente transparência entre a forma de apontação e o seu significado. (QUADROS, 1997, p.72)*

Petitto (apud QUADROS, 1997, p.72) conclui dizendo que os erros de apontação e a evitação do uso de pronomes estão relacionados com o processo cognitivo de aquisição da linguagem, tanto na criança surda como na ouvinte.

O **estágio das múltiplas combinações de sinais** ocorre por volta dos dois anos e meio a três anos. Nessa etapa, a criança diferencia “senta” de “cadeira”. Segundo Bellugi e Klima (1989, apud QUADROS, 1997, p.74), a criança surda, nesse período, usa pronomes somente para referir-se a situações relacionadas ao contexto, ocorrendo a referência a objetos não presentes somente a partir dos três anos.

Esse período é marcado por supergeneralizações. Meier, 1980 (apud QUADROS, 1997) afirma que [...] *“as crianças usam os verbos como pertencentes a uma única classe verbal na Língua de Sinais Americana, a classe com concordância”* (...), que é classe dos verbos

direcionais. Por volta de cinco a seis anos, as crianças surdas iniciam a utilização da concordância verbal corretamente.

Assim, as crianças surdas adquirem as regras gramaticais de sua língua num período semelhante àquele em que as crianças ouvintes aprendem a estrutura do seu idioma. Por isso, não se pode confundir a LS genuína, que é aprendida por crianças surdas a cada geração, com sistemas híbridos, como o Português Sinalizado, que usa os vocábulos (sinais) da LS numa estrutura de língua portuguesa, deturpando, assim, um e outro sistema lingüístico.

Aceitar a língua das pessoas surdas é aceitar que uma situação bilíngüe se faz imprescindível para o desenvolvimento dos surdos. Essa aceitação passa a considerar o surdo como tal, ao relacionar-se com outros, através de sua língua visual-manual, e até mesmo através da segunda língua oral-auditiva; é através delas que o surdo mantém diálogo e reflexão. E em razão desse refletir e dialogar, o surdo aprende a dizer a sua palavra e assim pode-se falar de subjetividade no contexto de vida do surdo, e de sujeito surdo. Pois, como diz MORIN (1996, p.53), “*o sujeito pode tornar consciência de si mesmo através do instrumento de objetivação, que é a linguagem*”. A língua de sinais e a segunda língua farão a mediação com a realidade, ativando as significações já construídas pelos sujeitos surdos.

Neste sentido, BEHARES (1997, p.43) afirma que “[...] poder-se-ia pensar que um grau de mal-entendido é inerente a toda a situação de diálogo, já que nunca se escuta o que o outro diz (salvo no plano imaginário), mas se o reinterpreta no momento de falar por ele.”

E, naturalmente, esse mal entendido é valorizado no sentido de o sujeito surdo ser capaz de repensar o que lhe foi dito, de o redimensionar. Pois as experiências são situações pessoais, não podem ser comparados com as experiências de outras pessoas, e quando isso ocorrer será um fenômeno observável simplesmente. Através dessa incerteza emerge o refletir no cotidiano dos surdos, repleto de valores implícitos e explícitos, constituindo-se o sujeito num sujeito-no-mundo. Mas não apenas isso.

Ser sujeito-no-mundo, ser sujeito-surdo-no-mundo é ter permissão de ser surdo, demarcando suas diferenças, entre elas a diferença lingüística, que individualiza as cosmovisões, possibilitando aos surdos serem ator<sup>8</sup> neste mundo.

Segundo BEHARES (1997, p.44),

*O surdo filho de ouvintes é estrangeiro em relação à sua própria língua materna. Isso ocorre porque o surdo não pode deixar de constituir-se em escravo em relação a uma língua que o exclui de toda a possibilidade de sentir-se como sujeito dono de seu saber.*

É imperioso aceitar que os próprios surdos suscitem condições de interpretar o mundo e serem interpretados, construindo sua subjetividade, não mais submersos nas decisões do grupo ouvinte hegemônico, das quais os surdos foram e ainda são consumidores. No entanto, na medida em que eles podem situar-se na história e no seu momento histórico, eles resistem ao que lhes é imposto e reencantam-se, reafirmando-se novamente como atores-sujeitos.

MORIN (1996, p.54) complementa, dizendo que “[...] os que não vêem mais que o ‘eu’ anulam o ‘se’ e o ‘ele’, enquanto que a concepção complexa do sujeito nos permite enlaçar indissolavelmente, o ‘eu’ a ‘nós’, ao ‘se’ e a ‘isto’.”

Sob essa visão, o resgate da autenticidade, da autonomia do vir-a-ser do sujeito surdo, numa possibilidade de auto-conceito e desenvolvimento educacionais saudáveis, passa pela compreensão dos discursos dos mais variados contextos identificatórios.

Parece crucial que essas possibilidades não girem em torno de discursos e projetos que pouco contribuem para a construção de estudos sobre a surdez, mas que inspirem ações verdadeiramente políticas, coerentes e efetivas.

## **2.4 O intérprete de língua de sinais: uma contribuição epistemológica à educação de surdos.**

---

<sup>8</sup> Para TOURAINE (1994, p. 220-221), ator não é aquele que age em conformidade com o lugar que ocupa na organização social, mas é aquele que modifica o meio ambiente e sobretudo social no qual está colocado, modificando [...] as formas de decisão, as relações de dominação ou as orientações culturais.

A situação bilíngüe, atualmente, está sendo enfocada sob paradigmas escolares e lingüísticos. Há, sem dúvida, uma necessidade de que esses esforços sejam valorizados. Contudo, essa realidade precisa ultrapassar algumas fronteiras, dentre elas a escolar, no sentido de desburocratizar o bilingüismo e, particularmente, a LS. Há iniciativas que se avolumam paulatinamente em torno de pesquisas e iniciativas em relação à surdez, e exploram outros rumos. Hoje há um consenso, afirmado e reafirmado, sobre os temas que devem ser abordados nas discussões sobre educação de surdos: língua, cognição e bilingüismo. Mas, sobretudo, as problemáticas cotidianas estão colocadas e a necessidade de ampliar estudos, a partir de outras narrativas, permanece.

Os **estudos surdos em educação**<sup>9</sup> direcionam um novo olhar à surdez, baseado num enfoque político, a partir de uma postura teórica que aponta caminhos à educação de surdos não associados à Educação Especial. Essas discussões concentram-se em torno de metodologias de ensino, escola inclusiva, currículos escolares, entre outros temas e envolvem a comunidade solidária e pessoas surdas, que se posicionam em relação às questões que afetam suas vidas.

Nesse prisma, faz-se relevante lembrar uma das três solicitações feitas por pessoas surdas no XII Congresso da Federação Mundial dos Surdos, ocorrido na Áustria, em 1995, e encaminhada à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS): “*É preciso colocar em andamento a capacitação de intérpretes de LS e prover serviços de interpretação*”(FENEIS, 1996, p.4).

Em 1987, especialistas convocados pela Secretária Geral das Nações Unidas apresentaram algumas resoluções, dentre elas o reconhecimento dos surdos como minoria lingüística, com direito de ter sua língua nativa reconhecida e oficializada como meio de comunicação e instrução, e serviços de intérpretes quando necessários (WRIGLEY, 1996).

---

<sup>9</sup> Estudos realizados pelo professor Carlos Skliar conjuntamente com o grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS- RS.

Dentre as questões urgentes de mudança na vida das pessoas surdas, faz-se relevante a temática sobre o intérprete de LS, foco desta pesquisa, como uma das necessidades reais do meio escolar e extra-escolar dessas pessoas. Essas mudanças, que devem perpassar a vida dos surdos, são imprescindíveis para torná-los sujeitos, atores de seu processo social. Hoje, os surdos têm possibilidade de ser surdos, a partir da aceitação de suas diferenças, principalmente a lingüística, que lhes possibilitou reivindicar solução para seus problemas cotidianos.

A partir daí, verifica-se que os surdos têm projetos; e a presença de um intérprete é fruto das reivindicações das pessoas surdas e não mais das deliberações dos ouvintes, como ocorria comumente no passado.

A relevância de o intérprete atuar junto aos surdos se deve ao fato de que as pessoas surdas convivem com duas línguas, ou seja, mantêm com seus pares comunicação através da LBS e utilizam a língua portuguesa oral ou escrita em várias situações, no convívio com ouvintes; por isso, muitas vezes é necessário um mediador que auxilie o surdo na aquisição das informações sobre o universo ouvinte e, sem dúvida, o intérprete é fundamental nessa mediação.

A função do intérprete é geralmente relacionada com a do tradutor, ou seja, interpretação e tradução são atividades afins. Para uma compreensão mais ampla da atividade do tradutor-intérprete, é necessário definir certos termos.

A língua do texto original, a ser traduzido, chama-se língua-fonte, língua de origem, língua de partida. Já a língua do texto traduzido pode ser língua-meta ou língua-alvo, língua-termo ou ainda língua de chegada.

Há diversas definições de tradução. CATFORD (1980, p.22) coloca que “*tradução pode definir-se como a substituição de material textual numa língua (língua-fonte) por material textual equivalente noutra língua (língua-meta)*”.

Paes (apud NOBREGA E GIANI, 1988, p.53) afirma que tradução é a busca de uma aproximação com o texto original, dentro da concepção de que a tradução não é equivalente ao texto original, mas um caminho até ele.

Dutra (1984, apud UMBACH, 1998, p. 21) afirma que

*Tradução é a transformação de um texto da língua original em um texto semanticamente equivalente na língua da tradução, capaz de transmitir ao leitor todas as informações denotativas do texto de partida e um mínimo de seus efeitos emocionais e estéticos.*

Tradução e interpretação estão intimamente ligadas, mas há uma diferença particular entre elas. Traduzir é passar um texto escrito de uma língua de partida para um texto também escrito numa língua de chegada. Quando o texto é oral, diz-se que há interpretação e quem a realiza é o intérprete.

Há também algumas características peculiares a cada uma dessas atividades. No seu trabalho, AUBERT (1993) explica que o tradutor dispõe de tempo para compreender o texto a ser traduzido, utilizando, ser for necessário, estratégias como glossários, notas de rodapé, comentários, etc. Enquanto que, para RONAI (1987), “[...] a interpretação exige improvisação, rapidez de ritmo, limitação de tempo, pois a presença do emissor força o intérprete a poucas possibilidades de refletir sobre o texto da língua de partida.”

Durante o seu trabalho, o intérprete encontra uma exigência maior do que aquela posta ao tradutor. Do intérprete esperam-se reações de memória instantâneas, pois há limitação de tempo, rapidez na atuação e grande concentração. Já o tradutor (teoricamente) opera sem essas exigências de memória presentes na interpretação simultânea.

Sobre essas particularidades, AUBERT (1993, p.16) coloca que

*Na interpretação simultânea, a comunicação primeira e sua respectiva tradução são quase co-ocorrentes (na média, o intérprete encontra-se três palavras atrás da fala original). Assim, o processo tradutório tem de ser efetuado não apenas sem uma visão completa de tudo, mas até da estrutura sintático-semântica de cada enunciado da emissão original, ocasionando, como é de se esperar, alguma limitação, improvisação e recriação.*

O intérprete deve conhecer as minúcias da língua-fonte e da língua-meta para, além de captar o conteúdo, aproximar-se das intenções do autor. Não há equivalências absolutas na interpretação; portanto, algumas expressões muitas vezes podem ser traduzidas de duas ou mais maneiras.

Há muitas armadilhas durante a interpretação. Por isso, o requisito básico que deve apresentar o intérprete é o profundo conhecimento de sua língua materna e também da língua-meta, através de estudos constantes, muita leitura e da prática da expressão falada e escrita da língua. Pois o intérprete deve realizar o seu trabalho com o menor número de perdas possível; mas é óbvio que, principalmente na interpretação, haverá perdas inevitáveis.

Uma das armadilhas importantes durante a interpretação é a limitação da memória e, neste caso, da memória de curto prazo ou memória ativa (CLARK & CLARK, 1977). É nesse tipo de memória que fica guardada, por curtos períodos de tempo, a expressão exata do que está sendo processado em um dado momento. Ela tem capacidade limitada e tende a perder logo o conteúdo literal das mensagens. O que fica e passa para a memória permanente é o significado das proposições, não a sua forma.

Como o intérprete necessita de reações rápidas, ou seja, recebe, armazena e reproduz as informações quase que concomitantemente, sua memória ativa é facilmente esgotada se ele não tiver muito treino e conhecimento das línguas envolvidas e do assunto a ser interpretado. Daí decorre a sutileza e os perigos do interpretar, pois muitas vezes falhas de memória podem acarretar uma interpretação equivocada, resultado de improvisações.

A rapidez exigida do intérprete, principalmente na interpretação simultânea, é outro fator que influencia na qualidade do trabalho. Por isso, em casos de polissemias (significado contextual amplo) ou oligossemias (item da língua-fonte com faixa restrita de significados), muitas vezes o intérprete poderá fugir das intenções da mensagem da língua-fonte, constituindo-se esta situação, entre tantas outras, em armadilha ao intérprete (CATFORD, 1980).

No sentido de dar qualidade ao seu trabalho, o intérprete deve se inteirar do conteúdo do texto da língua de partida, até mesmo no momento de referir-se ao título do trabalho, encontrando termos equivalentes que enfatizem a mensagem que o emissor pretendeu transmitir, com bastante clareza e impacto.

Mas, sobretudo, há uma polêmica entre os autores sobre a possibilidade de a tradução (interpretação) ser ou não legítima e geralmente estes usam os termos legitimidade e fidelidade como sinônimos. Entretanto, nesta pesquisa, especificamente, esses termos não são tratados como sinônimos; legitimidade aqui é entendida como a identidade entre as estruturas de duas línguas diferentes, quer lingüísticas, quer culturais. Por definição, portanto, não pode haver legitimidade na tradução/interpretação envolvendo sistemas lingüísticos tão diferentes como uma LS e uma LO. Fidelidade, por sua vez, pode ser definida como a equivalência entre essas estruturas, a possibilidade de o intérprete agir sem adicionar sua cosmovisão ao material textual do texto de partida, no momento da interpretação.

No ato interpretativo, é essencial que o intérprete conheça as especificidades da comunidade surda, sua história, seus costumes, com a finalidade de relacionar as semelhanças ou dessemelhanças da língua/cultura de partida (língua portuguesa ou LS) com a língua/cultura de chegada (LS ou língua portuguesa). O intérprete de LS, como qualquer outro, necessita atentar também para as chamadas expressões idiomáticas, as quais não podem ser decodificadas literalmente justamente por serem usadas somente pelos falantes de determinada língua.

NOBRE & PIRES (1998, p.05) explicam essa afirmação com um exemplo utilizado nos países de língua inglesa:

Quando se deseja demonstrar que algo ou alguém é visto com especial afeição, se diz que “It/He/She is the apple of my eyes”. Se se fosse traduzir literalmente para o português, “Ele/Ela é a maçã dos meus olhos”, essa expressão não faria sentido. No Brasil, para transmitir o mesmo significado, diz-se que “Ele/Ela é a menina dos meus olhos”.

Nesta situação, o intérprete deverá, sem dúvida, conhecer a cultura da língua de chegada (no caso do exemplo acima, a cultura brasileira), para adequar sua tradução.



Conforme coloca CATFORD (1980, p.66), [...] *a intradutibilidade na cultura resulta de não existirem situações idênticas na cultura de uma língua e na outra*. Estas situações particulares nasceram a partir dos usuários de determinada língua. Neste caso, as holófrases - conceito que só tem designação dentro de um idioma (RONAI, 1987) - seriam um obstáculo importante no trabalho de tradução e interpretação. E quando ocorre essa situação na interpretação em LS, o intérprete pode recorrer ao alfabeto datilológico, como recurso de substituição das palavras ainda não sinalizáveis. Durante o contato bilíngüe do intérprete (com as línguas fonte e meta), portanto, é importante que ele respeite as particularidades lingüísticas das duas línguas.

Conforme o argumento de CHERRY (1968, p.122),

*Uma língua determinada não [é] inventada nem estabelecida arbitrariamente em certo momento no tempo, por via de autoridade, como um sistema de codificação de fichário, mas [acompanha] a história da comunidade mudando conforme [mudam] as condições sociais.*

Para haver comunicação com outra comunidade lingüística, portanto, é preciso haver também fluência cultural, para dar conta dos idiomatismos culturais durante a interpretação. Mas há dificuldade nessa fluência, esses mundos parecem impenetráveis e conformam hiatos que impedem a tradução literal. Na interpretação, esse esforço é extremado, dadas as exigências de memória e rapidez, entre outras, colocadas ao intérprete.

Essa dinâmica diante do universo de significações de uma língua de partida - denotações, conotações, referências, vivências, imaginário, etc, - confronta-se com as mesmas características na língua de chegada, o que confere extrema delicadeza à interpretação entre línguas/culturas diferentes. Línguas que determinam visões de mundo diferentes acarretam dificuldade no interpretar, pois ainda que falando de um mesmo objeto, este será visto através de diferentes sistemas conceituais por cada falante.

Conforme Whorf, apud MOUNIN (1975, p.56),

*[...] será verdade que, ao falarmos do mundo em duas línguas diferentes, jamais estamos falando precisamente do mesmo mundo, de modo que a tradução não somente não é legítima de uma língua para outra como também, cientificamente falando, não é materialmente possível.*

Em qualquer relação intersubjetiva, ocorrem entre interlocutores hipóteses imaginárias a respeito dessa relação, ou seja, o emissor elabora uma imagem do contexto, dos receptores, da mensagem etc. O receptor, por sua vez, cria as suas concepções frente à situação e o intérprete, da mesma maneira, particulariza suas visões de mundo. Essa rede interveniente ao ato interpretativo está balizada por experiências individuais decorrentes, sobretudo, das relações interpessoais.

Borgström apud MOUNIN (1975, p.166) explica que

*As experiências são fenômenos privados, não podemos comparar diretamente as experiências de dois indivíduos; sempre que considero uma de minhas experiências semelhantes à de outro homem, ou diferente dela, meu julgamento se baseia em outros fenômenos publicamente observáveis, como, por exemplo, a conduta manifesta desse outro homem.*

Conhecer o texto a ser interpretado, a língua materna e a língua estrangeira é imprescindível à interpretação. Contudo, isso não garante que se possa realizar uma interpretação literal, porque interpretar não é um ato mecânico. Conforme RONAI (1981, p.58), “[...] o bom tradutor [intérprete] depois de se inteirar do conteúdo de um enunciado, tenta esquecer as palavras em que ele está expresso, para depois procurar as palavras exatas em que semelhante idéia seria naturalmente vazada”. Ao se pensar em interpretação como o transporte de significados de A para B, pensa-se em textos estáveis, transportáveis. Mas a interpretação não pode ser idêntica ao texto original, porque os sistemas lingüísticos são diferentes. O que ocorre é uma aproximação às informações do texto original, com o cuidado de escolher o material lingüístico conforme os destinatários (usuários de língua-meta). Por isso, há dificuldade em encontrar as correspondências formais, que estão intimamente ligadas à tradução literal. Muito embora a tradução possa seguir a forma do texto original com o máximo rigor, a legitimidade, como já foi discutido, é praticamente impossível de ocorrer.

Essas questões refletem a impossibilidade de haver interpretação legítima também na interpretação simultânea de LS, pois as experiências lingüísticas são particulares.

Existem casos de intradutibilidade lingüística ou não-lingüística (Catford, apud CAMPOS, 1987, p.66-70). Os casos de intradutibilidade não-lingüística ocorrem quando não existem situações idênticas na cultura de uma língua e na de outra. Quanto à intradutibilidade lingüística, diz respeito a certas palavras que não podem ser traduzidas por não haver na língua-fonte e na língua-meta conceitos que se equivalham.

Neste sentido, Bréal apud MOUNIN (1975, p.163) afirma que

*[...] a linguagem não é - e está longe de ser - um espelho que reflete a realidade: é uma transposição da realidade por meio de sinais particulares, a maioria dos quais não corresponde a nada que seja real [...] a linguagem não é e nunca pôde ser a notação completa do que se passa em nosso pensamento.*

Essa particularidade, portanto, se deve à materialização do pensamento que ocorre através da palavra. A palavra aparece em contextos diversos, com inúmeras significações e, ainda, permeada das emoções do falante.

Por isso, a atividade do intérprete não pode ser mecânica. Não basta o intérprete ser bilíngüe e conhecer as duas línguas muito bem para, simplesmente, transferir significados de um texto-fonte para um texto-meta, pois as afirmações fazem parte de um contexto e esse contexto tem repercussões diferentes para o autor, para o intérprete e também para o receptor da mensagem. Essa contextualização passa através da palavra escrita (tradutor) e através da palavra falada (intérprete).

Com relação à fidelidade, como já foi dito, muitos autores a utilizam como sinônimo de legitimidade. Isso se confirma nas palavras de alguns deles, como AUBERT (1993, p. 77), que afirma existirem muitas oscilações à fidelidade do ato interpretativo:

*A fidelidade na tradução [interpretação] caracteriza-se, pois, pela conjuminação de um certo grau de diversidade com um certo grau de identidade; ela será, não por deficiência intrínseca ou fortuita, mas por definição, por essencialidade, um compromisso (instável) entre essas duas tendências aparentemente antagônicas, atingindo a sua plenitude nesse compromisso e nessa instabilidade.*

Verifica-se que há uma similaridade entre os conceitos de legitimidade e fidelidade também em Paes, apud GIANI & NÓBREGA, 1988, p. 53-4: “[...] fidelidade é a busca de uma aproximação maior do texto (a maior possível). [...] A tradução é apenas um caminho

*para o texto original. A leitura de uma tradução não substitui a leitura do texto original. É um outro texto”.*

Nesta pesquisa, infidelidade está intimamente relacionada a algumas situações, nas quais o intérprete utiliza termos, idéias que deturpam totalmente as intenções do autor do texto original, ou suprime determinada informação do texto, seja por razão de desconhecimento ou de lapso de memória.

Em algumas ocasiões, os lapsos de memória podem redundar em algumas situações de infidelidade, tais como coloca Vázquez-Ayora (apud CAMPOS, 1987, p.44-46):

- Amplificação: quando a mesma informação é dita na tradução com um número de palavras maior que o do original. Isto decorre de alguma lacuna, ou seja, da falta de palavras na língua-meta, que possa, em menor número, expressar o que está expresso em poucas palavras no texto da língua-fonte.
- Condensação: consiste em dizer com um menor número de palavras da língua-meta o que na língua-fonte está dito com um maior número de palavras.
- Explicitação: tem lugar toda vez que o intérprete necessita de alguma informação que possibilite o melhor entendimento do texto traduzido [interpretado].
- Omissão: caracteriza-se pela ausência de algum termo, a qual possa ilegitimar as intenções do autor, muitas vezes ocorrida por falta de qualificação do intérprete para desempenhar o seu ofício.

Por causa da necessidade de rapidez nas suas reações, é importante que o intérprete de LS conheça previamente o texto da língua-fonte. Quando esse contato for possível, com certeza o intérprete poderá fazer uma análise mais detalhada das propriedades do material textual a ser interpretado e realizar o trabalho o mais fielmente possível.

Conforme afirma CAMPOS (1987, p. 52-53),

*Uma espécie de norma recomenda que o tradutor [intérprete] leia todo o texto a traduzir [interpretar], antes de iniciar a tradução [interpretação] propriamente dita. Essa leitura preliminar tem por fim dar ao tradutor [intérprete] uma visão global da obra [...]. A leitura preparatória também serve para trazer à tona da memória do tradutor os elementos*

*úteis do seu acervo cultural, reativando conhecimentos gerais e específicos adquiridos em leituras e trabalhos anteriores.*

Conhecer o texto do emissor se faz importante porque o ato interpretativo compreende palavras que não aparecem isoladas, mas sim permeadas por uma situação ímpar, repleta dos significados e intenções do emissor. E no momento que o intérprete se familiariza com o texto, ele poderá verificar, por exemplo, casos de polissemia, ou seja, situações em que uma palavra denote diversos sentidos, podendo então refletir sobre as intenções do autor e encontrar o melhor termo equivalente.

Dentre os fatores que interferem na fidelidade da interpretação, se inclui o aspecto ideológico da linguagem, apontado por Volonchinov (apud BORDENAVE, 1988, p. 20-21): *“A linguagem é a materialidade específica da ideologia. Além da materialização da ideologia, a linguagem atua como sua transmissora e perpetuadora. Ela confirma os sistemas de crença que legitimam as instituições de poder.”*

Foucault (apud BORDENAVE, 1988, p.20-21) acentua que não se pode separar o conhecimento lingüístico do ideológico e como, através de vários mecanismos, o discurso é disciplinado. É o princípio do proibido. Não se pode falar de tudo. Não se pode falar de tudo em qualquer circunstância. Não se pode falar de tudo para qualquer pessoa. Diz também que o sentido do discurso se origina em outros discursos previamente existentes, que lhe fornecem matéria-prima.

Isso remete aos discursos preexistentes na experiência do intérprete e nos assegura que há questões a serem consideradas em relação à sua subjetividade. Pois será ele capaz de agir como um filtro no momento da interpretação, despindo-se da sua cosmovisão, agindo com neutralidade?

Essa dimensão é também associada ao intérprete de LS. Mas há outras para considerar, como o descaso à oficialização da LS, tornando o intérprete um cidadão sem profissão. Entretanto, vários dados apontam para avanços significativos. No estado de Minas Gerais, a LBS foi oficializada pela Lei n.º 10.379 de 10 de janeiro de 1991; no artigo 20 da Lei ficou

determinado que o estado colocará profissionais intérpretes da LS nas repartições públicas voltadas para o atendimento externo.

Em 11 de agosto de 1996, ocorreu em Petrópolis, RJ, uma reunião técnica levantando questões importantes relacionadas às pessoas surdas, entre elas a legalização da LBS. Esse evento foi promovido pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Nesse encontro, de que participaram profissionais e também pessoas surdas, discutiu-se a formação do profissional intérprete. Foi elaborado um documento, propondo mudanças no projeto de lei 131/96 da Senadora Benedita da Silva<sup>10</sup>. A reformulação do artigo 3º afirma que a administração pública, direta e indireta, assegurará o atendimento ao surdo em repartições públicas federais, municipais e no Distrito Federal, bem como em serviços comunitários e eventos, através do apoio dos intérpretes de LBS. E, ainda, no artigo 4º, inciso IV, fica assegurada a formação de intérpretes preferencialmente através de Instituições de Ensino Superior. Atualmente, esse projeto de lei nº 4857/98 encontra-se no plenário da Câmara dos Deputados, aguardando ser sancionado, tornando-se lei. Também na cidade do Rio de Janeiro, através da Lei nº 2356/95, fica o Poder Executivo autorizado a criar a carreira de intérprete de LBS.

Outro progresso ocorreu no município de Porto Alegre, através da instituição de uma central de intérpretes e da oficialização da LS no município. A central de intérpretes FENEIS - RS está funcionando desde o primeiro semestre de 1997 e conta aproximadamente com quarenta intérpretes registrados, todos com o terceiro grau completo (FENEIS, 1999, p.32). Outras conquistas têm ocorrido no RS, como o reconhecimento da LBS nos municípios de Esteio (Lei 2806/98) e Gravataí (Lei 1252/98).

Na região nordeste, o estado de Alagoas é o único a reconhecer a LBS como língua oficial dos surdos (Lei 6060/98) e junto a esse reconhecimento está a garantia da presença do intérprete nos principais órgãos públicos desse estado. No estado do Maranhão, foi aprovado pela Assembléia Legislativa o projeto de lei nº 084/93, que trata da criação da carreira de intérprete para surdos, criando o cargo e definindo concurso público para o seu preenchimento.

---

<sup>10</sup> Documento encaminhado ao Senado Federal a fim de efetivar a oficialização da LBS.

No Código do Processo Civil Brasileiro, artigo 151, consta que o juiz nomeará o intérprete toda vez que se fizer necessário para “*traduzir a linguagem mímica dos surdos-mudos, que não puderem transmitir a sua vontade por escrito*” (inciso 3).

Percebe-se que tem havido progressos em relação a essa temática no país. Entretanto, há muito que avançar e a participação efetiva da comunidade surda nesse processo em muito contribuirá para alcançar essas metas.

Há inúmeras exigências ao intérprete de LS; o convívio com a comunidade surda e o conhecimento da LBS e da língua portuguesa são requisitos básicos. É necessário muito estudo, preparo didático e metodológico. Possuir um familiar surdo, ou ser um profissional que trabalhe diretamente com pessoas surdas, não habilita o ouvinte a ser intérprete. SOLOW (1996) afirma que, no passado, o intérprete de LS era uma pessoa que trabalhava com pessoas surdas e, em decorrência desse convívio, aprendera a LS. Muitos desses voluntários trabalhavam por generosidade, mas, sem dúvida, ajudaram a formar intérpretes geração após geração. Sobretudo, a autora enfatiza a necessidade de respeitar o código de ética, conhecer profundamente as línguas em questão, ter formação específica e também conviver com os surdos. Assim, ser usuário da LS não redundava em ser um intérprete competente.

Nos Estados Unidos, na Universidade de Gallaudet, por exemplo, há curso em nível de mestrado dando ênfase à qualidade na formação do intérprete, baseada em estudos sobre a linguagem e técnicas para o ensino da tradução e interpretação (QUADROS, s/d).

No Brasil, as questões referentes ao intérprete de LBS estão a cargo da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), que forma intérpretes e administra situações referentes a eles. Essa federação possui um departamento denominado Departamento Nacional de Intérpretes da FENEIS (DNIF). Este possui um regulamento que aponta para a necessidade de reconhecer e valorizar a LBS, efetuar o registro do profissional intérprete e exigir dele o cumprimento do código de ética.

Segundo esse departamento, “*o intérprete de LBS é aquele que, tomando a posição do sinalizador ou do falante, transmite os pensamentos, palavras e emoções do sinalizador, servindo de elo entre duas modalidades de comunicação*” (FENEIS, 1995, p.03).

Conforme o Regimento da FENEIS, há condições para o exercício da interpretação:

- a) ter competência na língua portuguesa e na LBS;
- b) possuir pelo menos o 2º grau completo;
- c) ser ouvinte;
- d) ser membro ativo da comunidade de surdos local;
- e) possuir certificado expedido pela FENEIS;
- f) possuir alguma noção de idioma estrangeiro;
- g) ter noções suficientes de Lingüística, comunicação e técnicas de tradução e interpretação;
- h) ter contato com surdos, com freqüência comprovada;
- i) ter disponibilidade de tempo para estar presente onde se fizer necessário.

O intérprete deve estar presente onde haja uma pessoa surda que necessita de um mediador entre as línguas, ou seja, nas escolas, em palestras, ao telefone, nos tribunais, etc. Faz-se necessário ao intérprete cumprir o código de ética<sup>11</sup> em questões como priorizar o sigilo profissional e não intervir com opiniões próprias durante a interpretação (com a finalidade de manter a confiabilidade das pessoas surdas em relação ao intérprete e à interpretação).

Percebe-se que os novos olhares em relação à surdez e à pessoa surda reforçam-se através da valorização da LS e do intérprete. Contudo, ainda há muito para se construir nesta área de estudos, até que se consiga eliminar as seqüelas de um século de submissão sofrida pelas pessoas surdas, herança do oralismo.

Nas palavras de SKLIAR (1997, p.244), “[...] não existe outra área na educação que mostre, em si mesma, tanta intolerância na reconstrução de seu passado, tanta incompreensão na percepção de sua atualidade e tantas divergências na perspectiva de sua vida futura”.

---

<sup>11</sup> Incluso no Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes da FENEIS. Em anexo.



Essas divergências também são reflexos da falta de legislação que assegure às pessoas surdas um espaço educacional congruente com as suas diferenças, dentre elas a diferença lingüística. Para tanto, há necessidade de um intérprete mediador entre o saber e o aluno surdo e a presença deste também fora do contexto escolar. Há necessidade de legislação que resguarde a verdadeira dimensão que o intérprete possui frente à participação da pessoa surda no meio educacional e fora dele. Uma legislação que garanta serviços de interpretação gratuitos, bem como oportunidades de os intérpretes obterem formação em nível de graduação e/ou pós-graduação na área, similares aos cursos para formação de intérpretes de outros idiomas. E o seu reconhecimento como um profissional altamente especializado.

Entretanto, o número de pessoas envolvidas no trabalho de interpretação é pequeno, o que resulta na necessidade, muitas vezes, de outras pessoas, simplesmente usuárias da LS, assumirem a função de intérprete. Muitas vezes isso ocorre em locais onde não há intérpretes, havendo a necessidade de os profissionais que trabalham com a criança surda realizarem a interpretação, mesmo que precariamente.

Mas há espaço para o intérprete, um espaço em que ele, por ser ouvinte, aproxima o mais e o melhor possível o material lingüístico da língua de chegada em relação ao texto de partida, e não relega o surdo a uma situação de submissão usual no passado, quando o grupo ouvinte hegemônico administrava a identidade das pessoas surdas. Cabe ao intérprete, sem dúvida, possibilitar aos surdos a ressignificação do texto a partir das visões de mundo construídas por eles próprios, em um ato interpretativo que não interfira na compreensão da mensagem da língua-fonte.

Assim, o resgate da autenticidade, do vir-a-ser da pessoa surda, numa direção de possibilidades e auto-conceito, passa pela compreensão de mensagens da língua-fonte, nas mais variadas situações, especialmente no contexto escolar, sem a repetição dos erros passados, quando a pessoa surda era isolada em sala-de-aula através do rótulo de deficiente ou “integrado”.

A partir desse novo espaço conquistado pelos surdos, torna-se essencial a perspectiva de o intérprete integrar o cenário cotidiano da pessoa surda, através de bases legais constituídas por vontade política e da criação e manutenção de cursos para a formação de intérprete.

### **3 METODOLOGIA**

Esta pesquisa desenvolveu-se através de um estudo de enfoque descritivo do tipo qualitativo, que explorou um problema particular, a fidelidade na interpretação da língua portuguesa para a LS.

O método da pesquisa foi o de análise de conteúdos. Os dados foram coletados a partir de atos interpretativos de língua portuguesa oral (LPO) para a LS e desta para a língua portuguesa escrita. O conteúdo lingüístico dos textos iniciais foi comparado com o conteúdo dos textos finais, usando-se de análise das proposições recuperadas no texto final em relação ao inicial, quando pertinente.

As etapas da pesquisa foram as seguintes.

1- Seleção dos Sujeitos: O início da coleta de dados contou com a participação de três intérpretes, em três localidades diferentes, denominados “primeiro intérprete”. Cada um interpretou dois textos a três sujeitos surdos; posteriormente, apenas um surdo recontou os textos, o que foi filmado. A seguir, outros três intérpretes, um em cada cidade, denominados “segundo intérprete”, assistiram à filmagem do sujeito surdo e traduziram os textos da LS para o português escrito. No final, foram obtidos seis textos finais para serem analisados, que constituíram os dados da interpretação A, B e C.

Os intérpretes envolvidos na pesquisa são registrados no Departamento Nacional de Intérpretes da FENEIS (DNIF) e são moradores de três cidades de referência em educação de surdos do RS. Requisito essencial na seleção dos intérpretes foi que estivessem envolvidos no cotidiano das pessoas surdas, tendo em vista o domínio do ato interpretativo, através da prática no dia-a-dia. Desses seis intérpretes, três freqüentam programas de pós-graduação, dois concluíram o ensino superior e um está em fase de conclusão do 3º grau.

2- Coleta de Dados: A coleta de dados foi realizada pela pesquisadora, através de filmagens dos atos interpretativos de dois textos (em anexo) em LPO para a LBS, realizada pelo primeiro intérprete nas três diferentes cidades. Os textos foram os mesmos para os três sujeitos. A interpretação durou aproximadamente 25 min. para cada intérprete e para cada texto.

Em cada localidade, a etapa de coleta de dados foi precedida por explicações aos sujeitos surdos e ao intérprete sobre a investigação que esta pesquisadora estava realizando acerca do processo de interpretação da LS e de como eles deveriam atuar nesse processo.

Posteriormente, o texto foi entregue ao primeiro intérprete para que o lesse e tomasse conhecimento do assunto a ser interpretado. Isso foi feito alguns minutos antes da sessão de interpretação. Após essa etapa, a pesquisadora fez a leitura em LPO, momento em que o intérprete iniciou seu trabalho. A interpretação se fez a três pessoas surdas profundas, usuários fluentes da LBS e com o mesmo grau de escolaridade, ou seja, 6ª série.

Subseqüente à interpretação, foi possibilitado às pessoas surdas que comentassem o texto interpretado, por 15 min.. Posteriormente, uma das pessoas surdas do grupo narrou o texto em LBS, o que foi filmado.

Em ocasião posterior, essa narrativa final do texto em LBS foi assistida por outro intérprete, não envolvido na pesquisa até então, que o escreveu em língua portuguesa. Esse texto final foi então comparado ao texto inicial para análise.

3- Análise dos dados: O conteúdo dos textos de chegada foi comparado ao conteúdo dos textos de partida, reportando-se ao foco do estudo, ou seja, à fidelidade na interpretação, buscando possíveis posicionamentos ideológicos do intérprete, de interferências, de visões de mundo; sonegação ou acréscimo de conteúdos à interpretação, bem como o respeito ou não ao código de ética dos intérpretes de LBS registrado na FENEIS (em anexo). Quando a discrepância entre o texto final e o inicial não foi explicável pela atuação do primeiro intérprete, esta autora foi buscar no desempenho do sujeito surdo e/ou no do segundo intérprete possíveis explicações para isso. Esse trabalho foi assessorado por um surdo adulto, fluente em LS e que leciona esta língua para ouvintes em Santa Maria.

## **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Este capítulo descreve o processo de interpretação da LP para a LS e, posteriormente, para a LP novamente. O trabalho foi realizado por intérpretes em três diferentes cidades do RS. Foram lidos dois textos para o intérprete, que passou a informação em LS para três sujeitos surdos que freqüentam a 6ª série. Posteriormente, um dos sujeitos surdos recontou os textos, enquanto era filmado. Logo após, outro intérprete assistiu à gravação e passou o texto para a língua portuguesa escrita.

Ao final, foram obtidos dois textos finais em cada cidade, que foram comparados com os dois textos iniciais, a partir do conteúdo de uns e de outros e da análise das proposições recuperadas no texto final em relação ao inicial; pode-se então verificar como se apresenta a cosmovisão do intérprete durante o seu trabalho, no sentido de mostrar se ele age ou não como se fosse um filtro, em consequência não interferindo no conteúdo da mensagem do emissor.

Os intérpretes envolvidos na coleta de dados são profissionais que cotidianamente mantêm interação com pessoas surdas, o que garante o exercício da LS no seu dia a dia e contato com a cultura da língua-fonte, fator essencial ao êxito da interpretação. Os intérpretes necessitam desse contato, devido às vantagens que ele pode trazer:

- 1. Estar culturalmente consciente e confortável;*
- 2. Conhecer as referências feitas a vários aspectos da comunidade, tais como, siglas de organizações ou sinais para pessoas que são bastante conhecidas naquela comunidade;*
- 3. Elevar suas habilidades de leitura e sinalização e adicionar novos sinais e estruturas ao seu vocabulário [na LS], leitura e sinalização. (SOLOW, 1996: 35)<sup>12</sup>*

Esse contato pode se dar de maneira formal ou informal, ou seja, em escolas, universidades, grupos de pesquisa, ou ainda em associações de surdos, em momentos de lazer, etc. No caso desta pesquisa, os intérpretes participam do cotidiano das pessoas surdas dos mais variados modos, formal ou informalmente.

É importante frisar, antecipadamente, que não é intenção deste trabalho emitir julgamento quanto à qualidade dos intérpretes, mas sim, analisar o processo de interpretação em si, destacando os fatores que podem otimizar ou não a eficiência da tarefa do intérprete de LS.

## INTERPRETAÇÃO A TEXTO 1: FREDERICO

Pode-se observar que no texto final, em relação ao inicial, houve perdas, consideradas inevitáveis ao ato interpretativo e decorrentes do contato entre duas línguas estruturalmente diferentes, que conformam visões de mundo também diferentes entre os usuários da língua-

---

<sup>12</sup> Traduzido por Maria Alzira Nobre.

fonte e da língua-alvo. Entretanto, o conteúdo central do texto foi preservado, ou seja, a necessidade da LS para o desenvolvimento cognitivo do surdo, assim como as características do sujeito do texto – Frederico – sua cidade natal, suas maiores dificuldades, a comunicação através da língua oral, bem como sua frequência à fonoaudiologia.

Observemos a interpretação a seguir:

1 Texto final: *Frederico nasceu em Belo Horizonte, era um menino muito esperto, muito curioso e usava a língua de sinais (LS). Ele aprendeu a LS desde pequeno. Ele aprendia tudo. Com 12 anos a mãe levou ele para a fonoaudiologia e ele não se sentia bem com a língua oral.*

2 Texto inicial: *Na história de Frederico, o contato com a língua de sinais deu-se desde a mais tenra idade, a partir da experiência lingüística na família e no contato precoce com a Comunidade Surda. Admirava a língua de sinais e desde bebê freqüentava a associação de surdos, considerada por ele uma oportunidade para conversar e aprender. Até aproximadamente os doze anos de idade, apenas observava os surdos usando língua de sinais e assim ia aprendendo, porém tinha vergonha de se comunicar por meio da LIBRAS; julgava que sua comunicação era ruim e tinha medo de ser criticado e julgado por ser criança. Esse período coincidiu com a fase em que ainda fazia fonoaudiologia e que a mãe descreveu como uma época de grande retraimento de Frederico.*

Ao iniciar a análise, foi observado que uma informação no texto final se apresentou modificada: a idade de ingresso de Frederico na fonoaudiologia.

Na observação da filmagem, vê-se que a primeira intérprete passou o significado da frase fielmente, através do uso dos sinais apropriados – ATÉ APROXIMADAMENTE. Essa distorção foi realizada pelo sujeito surdo e talvez se deva ao fato de essa informação não ser das mais centrais do texto. Na verdade, está contida na 5ª proposição (proposição 17). Isso torna a informação menos significativa e mais fácil de esquecer. Pode-se supor que, para o

surdo, o termo ATÉ tenha passado despercebido, pois é secundário se comparado à informação da proposição na sua totalidade. Além disso, ele insere a frase “e ele não se sentia bem com a língua oral”, o que parece ter sido inferido do texto ou talvez resultado de sua experiência de vida.

Nota-se também, outro aspecto interessante, ao comparar o texto final com o inicial quando o intérprete passou a mensagem sobre o retraimento de Frederico; referindo-se à fonoaudióloga, ela se dirige à mãe de Frederico (locus à direita do intérprete) e pergunta: “POR QUE FREDERICO É RETRAÍDO?”. Essa pergunta não foi relatada pelo surdo e constitui uma interferência subjetiva do primeiro intérprete, pois na verdade, não aparece no texto inicial. Isso reflete a necessidade de o intérprete agir rapidamente por causa das exigências do ato interpretativo. Talvez o intérprete, tendo estabelecido previamente a mãe de Frederico como personagem do relato, achasse necessário incluí-la como interlocutora. No entanto, isso não influenciou o conteúdo final, pois houve uma equivalência entre as mensagens de ambos os textos.

Conforme aponta AUBERT (1993: 32),

*O que distingue a relação entre original e tradução [interpretação] da relação entre dois textos – discursos díspares é a sua vinculação por meio de uma equivalência de mensagem, de intenção comunicativa, total ou mesmo parcial. Não se trata nem seria o caso, de uma mesma mensagem: são duas as mensagens, como são duas as “roupagens” lingüísticas, mas visando fins comunicativos similares que se aproximam o suficiente (sem se confundirem) para que um seja percebido como sendo a tradução [interpretação] – a equivalência – da outra.*

As questões relativas à fidelidade na interpretação, apontadas por AUBERT, referem-se também aos intérpretes. Mas há outra análise a fazer, ou seja, verificar a falta de equivalência entre os textos devida à atuação do sujeito surdo. Este, ao recontar, apreende traços pertinentes à sua própria história, traços socialmente relevantes para ele. Isso, sem dúvida, é esperado. A interpretação deve ser fiel, mas cabe aos surdos reconstruírem as mensagens a partir da fala do intérprete e não a partir da fala do emissor.

Vejamos a seguir a interpretação do parágrafo relativo à professora de ciências.



3 Texto final: *Depois foi para a escola especial. A professora de ciências não conhecia sinais, e a professora chamou um outro colega e perguntou: Você conhece sinais para ensinar à professora? E ele respondeu que sim. Aí os dois começaram a rir, a falar bobagens (o menino surdo e seu colega também surdo), aí as crianças riam.*

4 Texto inicial: *Criticou a falta de domínio de língua de sinais pelos professores da escola em que estudava, e narrou um fato para demonstrar como a falta de conhecimento da LIBRAS pelo professor produzia alienação nas relações com o aluno surdo.*

*No episódio, a professora de Ciências, que não sabia comunicar-se por meio da LIBRAS, como costuma ocorrer, chamava um aluno da sala que tivesse melhor desempenho em fala e leitura labial, e conhecesse alguma coisa de língua de sinais, para ser seu intérprete. Essa situação era motivo de pilhéria, porque o aluno chamado a interpretar não comunicava o que a professora tinha dito, falava algumas besteiras como palavrões, e todos se riam, porque a professora não percebia.*

Observa-se que, nesse parágrafo, algumas proposições foram preservadas, dentre elas a 47, 48, 49, 57, 58, 59, 60, 71 e 73. Mas aparecem algumas discrepâncias entre os parágrafos. Analisemos então o trabalho do primeiro intérprete para verificar se a sua interpretação foi fiel.

SEMPRE NA ESCOLA A LS ERA RUIM. FREDERICO CONTOU COMO E PORQUE ÀS VEZES FALTAVA LS PARA OS PROFESSORES. ERA RUIM. PREJUDICAVA O ESTUDO. E O SURDO FICAVA QUIETO E BURRO.

A PROFESSORA DE CIÊNCIAS NÃO ENTENDIA SINAIS, MUITO POUCO. A PROFESSORA CHAMOU UM ALUNO QUE SOUBESSE SINAIS, FALA E LEITURA LABIAL PARA AJUDAR. A PROFESSORA EXPLICAVA E O SURDO INTERPRETAVA. OS SURDOS RIAM PORQUE O INTÉRPRETE NÃO

INTERPRETAVA IGUAL À PROFESSORA. BOBAGENS A PROFESSORA NÃO ENTENDIA E NEM LS.

Ao introduzir o parágrafo, o primeiro intérprete insere sua própria generalização do texto quando afirmou “SEMPRE NA ESCOLA A LS ERA RUIM”, sem esclarecer que eram os professores que não sabiam LS. Talvez por ter-se apercebido dessa omissão ele recomeça: “FREDERICO CONTOU COMO E PORQUE ÀS VEZES FALTAVA LS PARA OS PROFESSORES. ERA RUIM. PREJUDICAVA O ESTUDO”, para explicar melhor as idéias iniciais do parágrafo. Subseqüente a isso, para explicar que o surdo ficava “alienado”, a intérprete utilizou os termos como “QUIETO” e “BURRO”, o que pode ser explicado por não haver ou por ele desconhecer o sinal para “alienação”.

Vejamos a seguir a recontagem pelo sujeito surdo:

DEPOIS ELE FOI PARA A ESCOLA ESPECIAL. A PROFESSORA DE CIÊNCIAS NÃO CONHECIA SINAIS, A PROFESSORA CHAMOU UM MENINO MELHOR, COM UM POUCO DE LEITURA LABIAL E LS. CONHECE LS E LEITURA LABIAL PARA ENSINAR OS OUTROS? E ELE RESPONDEU QUE SIM. A PROFESSORA COMEÇOU ENSINAR E ELE “FALAVA” BOBAGENS. E OS SURDOS RIAM DAS BOBAGENS. O SURDO SE APROVEITAVA E AS CRIANÇAS RIAM.

O sujeito surdo preserva o conteúdo do parágrafo, demonstrando que compreendeu a mensagem do primeiro intérprete, apesar de algumas alterações. Ele inicia com “DEPOIS FOI PARA A ESCOLA ESPECIAL”, o que não pode ser considerado um equívoco, pois embora na interpretação do primeiro intérprete não se observe sinais para “escola especial”, isso fica implícito pelo uso da LS na sala de aula, o que demonstra que a escola de Frederico é uma escola para surdos.

Ele também acrescenta uma pergunta à recontagem: “CONHECE LS E LEITURA LABIAL PARA ENSINAR OS OUTROS?” sem, no entanto, fugir ao assunto. E sugere que a professora não percebia que o aluno dizia besteiras e palavrões, quando interpretava, ao afirmar “O SURDO SE APROVEITAVA.”

Assim, ficaram asseguradas as intenções do autor durante a recontagem do referido parágrafo pelo sujeito surdo, nas proposições 59, 60, 61, 63, 64, 65, 71 e 73.

O segundo intérprete, entretanto, modificou a pergunta que consta no parágrafo do texto final, pois na verdade o aluno foi chamado a interpretar para os colegas e não para ensinar a professora. Ele também omitiu a informação de que o sujeito surdo se aproveitava do fato de a professora não saber LS. Talvez isso tenha acontecido porque o surdo não expressou essa idéia com clareza, disse apenas que “O SURDO SE APROVEITAVA”, sem declarar que era da professora, em decorrência do desconhecimento da LS.

Verifica-se, então, que os envolvidos no processo de interpretação, de algum modo, modificaram o conteúdo das informações recebidas; entretanto, essas modificações não foram profundas, pois observa-se que o texto final está praticamente congruente com o inicial.

Outra situação significativa ocorreu no processo que envolveu a interpretação do último parágrafo do texto, situação que envolve o fato de Frederico “olhar” e ficar admirado com o debate realizado entre os professores da outra escola de surdos, de outro estado. O verbo olhar pode ter vários significados (situação de polissemia) ou seja, olhar relativo a ver; ou ainda, olhar que significa levar Frederico a refletir sobre a necessidade de se discutir sobre a LS na sua escola.

5 Texto final: *Depois de um tempo esse menino surdo foi para outro estado. Começou a olhar, ele via que os outros professores, os alunos, discutiam, debatiam muito, e ele ficou admirado com isso. Então ele voltou deste lugar e voltou mais inteligente e desenvolveu mais a LS. Também se destacou entre os surdos, foi um dos melhores.*

6 Texto inicial: *Frederico comparou sua escola com uma outra escola de surdos que conhecia, de outro Estado, onde os surdos freqüentemente discutiam com seus professores sobre a necessidade de que aprendessem e melhorassem o desempenho em língua de sinais. Havia aprendido que o uso da língua*

*de sinais para surdos favorecia e acelerava o desenvolvimento cognitivo, e, a partir dessas e de outras experiências, foi construindo uma convicção sobre a importância da língua de sinais.*

Observemos, a seguir, a versão do primeiro intérprete, para descobrir a origem das discrepâncias:

*FREDERICO COMPAROU A ESCOLA DELE COM OUTRA NUM OUTRO ESTADO. OLHOU OS SURDOS JUNTOS DISCUTINDO COM OS PROFESSORES. ELE FICOU SABENDO QUE É BOM APRENDER E DESENVOLVER A LS; É O IDEAL.*

*FREDERICO APRENDEU QUE ERA IMPORTANTE USAR A LS. AUMENTAVA A CURIOSIDADE PARA APRENDER E DESENVOLVER E FICAR MAIS INTELIGENTE E CONHECEU CAMINHOS. HOJE FREDERICO ACREDITA PELA PRIMEIRA VEZ NA LS.*

O primeiro intérprete amplificou a informação com o sinal relativo a olhar, que ficou bem contextualizado, pois aqui significa observar. Posteriormente ele encontra equivalentes para a afirmação do texto inicial relativa à discussão entre surdos e professores sobre a necessidade de que estes professores aprendessem e melhorassem o desempenho em LS, ao interpretar: “ELE FICOU SABENDO QUE É BOM APRENDER E DESENVOLVER A LS; É O IDEAL”. E também encontra equivalentes com relação à afirmação [...] “foi construindo uma convicção sobre a importância da língua de sinais”, ao interpretar: [...] “CONHECEU CAMINHOS. HOJE FREDERICO ACREDITA PELA PRIMEIRA VEZ NA LS”.

Algumas proposições do texto inicial foram mantidas no texto final, dentre elas a 78, 79, 81, 84, 85, 86, 87, 88 e 89. E há outras proposições que não aparecem ou foram modificadas, talvez em decorrência da recontagem feita pelo sujeito surdo.

A versão do sujeito surdo é a seguinte:

DEPOIS FOI NUM OUTRO ESTADO. OLHOU OS PROFESSORES COM AS CRIANÇAS DISCUTINDO, TENDO CONTATO. O MENINO OLHOU, SE ADMIROU.

VOLTOU, FOI DESENVOLVENDO A LS E FICANDO INTELIGENTE. SE DESTACOU ENTRE OS SURDOS, FOI UM DOS MELHORES.

A partir da recontagem do surdo, pode-se dizer que ele cometeu algumas distorções com relação à mensagem enviada pela primeira intérprete. Pois iniciou a recontagem citando que Frederico foi a um outro estado, o que é diferente do que consta no texto inicial, e sobretudo não o associa à escola que Frederico conheceu. E, ainda, ao finalizar a recontagem ele acrescenta: “SE DESTACOU ENTRE OS SURDOS, FOI UM DOS MELHORES”, na tentativa talvez de colocar um fecho aceitável para o seu texto, já que a parte final do texto do primeiro intérprete não ficou clara.

Com relação ao trabalho do segundo intérprete, salienta-se que ele realizou uma tradução com respeito à fidelidade, pois somente o termo “CONTATO” da recontagem do sujeito surdo, aparece no texto final de maneira diferente, porém bem adequada quando traduziu para este: “debatiam muito”. Se considerarmos que o segundo intérprete não tinha nenhum conhecimento do texto inicial, pode-se pensar que ele atribuiu a expressão TENDO CONTATO com uma reiteração da idéia anterior [...] “COM AS CRIANÇAS DISCUTINDO”.

No âmbito geral, apesar das alterações ocorridas, o texto final da interpretação A está bem desenvolvido, apresentando início, meio e fim. É um texto coerente e mantém estreita relação com o texto inicial.

#### TEXTO 2: RONALDINHO

No texto inicial Ronaldinho, o primeiro parágrafo introduz o assunto sobre a derrota do Brasil na copa do mundo de 1998 e sobre o que realmente teria ocorrido com o atleta no jogo decisivo, que causou, em última análise, a derrota do Brasil. Haveria causas desconhecidas? Esse parágrafo ficou reduzido ao seguinte:

7 Texto final: *Copa do mundo de 1998, o Brasil perdeu e a França ganhou. As pessoas queriam saber de quem era a culpa de o Brasil ter perdido, se essa culpa era de Ronaldinho.*

8 Texto inicial: *O Brasil perdeu a Copa do Mundo de 1998 e a chance de ser pentacampeão à última hora, uma hora de angústia, de medo, de completo desequilíbrio da equipe de jogadores e técnicos. Muito tem sido falado e escrito sobre o que aconteceu com Ronaldinho, naquele dia; muito tem sido especulado sobre o que teria realmente acontecido. O inesperado, o inusitado é assim: ninguém acredita nos fatos simples. Procuram-se razões por trás dos fatos, causas complexas, escondidas, sonegadas ao conhecimento do público. Assim foi com o mal-súbito de Ronaldinho: por quê?*

Essa introdução do texto inicial compreende as proposições de números 1 a 21 (Ver Anexo VII). Entretanto, conforme o esquema relacional dessas proposições (anexo VIII), verifica-se que elas exprimem duas informações cruciais do parágrafo, ou seja, de 1 a 5 e de 6 a 22. A primeira trata da derrota, conseqüência da angústia de jogadores e técnicos; e a segunda trata da especulação dos meios de comunicação na procura de uma causa para a convulsão de Ronaldinho, responsável pela angústia de todos e que levou à derrota final. Destas idéias do texto inicial, foram preservadas no texto final, parte da proposição 1 e as proposições 6, 7, 8, 9, 13, 15. Observemos onde ocorreram as discrepâncias.

No momento da interpretação desse parágrafo, o primeiro intérprete preservou as sentenças sobre o conteúdo tratado no parágrafo (observação da filmagem).

O BRASIL PERDEU A COPA DO MUNDO DE 1998. NA HORA DE GANHAR O PENTA, PERDEU. COMO SE ESTIVESSEM ANGUSTIADOS, NÃO SABIAM NADA. MUITAS PESSOAS FALAVAM E ESCREVIAM. OS REPÓRTERES NA TELEVISÃO FALAVAM SOBRE O QUE TINHA ACONTECIDO DE ERRADO COM RONALDINHO NAQUELE DIA. MUITAS PESSOAS TÊM PROCURADO A VERDADE SOBRE O QUE TINHA ACONTECIDO. PARECIA QUE IA E NA HORA

NÃO FOI, ACONTECEU ALGUMA COISA ERRADA. PARECIA QUASE SIMPLES. AS PESSOAS PENSARAM O QUE ACONTECEU DE ERRADO? POR QUÊ? A CULPA É DE QUEM? EU NÃO SEI. PARECIA QUE ESTAVA ESCONDIDA A VERDADE. AS PESSOAS NÃO CONHECIAM A VERDADE SOBRE O QUE ACONTECEU COM RONALDINHO. ELE DESMAIOU.

O primeiro intérprete omite a situação de medo relacionada à hora do jogo, bem como a equipe de jogadores e técnicos. Também faz algumas substituições. Para o “completo desequilíbrio da equipe de jogadores e técnicos”, ele sinaliza: “NÃO SABIAM NADA”. Substitui “o inesperado, o inusitado é assim: ninguém acredita nos fatos simples” por “PARECIA QUE IA E NA HORA NÃO FOI, ACONTECEU ALGUMA COISA ERRADA. PARECIA QUASE SIMPLES”. E no fim do parágrafo o primeiro intérprete substitui “Procuram-se razões por trás dos fatos, causas complexas, escondidas, sonegadas ao conhecimento do público. Assim foi com o mal súbito de Ronaldinho: por quê?”. Mudando para: “PARECIA QUE ESTAVA ESCONDIDA A VERDADE. AS PESSOAS NÃO CONHECIAM A VERDADE SOBRE O QUE ACONTECEU COM RONALDINHO. ELE DESMAIOU”.

Ele faz amplificação, quando reitera a informação sobre a especulação do fato, afirmando: “OS REPÓRTERES NA TELEVISÃO FALAVAM SOBRE O QUE TINHA ACONTECIDO DE ERRADO COM RONALDINHO NAQUELE DIA”. E também, após perguntar POR QUÊ? A CULPA É DE QUEM? o intérprete acrescenta: “EU NÃO SEI”. Neste momento, ele parece estar entrando no texto.

Esses dados apontam para uma interpretação que, apesar das várias alterações, ainda assim consegue recuperar muitas das proposições dessa parte: 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 21. Isso se deve talvez ao fato de que o texto inicial apresenta muitas formas passivas que o intérprete transforma em ativas. Parece que nesse processo ele fica inseguro e introduz reiterações e explicações que não fazem parte do texto original.

Vejamos agora a recontagem do sujeito surdo:

A COPA DO MUNDO DE 1998, O BRASIL PERDEU E A FRANÇA GANHOU. PORQUE AS PESSOAS PENSAVAM QUE A CULPA ERA DE RONALDINHO. PORQUE ESTAVA FRACO DEU UMA PANE E DESMAIOU. AS PESSOAS PENSAVAM, COMENTAVAM SE ERA VERDADE OU MENTIRA QUE O RONALDINHO TEVE CONVULSÃO.

O sujeito surdo, quando o recontou em LS, suprimiu as informações sobre o pentacampeonato e sobre o estado emocional da equipe e dos técnicos. Pode-se dizer que o sujeito surdo apreendeu os fatos mais salientes, ou seja, o conteúdo principal da proposição 1, tendo até acrescentado, talvez para enfatizar o impacto da derrota ou sua própria experiência, “e a França ganhou”. A segunda informação foi resumida na segunda frase em 7. Observa-se que o surdo recontou a idéia principal, inferida das proposições 6 a 22.

A seguir, o texto inicial apresenta as três possíveis causas da crise convulsiva de Ronaldinho. A primeira está relacionada ao medo que o jogador presumivelmente sentiu da responsabilidade de produzir uma vitória para o Brasil. A segunda causa seria o estresse, pois os médicos não encontraram outra explicação, o que levou a equipe técnica a colocar o jogador em campo. E a terceira causa seria a produção de um feitiço realizado pelos jogadores de origem africana que compunham a equipe de jogadores da seleção francesa, e que teria sido lançado sobre o jogador chave da seleção brasileira.

A primeira explicação apresentada no texto final aponta para a possibilidade da culpa de Ronaldinho no resultado final do jogo.

9 Texto final: *Porque Ronaldinho está muito fraco. Ele teve convulsão. Daí as pessoas pensaram se era verdade ou mentira que Ronaldinho teve essa convulsão. As pessoas ficaram desconfiadas. E pensaram se era bobagem ou verdade o que aconteceu.*

10 Texto inicial: *Uma das primeiras explicações para o comportamento inexplicável da estrela da equipe brasileira foi o medo. Ronaldinho queria escapar à enorme responsabilidade de ter que produzir uma vitória para o*



*Brasil – e consciente ou inconscientemente provocou um mal-estar que arrastou toda a seleção para o fracasso.*

Vê-se que o texto final não menciona o fator medo/responsabilidade presente no texto inicial. No momento da interpretação, o primeiro intérprete fez uso do sinal para MEDO e RESPONSABILIDADE. Mas omite a informação sobre “uma das primeiras explicações [...]” e omite também que o mal-estar do jogador possa ter sido consciente ou inconsciente. A versão do primeiro intérprete é:

AS PESSOAS FALARAM QUE O FAMOSO JOGADOR ESTAVA COM MEDO. PARECE QUE RONALDINHO NÃO QUERIA RESPONSABILIDADE. ERA DELE A RESPONSABILIDADE DE FAZER O BRASIL GANHAR. O RONALDINHO DESMAIOU. OS JOGADORES VIRAM O RONALDINHO E FICARAM IGUAIS.

Pode-se considerar que algumas distorções nesse parágrafo foram ocasionadas pela pessoa surda ao recontá-lo.

RONALDINHO ESTÁ FRACO. ELE DESMAIOU. AS PESSOAS PENSARAM SE ERA VERDADE OU MENTIRA. AS PESSOAS FICARAM DESCONFIADAS. E PENSARAM SE ERA VERDADE OU BOBAGEM O QUE ACONTECEU.

O sujeito surdo não explica coerentemente a que se refere o parágrafo. Ele insere a essas informações sobre o parágrafo anterior, quando afirma que as pessoas perguntavam se era verdade ou mentira/bobagem que o Ronaldinho havia tido convulsão.

Presume-se que essas alterações representem uma falha de compreensão da parte do sujeito surdo. Observando a matriz das proposições do texto 2, verificou-se que esta explicação compreende as proposições 23 a 37. O esquema relacional (anexo VIII) demonstra ser essa uma construção bastante profunda, com uma rede de informações complexa.

Há duas prováveis explicações para esses fatos. Primeiro, pode ter havido falha na capacidade de memória do sujeito surdo. Nas pesquisas sobre memória, muitos autores

encontraram falhas de memória para as sentenças em posição mais central dos textos (NOBRE, 1983). Isso justificaria a dificuldade de o surdo lembrar da primeira hipótese. Há também outra possibilidade, ou seja, de o surdo ter recorrido ao seu conhecimento de mundo e ter reelaborado informações, omitindo-as e amplificando-as conforme suas lembranças. Já o segundo intérprete realiza a tradução com fidelidade, respeitando a recontagem do sujeito surdo.

Mais adiante, há uma colocação de que o jogador foi ao médico e que este lhe afirmou não haver uma causa para o seu mal-estar.

11 Texto final: *Então Ronaldinho foi ao médico. O que eu tenho? E o médico respondeu: Nada. Ou a resposta do médico não foi divulgada para as pessoas, ficou escondida.*

12 Texto inicial: *Outra explicação foi que Ronaldinho teve convulsão causada pelo estresse, ou uma pane do seu sistema nervoso - ele 'apagou' por um momento, e nem ele nem ninguém, inclusive os médicos, sabia apontar as causas daquela assustadora falha. Sem compreender o que tinha acontecido, a comissão técnica cometeu o erro de colocar o jovem jogador em campo, na vã esperança que o seu mal-estar sumisse tão rapidamente quanto surgira.*

A observação da gravação mostra que o primeiro intérprete preservou as idéias centrais do parágrafo:

NA OUTRA EXPLICAÇÃO FALARAM QUE ELE DESMAIOU PORQUE DEU UMA TONTURA. EM UM MINUTO ELE DESMAIOU, NÃO SABIAM SE ERA VERDADE. PERGUNTARAM AOS MÉDICOS, ELES DISSERAM QUE NÃO SABIAM, NÃO TINHAM EXPLICAÇÃO. PERGUNTARAM PARA RONALDINHO. ELE NÃO SABIA. MAS OS RESPONSÁVEIS MANDARAM ELE JOGAR. ELE FOI.

A observação da atuação do primeiro intérprete mostra que houve pequenos acréscimos, como a pergunta feita para Ronaldinho. Observa-se o uso de termos equivalentes como “EM

UM MINUTO” para “um momento”. Ao repassar a hipótese, o intérprete utiliza o termo “desmaiou”, mas não explica a causa do desmaio. E ao afirmar [...] “NÃO SABIAM SE ERA VERDADE”, ele não deixa claro que a “VERDADE” referia-se ao desmaio e “NÃO SABIAM” referia-se ao fato de que a equipe estava alheia às causas do desmaio. Mas ao final, reproduz a idéia de que, apesar de não saberem a causa do desmaio, os responsáveis mandaram Ronaldinho jogar.

Assim, o sujeito surdo não menciona que a convulsão poderia ter sido causada pelo estresse, o que o primeiro intérprete omitiu. Nem que, sem saber o que havia acontecido realmente, a comissão técnica o fez jogar, apesar de o primeiro intérprete ter mencionado isso. Este caso parece também refletir a limitação da capacidade de memória do sujeito. Na verdade, o terceiro parágrafo abrange as proposições 38 a 55, que formam uma das redes mais complexas de informações no texto, pois envolve proposições que se desdobram em níveis de grande complexidade. Assim, foram repassados em LS os fatos do parágrafo provavelmente conhecidos pela experiência de mundo do surdo.

Uma situação semelhante se observa no último parágrafo:

13 Texto final: *E as pessoas negras que estavam na França, pensaram que poderia ser bruxaria, por isso Ronaldinho estava assim, e a França ganhou e o Brasil perdeu. Porque o Ronaldinho estava muito fraco.*

14 Texto inicial: *Mas há uma terceira explicação, não veiculada nos meios de comunicação. Os jogadores, assim como os nossos rapazes, têm uma crença religiosa e rezam para seus deuses pela vitória de seu país. Assim também os craques da seleção francesa. Só que nessa havia vários jogadores de origem africana. Que melhor maneira de assegurar a vitória da França do que lançando um feitiço sobre o jogador chave da seleção brasileira?*

No texto final há referência a “as pessoas negras que estavam na França”, sem explicar que eram jogadores da seleção francesa. E sem lhes atribuir a autoria do feitiço. Entretanto,

nesse parágrafo, foi preservado o termo “bruxaria” (sinônimo de feitiçaria, usado no texto inicial), porque o primeiro intérprete adequou o sinal ao termo.

Observando-se o desempenho do primeiro intérprete verifica-se que ele transmitiu o seguinte:

*A TERCEIRA EXPLICAÇÃO, ELES PENSARAM, COMO NÃO FOI DIVULGADO, FICOU ESCONDIDO. OS JOGADORES, AS PESSOAS, TINHAM FÉ, REZAVAM, PEDIAM PARA DEUS, QUERIAM QUE O PAÍS GANHASSE. MAS OS COLEGAS DE RONALDINHO TAMBÉM ACREDITAVAM EM DEUS, SÓ QUE MUITOS NASCERAM NA ÁFRICA E ELES PENSARAM EM FAZER UM FEITIÇO, PARA RONALDINHO ENFRAQUECER E O BRASIL PERDER.*

Ao final, verificam-se alterações realizadas pelo primeiro intérprete, quando afirma que os colegas de Ronaldinho também acreditavam em Deus e que muitos deles nasceram na África. Ao traduzir “os craques da seleção francesa” como “OS COLEGAS DE RONALDINHO”, o primeiro intérprete alterou completamente o significado do último parágrafo.

Este é um exemplo claro de alteração da mensagem do parágrafo; o primeiro intérprete, na tentativa de buscar expressar “os craques”, usou os sinais para “OS COLEGAS DE RONALDINHO”, esquecendo a informação crucial de que eram os jogadores da seleção francesa.

O sujeito surdo recontou o parágrafo também de maneira confusa:

*PESSOAS DA ÁFRICA, QUE NASCERAM NA ÁFRICA, TINHAM UMA BRUXARIA. E RONALDINHO ENFRAQUECEU. DEPOIS O BRASIL PERDEU, E A FRANÇA GANHOU PORQUE RONALDINHO ESTAVA MUITO FRACO.*

Ele não menciona a terceira explicação, não divulgada, e somente reconta o fato de que algumas pessoas africanas fizeram feitiço, sem explicar a qual time pertenciam estas pessoas.

Ao final do parágrafo, o sujeito surdo, de maneira coerente à interpretação, afirma que o Brasil perdeu para a França porque Ronaldinho estava muito fraco.

Pode-se supor que o sujeito surdo sentiu dificuldade em recontar o parágrafo, em decorrência da interpretação confusa que recebeu, tendo provavelmente recorrido a seu conhecimento de mundo para terminar a recontagem. Essa idéia é reforçada pela seguinte afirmação do sujeito surdo: “DEPOIS O BRASIL PERDEU, E A FRANÇA GANHOU PORQUE RONALDINHO ESTAVA MUITO FRACO”.

Já o segundo intérprete omitiu que as pessoas eram da África, pois para o sinal ÁFRICA utilizou o termo negras, que ficou totalmente descontextualizado, afirmando erroneamente que estas “pessoas pensaram que poderia ser bruxaria”, quando na verdade o sujeito surdo afirmou que estes “TINHAM UMA BRUXARIA”. Assim o segundo intérprete também demonstrou-se infiel durante a reescritura do parágrafo final.

## INTERPRETAÇÃO B

### TEXTO 1: FREDERICO

Tal como aconteceu no caso da interpretação A, esta etapa da coleta de dados foi precedida por explicações aos sujeitos surdos sobre a investigação que esta pesquisadora estava realizando acerca do processo de interpretação da LS e sobre como as pessoas iriam atuar nesse processo. Apesar disso, no trabalho de interpretação B do texto Frederico, pode-se observar que o sujeito surdo, ao recontar o texto, alterou-o totalmente, relatando o seu próprio processo de vida, parafraseando a história de Frederico.

15 Texto final: *Para começar eu gostaria de falar sobre todos os surdos da escola (diz o nome da sua escola, de agora em diante denominada ‘escola X’). Estudar aqui é bom, é melhor, os professores dão conselhos, explicam pouco às vezes.*

16 Texto inicial: *[Para muitos surdos] não oralizados, o aprendizado de língua de sinais [se dá] de algum modo a partir da escola especial e fundamentalmente*

*a partir da convivência com outros surdos linguisticamente competentes.*

Há uma visível identificação com as experiências vividas por Frederico. O sujeito surdo denota isso claramente, quando cita as situações vivenciadas por ele e que estão colocadas no texto Frederico. A razão para esse comportamento talvez se deva à maneira como o primeiro intérprete passou a informação para os sujeitos surdos. Vejamos:

OS SURDOS NÃO ORALIZADOS APRENDEM OS SINAIS COMEÇANDO DENTRO DA ESCOLA, COMO NA [o intérprete usa o sinal referente ao nome da escola] ESCOLA ESPECIAL. DEPOIS PRINCIPALMENTE COM COMUNICAÇÃO E CONVIVÊNCIA COM OUTROS SURDOS QUE SAIBAM A LS, PARA APRENDER E FACILITAR.

O intérprete aqui insere o exemplo “como na escola X” que não se encontra no texto de origem. Parece que esse desvio induziu o sujeito surdo a contar a sua própria experiência de vida, que é semelhante à do personagem do texto.

A exemplificação feita pelo primeiro intérprete constitui-se numa amplificação (ver p. 29); na tentativa de tornar clara a informação do parágrafo, o intérprete foge às intenções do autor. Esta situação é indesejada, e neste caso era totalmente dispensável. Somente seria necessária em caso de holófrase<sup>13</sup> - quando o intérprete usa o alfabeto manual e explica o significado do termo utilizando um exemplo para melhor compreensão dos receptores. Mas a situação apresentada na interpretação do texto Frederico não corresponde a nenhum tipo de holófrase, caracterizando então uma situação de infidelidade por parte do intérprete.

Neste sentido, HOFMANN (1990: 11) afirma:

*A pessoa especializada numa área normalmente tem interesse específico por algum aspecto da mesma, e tende a acentuar ou “interpretar” segundo a sua inclinação pessoal, podendo chegar ao ponto de colocar suas próprias idéias na boca do palestrante,*

---

<sup>13</sup> Refere-se ao conceito que só tem designação dentro de um idioma.

*abertamente ou não, levado pelo entusiasmo, abandonando a posição de estrita neutralidade.*

Esse ‘entusiasmo’ parece ter ocasionado a referência à escola, uma maneira encontrada pelo intérprete para facilitar a compreensão por parte dos sujeitos surdos. Neste caso, no entanto, o efeito tomou outro rumo, pois a partir da exemplificação o sujeito surdo aproximou o texto inicial de sua vida pessoal e de como a escola X é importante para seu desenvolvimento lingüístico. E foi a partir daí que o texto final fugiu às intenções do texto inicial.

A amplificação ocorrida no parágrafo sobre a escola X revela uma posição ouvintista daquele que, sendo intérprete, muitas vezes retoma a mesma posição usual do passado, à qual os profissionais dessa área estão presos. Pois não foi dada aos surdos a possibilidade de refletir e dar outra significação ao texto, que não a versão do arquétipo da escola ideal, que foi atravessada pelas convicções do intérprete.

A interferência do intérprete reflete a reelaboração da informação e a influência nítida de sua cosmovisão. Essa visão de mundo reflete o preconceito do intérprete em relação aos sujeitos surdos. Preconceito que aponta para a necessidade de o aluno surdo ter exemplos concretos para compreender as idéias do texto. E, ainda, a noção de que o intérprete tem o direito e talvez o dever de inserir suas idéias no texto alheio. Na tentativa de exemplificar, o intérprete não agiu com neutralidade. Reforça esta interpretação o fato de que o mesmo não ocorreu com o texto sobre Ronaldinho, onde não houve nenhuma exemplificação e o sujeito surdo foi bastante preciso na sua recontagem (ver análise abaixo).

O exemplo dado pelo intérprete não seria necessário, pois a situação não necessitava de amplificação, não se tratava de intradutibilidade. É de supor que a sentença poderia facilmente ser interpretada sem o exemplo.

No segundo parágrafo do texto final, é feita menção ao sentimento de vergonha e aos esforços para se comunicar; a membros da família, como a mãe e ao tratamento com uma profissional psicóloga. Tudo isso o surdo relata em uma situação pessoal e não relacionada ao personagem do texto inicial. Mas percebe-se o paralelismo entre os dois textos.

17 Texto final: *Eu gosto de um grupo de contato, em outros mais ou menos, eu sinto vergonha por causa dos sinais diferentes. Naquele grupo que utiliza, que eu conheço, a LS é certa. Noutro grupo que tem outra língua, como a Língua de Sinais Americana não me sinto bem. Também tem a família, meu irmão ajuda um pouco, ele sabe alguns sinais. O pai e a mãe ensinam. Eu faço perguntas, eles ensinam a LS. A família é bom. Mas meu tio não sabe LS e oraliza tudo. Então eu pergunto: O que ele falou? Ele fala para a família; e a família faz sinais para mim. Assim o contato dá certo, direto não dá. Eu vou muito à psicóloga, eu não gosto de psicólogos que não sabem a LS.*

18 Texto inicial: *Até aproximadamente os doze anos de idade, apenas observava os surdos usando língua de sinais e assim ia aprendendo, porém tinha vergonha de se comunicar por meio da LIBRAS; julgava que sua comunicação era muito ruim e tinha medo de ser criticado e julgado por ser criança. Esse período coincidiu com a fase em que ainda fazia fonoaudiologia e que a mãe descreveu como uma fase de grande retraimento de Frederico. Aprendia, de algum modo, que a comunicação oral devia prevalecer, mas, a cada dia que passava, Frederico se tornava melhor na comunicação por meio da língua de sinais, porque eram muito diversificadas suas experiências lingüísticas com vários surdos.*

Vejamos o trabalho do primeiro intérprete:

MAIS OU MENOS AOS DOZE ANOS ELE OBSERVAVA A LS E APRENDIA. MAS ELE TINHA VERGONHA PORQUE PENSAVA QUE ERA RUIM, TINHA MEDO DAS GOZAÇÕES, PORQUE IRIAM PENSAR QUE SEUS SINAIS ERAM DE BEBÊ. ELE TINHA CONTATO COM A LS, TINHA VONTADE E SE ADMIRAVA COM A LS. MAS ELE IA NA FONO E ORALIZAVA. A MÃE CONTOU QUE ELE ERA FECHADO. FREDERICO APRENDEU QUE O ORALISMO ERA MAIS IMPORTANTE E A LS MENOS. MAS ELE FOI SE DESENVOLVENDO E



## APRENDENDO MAIS A LS, COM DIFERENTES EXPERIÊNCIAS E COM DIFERENTES SURDOS.

Verifica-se que o primeiro intérprete modifica a frase inicial de “Até aproximadamente os doze anos” para “MAIS OU MENOS AOS DOZE ANOS”. Apesar dessa alteração, pode-se dizer que ele foi fiel ao parágrafo, pois comunicou todas as frases do texto, utilizando sinônimos adequados. Ele somente amplia com uma frase, “ELE TINHA CONTATO COM A LS, TINHA VONTADE E SE ADMIRAVA COM A LS”, com o intuito de reiterar “MAIS OU MENOS AOS DOZE ANOS ELE OBSERVAVA A LS E APRENDIA”. As proposições deste parágrafo (17 a 40) foram muito bem recuperadas pelo intérprete.

Apesar de o primeiro intérprete ter sido fiel neste trabalho, observou-se na filmagem que o sujeito surdo, durante a recontagem, deu exemplos; um episódio de sua história de vida, cuja descrição é calcada na história de vida de Frederico. Provavelmente isso se deve à exemplificação que o intérprete usou ao introduzir o texto, o que levou o sujeito surdo a fazer o mesmo.

Há outra disparidade entre os textos, referente ao episódio ocorrido com a professora de ciências. Compare:

19 Texto final: *Frederico chama o grupo e diz que bobagem é pesado e feio. Frederico diz que não sabe LS. Todos os estados têm LS. É preciso observar, ter curiosidade, perguntar, para haver comunicação. Combinar a LS, ter contato.*

20 Texto inicial: *No episódio a professora de ciências, que não sabia se comunicar por meio da LIBRAS, como costuma ocorrer, chamava um aluno da sala que tivesse melhor desempenho em fala e leitura labial, e conhecesse alguma coisa de língua de sinais, para ser seu intérprete. Essa situação era motivo de pilhéria, porque o aluno chamado a interpretar não comunicava o que a professora tinha dito, falava algumas besteiras como palavrões, e todos se riam, porque a professora não percebia. Frederico comparou sua escola com uma*

*outra escola de surdos que conhecia, de outro Estado, onde os surdos freqüentemente discutiam com seus professores sobre a necessidade de que aprendessem e melhorassem o desempenho em língua de sinais. Havia aprendido que o uso da língua de sinais para surdos favorecia e acelerava o desenvolvimento cognitivo e, a partir dessas e de outras experiências, foi construindo uma convicção sobre a importância da língua de sinais.*

No sentido de averiguar onde houve a alteração do texto, se na primeira interpretação ou no relato do sujeito surdo, retornou-se à gravação do primeiro intérprete:

*A PROFESSORA DE CIÊNCIAS NÃO SABIA SINAIS. CHAMOU UM COLEGA, QUE SABIA UM POUCO DE SINAIS. ELA FALAVA E ELE PASSAVA IGUAL UM INTÉRPRETE. O PROFESSOR NÃO SABIA LS. O ALUNO FAZIA SINAL E O PROFESSOR FALAVA. O ALUNO ESCONDIA A INFORMAÇÃO E FALAVA BESTEIRAS. FREDERICO NÃO ENTENDIA NADA. FREDERICO COMPAROU COM OUTRO ESTADO, A COMUNICAÇÃO DA ESCOLA QUE TINHA LS E QUE ERA EQUILIBRADA A COMUNICAÇÃO. FREDERICO VIU QUE A ESCOLA NA QUAL ELE ESTAVA ERA RUIM. APRENDEU QUE COM AJUDA DOS SURDOS ELE IRIA MELHORANDO E DESENVOLVENDO A LS.*

O primeiro intérprete cometeu alguns equívocos durante o seu trabalho. Afirmou que “FREDERICO NÃO ENTENDIA NADA”, quando na verdade era a professora quem não entendia. Omitiu que [...] “todos se riam porque a professora não percebia” nada, omissão que destrói o interesse do episódio da aula de ciências. Talvez por essa razão o surdo o tenha omitido, limitando-se a : “FREDERICO CHAMA O GRUPO E DISCUTEM PALAVRAS PESADAS E FEIAS”.

O primeiro intérprete também afirma, na sua versão, que “FREDERICO VIU QUE A ESCOLA NA QUAL ELE ESTAVA ERA RUIM”; isso é uma conclusão pessoal do intérprete e uma clara situação de infidelidade ao texto inicial. Entretanto ele concluiu coerentemente que “OS SURDOS AJUDARIAM FREDERICO”, apesar de não constar

explicitamente esta afirmação no texto inicial. Pois neste consta que “o uso da língua de sinais para surdos favorecia e acelerava o desenvolvimento cognitivo” [...] e é óbvio que o contato com a LS se dá entre pares, portanto a conclusão do intérprete é procedente.

Mas a discrepância entre o parágrafo inicial e final não se justificam somente pela atuação do primeiro intérprete. Observemos então a recontagem do sujeito surdo:

FREDERICO CHAMA O GRUPO E DISCUTEM PALAVRAS PESADAS E FEIAS. E ELE NÃO SABE OS SINAIS, NÃO ENTENDE. EM OUTRO ESTADO TODOS SABEM LS. ELE OBSERVOU, PERGUNTOU SE A COMUNICAÇÃO COMBINAVA. PEDIU AJUDA PARA COMBINAR E TER CONTATO COM A LS.

O sujeito surdo também modifica as informações, pois relaciona o sinal “CHAMAR” a Frederico e não à professora de ciências, que chama um aluno para ser seu intérprete, e usa “PALAVRAS PESADAS E FEIAS” para “besteiras”, mas de modo descontextualizado.

Além disso, omite a atuação do aluno que servia de intérprete. A seguir, afirma que “ELE [Frederico] NÃO SABE OS SINAIS, NÃO ENTENDE”. Isso se deve à interpretação errônea do primeiro intérprete. Em relação à sentença final, o surdo fez algumas alterações, afirmando que Frederico “PEDIU AJUDA PARA COMBINAR E TER CONTATO COM A LS”, o que não consta na versão do primeiro intérprete. Parece que a complexidade do parágrafo (proposições entre 57 e 93) levaram não só o primeiro intérprete mas também o sujeito surdo a esquecer detalhes do texto. No final, apenas as proposições entre 78 e 81 foram preservadas.

O segundo intérprete, por sua vez, alterou a primeira sentença do parágrafo omitindo o termo “DISCUTEM” e inserindo “bobagem”. Posteriormente, afirma que “todos os estados têm LS”, quando o surdo declara que “EM OUTRO ESTADO TODOS SABEM LS”. E encerra a tradução sem relacionar os fatos a Frederico, o que está claro na recontagem do sujeito surdo. Essa situação demonstra infidelidade também por parte do segundo intérprete.

TEXTO 2: RONALDINHO

A discrepância entre a versão inicial e final do texto Frederico na interpretação B, levantou a dúvida se a pesquisadora tinha sido clara o bastante sobre como deveria ocorrer a recontagem dos textos pelos sujeitos surdos. Mas essa suspeita desapareceu no momento da análise do texto sobre Ronaldinho, pois neste o sujeito surdo manteve-se fiel à tarefa, mostrando que a explicação do processo de coleta de dados feito pela pesquisadora aos surdos estivera a contento.

Ao comparar o texto final em relação ao inicial, pode-se verificar que foram feitas algumas alterações.

21 Texto final: *No ano passado, em 1998, o Brasil perdeu a Copa do Mundo. As pessoas perguntavam: Por quê? O que aconteceu com Ronaldinho? As pessoas escondiam, ficavam caladas. No ano passado, em 1998, o Brasil perdeu a Copa do Mundo. E o Brasil precisava ganhar o penta. Perdeu. As pessoas perguntavam sobre Ronaldinho, e a equipe ficou calada.*

22 Texto inicial: *O Brasil perdeu a Copa do Mundo de 1998 e a chance de ser pentacampeão `a última hora – uma hora de angústia, de medo, de completo desequilíbrio da equipe de jogadores e técnicos. Muito tem sido falado e escrito sobre o que aconteceu com Ronaldinho, naquele dia; muito tem sido especulado sobre o que teria realmente acontecido. o inesperado, o inusitado é assim: ninguém acredita nos fatos simples. Procuram-se razões por trás dos fatos, causas complexas, escondidas, songadas ao conhecimento do público. Assim foi com o mal súbito de Ronaldinho: por quê?*

O parágrafo em questão compreende as proposições 1 a 22, que conformam um esquema bastante complexo de proposições, com muitos dados, e várias construções passivas. Em consequência disso, provavelmente, algumas discrepâncias surgiram. A introdução anuncia a derrota da seleção brasileira para a francesa. Também aponta para as especulações, comentários escritos e falados sobre o que realmente teria ocorrido com Ronaldinho, na busca de alguma causa complexa sobre o seu mal estar.

A interpretação desse parágrafo pelo primeiro intérprete, como se vê abaixo, manteve as informações principais do texto:

O BRASIL PERDEU A COPA DO MUNDO DE 98 QUE PASSOU. ESTAVA GANHANDO O PENTA E PERDEU. ESTAVA GANHANDO E NO ÚLTIMO JOGO SENTIU MEDO, DÚVIDA E NERVOSISMO. MUITOS PERGUNTAVAM AS CAUSAS. AS PESSOAS ESPERAVAM E CHEGOU NA HORA FALHOU.

NINGUÉM ACREDITA NAS COISAS SIMPLES. QUERIAM A VERDADE. DEPOIS PERGUNTARAM: O QUE ACONTECEU, RONALDINHO? ELE FOI JOGAR CALADO.

Entretanto, houve alterações na estrutura do parágrafo (passiva→ativa), o que é perfeitamente aceitável, na medida em que as duas línguas em questão têm estruturas diferentes. Entretanto, o primeiro intérprete amplificou o parágrafo, esclarecendo o ano da copa para os sujeitos surdos, usando: “QUE PASSOU”. Essa alteração era dispensável, pois os surdos seriam capazes de compreender a mensagem, sem a interferência do intérprete. Amplificou também quando afirmou: “DEPOIS PERGUNTARAM: O QUE ACONTECEU, RONALDINHO? ELE FOI JOGAR CALADO”. Na verdade isto não consta no texto inicial, o que caracteriza uma infidelidade por parte do primeiro intérprete.

O sujeito surdo, ao recontar o parágrafo, repete a frase inicial, talvez com o intuito de organizar suas idéias; contudo, manteve as informações do parágrafo, como a pergunta sobre o que aconteceu com o jogador, o ano, o pentacampeonato, bem como as especulações ocorridas sobre o assunto preservando parte da proposição 1 e mantendo as proposições 2, 6 e 7. Vejamos a recontagem pelo sujeito surdo:

NO ANO PASSADO O BRASIL PERDEU A COPA DO MUNDO. AS PESSOAS PERGUNTARAM PARA RONALDINHO: COMO? E TODOS GUARDARAM SEGREDO, FICARAM CALADOS.

NO ANO PASSADO, 1998, O BRASIL PERDEU A COPA DO MUNDO. PRECISAVA GANHAR O PENTA. PERDEU. AS PESSOAS COMBINARAM DE PERGUNTAR PARA RONALDINHO: COMO? RONALDINHO FICOU CALADO.

Na versão do sujeito surdo, as perguntas são feitas diretamente a Ronaldinho, tal como o primeiro intérprete o fez.

Já o segundo intérprete, ao traduzir o parágrafo, altera o final da recontagem do surdo, pois afirma que a equipe, e não Ronaldinho, ficara calada. Essa foi uma atitude de infidelidade produzida pelo segundo intérprete.

Analisemos agora a interpretação do segundo parágrafo:

23 Texto final: *As pessoas exigiam. Ronaldinho é o líder e precisava jogar.*

24 Texto inicial: *Uma das primeiras explicações para o comportamento inexplicável da estrela da equipe brasileira foi o medo. Ronaldinho queria escapar à enorme responsabilidade de ter que produzir uma vitória para o Brasil – e consciente ou inconscientemente provocou um mal-estar que arrastou toda a seleção para o fracasso.*

Das proposições deste parágrafo (23 a 37), apenas as proposições 26, 27 e 28 foram recuperadas no texto final.

A primeira hipótese, o medo devido à grande responsabilidade atribuída a Ronaldinho – foram passadas pelo primeiro intérprete que no entanto omite somente as expressões “consciente e inconscientemente” relativas ao mal-estar que constam no parágrafo. Observe:

A PRIMEIRA: ACHARAM QUE RONALDINHO ESTAVA COM MEDO, ELE SENTIU O PESO DA RESPONSABILIDADE E SE SENTIU MAL. E TODOS SE SENTIRAM ASSIM.

Revedo o relato do sujeito surdo, verifica-se que ele não afirma: “As pessoas exigiam”, o que consta no texto final. Sua versão é:

O RONALDINHO É O RESPONSÁVEL E PRECISA JOGAR.

Ele também não menciona “medo”, que é uma das palavras chaves da primeira explicação. Mas deixa clara a idéia de pressão sobre o jogador, que seria o responsável pela vitória.

Entretanto, ao escrever o relato do sujeito surdo, o segundo intérprete amplifica-o afirmando “As pessoas exigiam”. Além disso traduziu “RESPONSÁVEL” como “líder”, deixando de apontar para uma das causas da convulsão do jogador. Ao eliminar uma palavra (CAMPOS, 1987), muitas vezes o tradutor/intérprete sugere outra significação ao texto, deturpando as intenções do autor ou ainda sonegando informações relevantes, como foi a situação ocorrida nesta interpretação. Neste caso, vê-se que houve falha na tradução do segundo intérprete, caracterizando uma situação de infidelidade.

A segunda hipótese sobre a pane do jogador ficou minimamente recuperada no texto final:

25 Texto final: *Mas ele estava tonto, teve problemas e apagou a mente.*

26 Texto inicial: *Outra explicação foi que Ronaldinho teve convulsão causada pelo estresse, ou uma pane do seu sistema nervoso – ele ‘apagou’ por um momento, e nem ele nem ninguém, inclusive os médicos, sabia apontar as causas daquela assustadora falha. Sem compreender o que tinha acontecido, a comissão técnica cometeu o erro de colocar o jovem jogador em campo, na vã esperança que o seu mal-estar sumisse tão rapidamente quanto surgira.*

Pode-se verificar que houve perda de informações no texto final com relação ao inicial. Não aparece no texto final nenhuma menção aos médicos e comissão técnica, nem ao fato de o terem colocado em campo, apesar do mal-estar. Na versão do primeiro intérprete, vê-se:

ACHO QUE SE SENTIU MAL, PORQUE ESTAVA NERVOSO. APAGOU, DESMAIOU. OS MÉDICOS PERGUNTARAM A ELE: O QUE ACONTECEU? NÃO

SEI. OS MÉDICOS NÃO SABIAM O QUE ACONTECEU. ENTÃO OS TÉCNICOS MANDARAM RONALDINHO JOGAR.

Essa versão ficou bastante reduzida, se comparada ao parágrafo do texto inicial. O relato do primeiro intérprete omitiu detalhes, como [...] “na vã esperança que o mal-estar sumisse tão rapidamente quanto surgira”, e a informação de que esta é “outra explicação”. Nota-se que o primeiro intérprete interpreta o texto “e nem ele nem ninguém, inclusive os médicos sabia apontar as causas daquela assustadora falha” para “OS MÉDICOS PERGUNTARAM A ELE: O QUE ACONTECEU? NÃO SEI. OS MÉDICOS NÃO SABIAM O QUE ACONTECEU”. Apesar das diferenças formais – discurso indireto → discurso direto, as informações envolvidas são preservadas na sua maioria.

O sujeito surdo, por sua vez, reduziu ainda mais o texto. Talvez isso se deva ao fato de que a segunda hipótese constitui um parágrafo central do texto, o que colabora para dificuldade de lembrá-lo (NOBRE, 1983). Além de que é representada por uma rede muito complexa de proposições (38 a 55).

Com relação à tradução do segundo intérprete, percebe-se que ele foi fiel à recontagem do sujeito surdo, conforme consta no item 25.

Na interpretação da terceira hipótese sobre a causa da pane ocorrida com o jogador, pode-se verificar que houve também alteração do texto inicial.

27 Texto final: *Os repórteres ficaram calados, ficaram em segredo. Jesus por favor ajude para que ele possa jogar. Mas a França acabou ganhando e levou o prêmio.*

28 Texto inicial: *Mas há uma terceira explicação, não veiculada nos meios de comunicação. Os jogadores, assim como os nossos rapazes, têm uma crença religiosa e rezam para seus deuses pela vitória de seu país. Assim também os craques da seleção francesa. Só que nessa havia jogadores de origem africana. Que melhor maneira de assegurar a*



*vitória da França do que lançando um feitiço sobre o jogador chave da seleção brasileira?*

Verifica-se, através da observação do ‘tape’, que o primeiro intérprete mediou a informação deste modo:

A TERCEIRA: E OS REPÓRTERES NADA. FICARAM EM SEGREDO. OS JOGADORES FRANCESES REZAVAM E PEDIAM AJUDA PARA DEUS. A FRANÇA PEDIA PARA DEUS AZARAR O BRASIL. OS FRANCESES CHAMARAM OS AFRICANOS, QUE FIZERAM UM FEITIÇO E JOGARAM SOBRE O RONALDINHO PARA QUE ELE PERDESSE.

Nota-se aqui, a alteração das idéias do texto inicial, causada pelo primeiro intérprete, quando afirma que a França pedia para Deus azarar o Brasil; e também quando diz que os franceses chamaram os africanos. Isso reflete a improvisação do intérprete, provavelmente devido à complexidade dessas proposições, (ver anexo – proposições 56 a 73). Essa atitude de improvisação resulta em infidelidade durante o trabalho de interpretação. Improvisação que dificultou a recontagem pelo sujeito surdo, que, por sua vez, alterou o texto, pois não preservou o fato de a seleção francesa ter jogadores africanos, não fez referência à terceira hipótese nem ao episódio da feitiçaria sobre Ronaldinho. Observe:

OS REPÓRTERES FICARAM CALADOS, EM SEGREDO. JESUS AJUDE, POR FAVOR AZARE O BRASIL PARA A FRANÇA GANHAR.

A tradução do segundo intérprete, como se vê no item 27, altera o texto do surdo: invoca a divindade para ajudar o jogador e não para “azarar” o Brasil. E acrescenta que a França levou o prêmio, o que também não consta na recontagem do sujeito surdo. Isso denota que o segundo intérprete foi infiel durante a tradução.

INTERPRETAÇÃO C

TEXTO 1: FREDERICO

Nesta terceira interpretação, a discrepância entre os textos inicial e final foi, provavelmente, devida à atuação de todos os participantes do processo. Observemos as situações caso a caso, iniciando pelo segundo parágrafo, uma vez que o primeiro parágrafo não aparece no texto final.

29 Texto final: *Essa história vocês conhecem. Eu vou fazer em LS. Vocês não conhecem, é um surdo pequeno, que não brincava, não falava e tinha vergonha.*

30 Texto inicial: *Na história de Frederico, o contato com a língua de sinais deu-se desde a mais tenra idade, a partir da experiência lingüística na família e no contato precoce com a Comunidade Surda. Admirava a língua de sinais e desde bebê freqüentava a associação de surdos, considerada por ele uma oportunidade para conversar e aprender. Até aproximadamente os doze anos de idade, apenas observava os surdos usando a língua de sinais e assim ia aprendendo, porém tinha vergonha de se comunicar por meio da LIBRAS; julgava que sua comunicação era muito ruim e tinha medo de ser criticado e julgado por ser criança.*

Revedo a gravação do trabalho do primeiro intérprete, observa-se que ele faz algumas alterações no texto original. Ele omite que Frederico admirava a língua de sinais. E faz ampliações, quando afirma que o personagem foi crescendo através da língua de sinais; e também quando, por duas vezes, usa o sinal EXEMPLO, com o intuito de explicar melhor as informações aos sujeitos surdos.

FREDERICO, POR EXEMPLO, DESDE PEQUENO, APRENDIA A LS COM A FAMÍLIA, ENCONTRAVA COM A COMUNIDADE SURDA E FOI CRESCENDO ATRAVÉS DA LS. FREQUENTAVA A ASSOCIAÇÃO DE SURDOS. POR EXEMPLO A ASSOCIAÇÃO [a intérprete cita a associação de sua cidade]. ATÉ DOZE ANOS MAIS OU MENOS, ELE OLHAVA PARA OS SURDOS USANDO A LS, MAS ELE TINHA VERGONHA DE USAR A LS PORQUE ELE PENSAVA QUE A COMUNICAÇÃO DELE ERA RUIM, IRIA SER MUITO CRITICADO, TINHA MEDO.

Entretanto, a atuação do primeiro intérprete não explica as alterações do texto final, pois, apesar das observações acima, pode-se afirmar que ele transmitiu a contento as informações. Pode ser que o uso reiterado do sinal EXEMPLO tenha levado o sujeito surdo a também exemplificar e contar a sua história de vida, associando-a com a de Frederico.

Além disso, no texto final não aparece o nome do personagem Frederico, apenas algumas de suas características. Entretanto, uma análise da gravação do sujeito surdo revela que, na verdade, ele menciona Frederico:

CONHECEM A HISTÓRIA DE FREDERICO? ELE TEM DOZE ANOS. EU VOU CONTAR EM LS. EU ERA PEQUENO E NÃO BRINCAVA PORQUE TINHA VERGONHA DA SURDEZ.

A discrepância entre a recontagem do sujeito surdo e o texto do segundo intérprete pode ter ocorrido porque este interpretou o sinal indicial EU como se o sujeito surdo estivesse personificando Frederico. E, assim, colocou o resto da fala em discurso indireto. No entanto, pelo conteúdo do texto, é mais provável que o sujeito surdo estivesse falando de si próprio. Assim, a diferença entre os dois textos pode ter ocorrido devido a dois fatores. O primeiro relaciona-se à possibilidade de o sujeito surdo ter-se identificado com a história de Frederico, incentivado pelos exemplos do primeiro intérprete, por isso, embora tenha iniciado mencionando Frederico, no desenrolar da tarefa passou a falar em sua própria experiência. O segundo está relacionado à possível falta de prática do sujeito surdo, que sentiu dificuldade em recontar o texto talvez por não ser uma atividade usual na escola. Um argumento a favor desta interpretação é o teor repetitivo da segunda parte do texto final, que será analisada a seguir.

No último parágrafo do texto final verificam-se outras discrepâncias:

31 texto final: *Tinha 12 anos, foi algum tempo atrás. A mãe estava sempre junto. Era um só surdo, só conversavam. Era um surdo sozinho. Viam a mãe sempre junto dele e os amigos chamavam. Há muito tempo atrás, quando era*

*pequeno (bebê). Havia muitos surdos, família, vocês não conhecem, foi há muito tempo atrás. Ele observava, cresceu e estudou. Na aula ele tinha vergonha. A mãe só conversava e ele ficava sentado, triste, pensando. Olhava os amigos que chamavam a professora. Ele foi para casa, brincava e saía. Como? Com quem? Não sei. Ele conversava e falava com surdos na fonoaudiologia, há muito tempo atrás e brincava muito.*

32 Texto inicial: *Esse período coincidiu com a fase em que ainda fazia fonoaudiologia e que a mãe descreveu com uma época de grande retraimento de Frederico. Aprendia, de algum modo, que a comunicação oral devia prevalecer, mas, a cada dia que passava, Frederico se tornava melhor na comunicação por meio da língua de sinais, porque eram muito diversificadas suas experiências lingüísticas com vários surdos. Comparativamente ao desempenho lingüístico dos surdos que conhecia em Belo Horizonte, parecia-lhe estar em melhores condições. Criticou a falta de domínio de língua de sinais pelos professores da escola em que estudava, e narrou um fato para demonstrar como a falta de conhecimento da LIBRAS pelo professor produzia alienação nas relações com o aluno surdo. No episódio, a professora de Ciências, que não sabia comunicar-se por meio da LIBRAS, como costuma ocorrer, chamava um aluno da sala que tivesse melhor desempenho em fala e leitura labial, e conhecesse alguma coisa de língua de sinais, para ser seu intérprete. Essa situação era motivo de pilhéria, porque o aluno chamado a interpretar não comunicava o que a professora tinha dito, falava algumas besteiras como palavrões, e todos se riam, porque a professora não percebia. Frederico comparou sua escola com uma outra escola de surdos que conhecia, de outro Estado, onde os surdos freqüentemente discutiam com seus professores sobre a necessidade de que aprendessem e melhorassem o desempenho em língua de sinais. Havia aprendido que o uso de língua de sinais para surdos favorecia e acelerava o desenvolvimento cognitivo, e, a partir dessas*

*e de outras experiências, foi construindo uma convicção sobre a importância da língua de sinais.*

Para averiguar se as diferenças entre os textos inicial e final partiram do primeiro intérprete, é necessário analisar como este passou a mensagem para os surdos.

ELE SEMPRE IA NA FONO COM A SUA MÃE. A MÃE CONTOU PRA ELE QUE ELE TINHA VERGONHA DE USAR A LS, MAS ELE PENSAVA QUE PRECISAVA USAR A LS, PORQUE O ORALISMO ERA MUITO DIFÍCIL E ELE IRIA CRESCER E A LS IRIA MELHORANDO, ENTÃO ELE PERDEU A VERGONHA. COMEÇOU A USAR BEM A LS, CONVERSAVA, SE COMUNICAVA COM SURDOS. ELE CONHECEU BELO HORIZONTE, ELE VIU QUE LÁ USAVAM A LS COMO ELE.

NA ESCOLA AS PROFESSORAS ERAM RUINS PORQUE NÃO TINHAM LS. A PROFESSORA DE CIÊNCIAS, POR EXEMPLO, NÃO SABIA LS, NÃO TINHA COMO CONVERSAR, CHAMOU UM COLEGA COMO INTÉRPRETE, ELE SABIA UM POUCO DE LS E SERVIU DE INTÉRPRETE PARA OS SURDOS. OS COLEGAS RIAM E O PROFESSOR ESTRANHOU. RIAM PORQUE O INTÉRPRETE NÃO PASSAVA O QUE O PROFESSOR DISSE, FALAVA BOBAGENS E ELES RIAM. E O PROFESSOR NÃO VIA PORQUE NÃO SABIA LS. ENTÃO EXPLICOU QUE ESTAVA ERRADO, QUE O INTÉRPRETE PRECISAVA SER SÉRIO. NA OUTRA ESCOLA OS COLEGAS E PROFESSORES TINHAM BOA COMUNICAÇÃO EM LS; CRESCIAM E APRENDIAM. E NÃO HAVENDO INTÉRPRETE O PROFESSOR NÃO SABENDO LS, ELE PERDIA.

PENSOU QUE APRENDENDO A LS IRIA CRESCER, FALAR BEM, PENSAR BEM, E COM A LS IRIA TER TROCA PARA CRESCER. A LS É SÉRIA E IMPORTANTE.

Na interpretação do primeiro intérprete, verificam-se algumas situações indesejáveis, como, por exemplo, a amplificação das idéias do texto através de afirmações que refletem a opinião pessoal do intérprete, como: “O ORALISMO ERA MUITO DIFÍCIL”. E ainda: “ENTÃO EXPLICOU QUE ESTAVA ERRADO, QUE O INTÉRPRETE PRECISAVA SER SÉRIO”. Na verdade, tais passagens não ocorrem no texto inicial. Acrescentou também: “NÃO HAVENDO INTÉRPRETE O PROFESSOR NÃO SABENDO LS, ELE PERDIA”. Essas amplificações caracterizam infidelidade por parte do primeiro intérprete.

Além disso, houve algumas distorções das informações do texto inicial. Ao referir-se à cidade de Belo Horizonte, o primeiro intérprete distorceu a informação, não entendendo que essa é a cidade na qual Frederico reside; quando a menciona, afirma que é outra cidade, com a qual Frederico faz comparações.

E com relação à escola que Frederico conhecia de outro estado, o primeiro intérprete alterou a informação afirmando que: “NA OUTRA ESCOLA OS COLEGAS E PROFESSORES TINHAM BOA COMUNICAÇÃO EM LS”, quando no texto inicial consta que naquela escola os alunos e professores discutiam a necessidade de que estes aprendessem melhor a LS.

Houve também algumas omissões, quando o primeiro intérprete omitiu as características do aluno chamado a interpretar para a professora, “aquele com melhor desempenho em fala e leitura labial.” E quando relata o fato de que Frederico comparava sua escola com a de outro estado, o intérprete omite o sinal referente a “estado”. Apesar de todas as alterações reveladas na análise do trabalho do primeiro intérprete, estas ainda assim não justificam a distorção do texto final

Examinando a recontagem realizada pelo sujeito surdo, observa-se que ele insere no seu texto parte do conteúdo das proposições do texto inicial: a mãe, a escola, a idade de 12 anos, o sentimento de vergonha, a fonoaudiologia.

COM DOZE ANOS A MÃE ESTAVA SEMPRE JUNTO E CHAMAVA PARA CONVERSAR. ERA BEBÊ E HAVIA MUITOS SURDOS NA FAMÍLIA. VOCÊS NÃO CONHECEM [sinal de dois amigos surdos] ME VIRAM CRESCER E ESTUDAR NA ESCOLA COM DOZE ANOS. ELES ME VIAM E EU TINHA VERGONHA DA MÃE SEMPRE JUNTO. VIA AMIGOS, PROFESSORES E OS CHAMAVA PARA CONVERSAR. FUI PARA CASA, BRINCAVA MUITO. FALAVA COM SURDO NA FONO. BRINCAVA MUITO.

Analisando as divergências entre os textos ocasionadas pelo sujeito surdo, verifica-se que este cita a mãe por três vezes e associa a vergonha que sentia com o fato da mãe estar sempre junto; no texto inicial a vergonha está associada a não falar bem a LS. Por três vezes também menciona a idade de doze anos, marcada pela solidão e pelo início do contato com a LS.

Quanto ao segundo intérprete, além da “interpretação” particular do sinal EU, ele omite os sinais referentes ao nome dos dois amigos que viram o sujeito surdo crescer e estudar na escola. Além disso, ele amplifica a recontagem do sujeito surdo, mencionando: “foi há muito tempo atrás”. E acrescentando: “Olhava os amigos que chamavam a professora”. E por fim inserindo perguntas, tais como: “Com quem? Como?”

Essas situações de infidelidade por parte do segundo intérprete, parecem ter o intuito de fazer sentido de uma mensagem cuja origem o intérprete não conhece. Contudo, o que determinou a discrepância maior entre os textos final e inicial, foi a recontagem realizada pelo sujeito surdo, que, sentindo dificuldade em recontá-lo, ou identificando-se com a história, incluiu o seu cotidiano à versão original.

## TEXTO 2: RONALDINHO

A análise do texto final em relação ao texto inicial Ronaldinho mostra desvio das informações centrais do texto inicial. O primeiro parágrafo, que introduz o texto, ficou bastante reduzido no texto final. Compare:

33 Texto final: *Eu estava sentado, olhando a televisão, fiquei nervoso, com medo. Fiquei sentado e vi que o Brasil foi mal. Como?*

34 Texto inicial: *O Brasil perdeu a Copa do Mundo de 1998 e a chance de ser pentacampeão à última hora – uma hora de angústia, de medo, de completo desequilíbrio da equipe de jogadores e técnicos. Muito tem sido falado e escrito sobre o que aconteceu com Ronaldinho, naquele dia; muito tem sido especulado sobre o que teria realmente acontecido.*

*O inesperado, o inusitado é assim: ninguém acredita nos fatos simples. Procuram-se razões por trás dos fatos, causas complexas, escondidas, sonegadas ao conhecimento do público. Assim foi com o mal súbito do Ronaldinho: por quê?*

A versão do primeiro intérprete é a seguinte:

O BRASIL PERDEU A COPA DO MUNDO DE 1998. QUANDO ESTAVA NA FINAL PERDEU. O GRUPO ESTAVA NERVOSO, CONFUSO, ACABOU PERDENDO. COMO? MUITAS PESSOAS FALAVAM: POR QUE RONALDINHO PERDEU, O QUE ACONTECEU, O QUE ELE SENTIU? NO DIA MARCADO ACONTECEU E AS PESSOAS FICARAM FOCANDO. POR QUE? NÃO SE SABE. FOI SURPRESA O QUE ACONTECEU. NINGUÉM ACREDITAVA. ACHARAM QUE NÃO ERA VERDADE, ERA MENTIRA. COMO PERDEU? AS PESSOAS PROCURAVAM O PORQUÊ, O CULPADO. ERA UM SEGREDO DO GRUPO. ESTAVAM TODOS CALADOS. O RONALDINHO SENTIU-SE MAL, FICOU DOENTE NA HORA DO JOGO. NO JOGO FALTOU RONALDINHO.

Durante seu trabalho, o primeiro intérprete cometeu algumas distorções, através de várias ampliações e acréscimos. Muitas perguntas foram feitas: COMO? O QUE ELE SENTIU? POR QUE? COMO PERDEU? que são exemplificações das proposições do texto inicial. Amplificou também afirmando: “QUANDO ESTAVA NA FINAL PERDEU” e ainda com a frase: “NO JOGO FALTOU RONALDINHO”.

Essas alterações realizadas pelo primeiro intérprete provavelmente ocorreram na tentativa de tornar mais fácil o entendimento do texto pelo sujeito surdo. Sendo assim, elas revelam preconceito da parte do intérprete com relação à capacidade de compreensão das informações pelo sujeito surdo.

Houve algumas omissões, como a de “a chance de ser pentacampeão à última hora”, bem como substituições dos termos “escondidas”, “sonegadas”, que o intérprete trocou por: “ERA UM SEGREDO DO GRUPO. ESTAVAM TODOS CALADOS”. Outra substituição ocorreu quando o primeiro intérprete afirma: “NO DIA MARCADO ACONTECEU E AS PESSOAS



FICARAM FOFOCANDO”. Pois o sinal FOFOCAR relaciona-se aos comentários escritos e falados que constam no texto inicial através da frase: “Muito tem sido falado e escrito sobre o que aconteceu com Ronaldinho, naquele dia, muito tem sido especulado sobre o que teria realmente acontecido”.

Pode ter acontecido que a rapidez de ritmo exigida neste tipo de interpretação e a fluência na língua meta tenham ultrapassado a capacidade do primeiro intérprete naquele momento, causando a omissão, amplificação e modificação de partes do texto, o que, entretanto, não altera muito a compreensibilidade.

Na recontagem do texto em LS, o texto inicial sofreu também distorções que partiram do sujeito surdo. Pois ele insere sua própria experiência, quando relata o seu próprio sentimento de nervosismo ao assistir o jogo pela televisão.

VI NA TELEVISÃO O BRASIL. ESTAVA SENTADO VENDENDO A TELEVISÃO E FIQUEI NERVOSO, COM MEDO. SENTADO VI A BOLA VINDO. COMO?

As distorções poderiam ter ocorrido devido à interpretação confusa, com muitas omissões e amplificações, realizada pelo primeiro intérprete. Mas, possivelmente, podem ter sido ocasionadas pela dificuldade sentida pelo sujeito surdo em recontar textos, advinda da falta de fluência em LS; ou por não ser uma atividade corriqueira na escola.

Já o segundo intérprete realiza seu trabalho com certa fidelidade às informações relatadas pelo surdo. E somente faz uma alteração, que não interfere na mensagem do parágrafo, quando não traduz “VI A BOLA VINDO” por: “e vi que o Brasil foi mal”.

O segundo parágrafo do texto inicial oferece uma primeira hipótese sobre a causa do mal-estar de Ronaldinho, o que não é mencionado no texto final. A fim de verificar se a omissão pode ter sido causada pela atuação do primeiro intérprete, vejamos como ele passa esse parágrafo.

35 Texto inicial: *Uma das primeiras explicações para o comportamento inexplicável da estrela da equipe brasileira foi o medo. Ronaldinho queria escapar à*

*enorme responsabilidade de ter que produzir uma vitória para o Brasil – e conscientemente ou inconscientemente provocou um mal-estar que arrastou toda a seleção para o fracasso.*

ACHARAM QUE ELE ESTAVA COM MEDO. PERGUNTARAM SE ELE ESTAVA COM MEDO DE JOGAR. ACHARAM QUE RONALDINHO QUERIA FUGIR PORQUE PRECISAVA FAZER O GOL. ERA IMPORTANTE QUE O BRASIL GANHASSE. ELE SE SENTIU OBRIGADO E TENTOU FUGIR. POR VONTADE OU NÃO ELE SENTIU-SE DOENTE E PERDEU. SE FICOU DOENTE FICOU EM SEGREDO.

Ao passar esta informação o primeiro intérprete substitui os termos “consciente ou inconsciente”, pela expressão correspondente “POR VONTADE OU NÃO”. Isso é possível, pois na LS não há termos equivalentes às palavras consciente e inconsciente. Além disso, ele expressa a idéia da pressão da responsabilidade sobre o jogador dizendo: “ACHARAM QUE RONALDINHO QUERIA FUGIR PORQUE PRECISAVA FAZER O GOL”. E reitera a mesma idéia com: “ERA IMPORTANTE QUE O BRASIL GANHASSE. ELE SE SENTIU OBRIGADO E TENTOU FUGIR”.

O primeiro intérprete faz amplificações, quando afirma: “PERGUNTARAM SE ELE ESTAVA COM MEDO DE JOGAR”, e também quando, ao finalizar o parágrafo, diz: “SE FICOU DOENTE FICOU EM SEGREDO”. Isso denota infidelidade em seu trabalho.

E ainda, no final do parágrafo, restringe a idéia que o “mal-estar arrastou toda a seleção para o fracasso”, para “ELE PERDEU”, referindo-se a Ronaldinho. Entretanto ficaram preservadas no parágrafo, parte da proposição 22, (pois ele omitiu: “Uma das primeiras explicações” [...] que constava no texto inicial). E preserva as proposições 29, 31, 33 e 35 do texto inicial.

Dado que o primeiro intérprete preservou as informações principais do texto inicial, por que o sujeito surdo suprimiu-o completamente? Isso talvez tenha ocorrido pelo fato de ser um parágrafo que se encontra no meio do texto; pois geralmente a memória apreende e conserva

melhor os fatos finais e iniciais de uma história (NOBRE, 1983). Ou talvez por tratar-se de um parágrafo complexo, compreendendo proposições entre 23 e 27, conformando um esquema de difícil memorização.

Analisemos a seguir o terceiro parágrafo

36 Texto final: *Depois eu vi na televisão que a namorada de cabelo loiro (conhecem?) e o médico não sabiam porque o Ronaldinho estava nervoso. Num outro jogo eu vi na televisão o Ronaldinho com a namorada, eles não tinham brigado. Eu estava nervoso, sentado olhando o jogo do Brasil, eu gosto muito de olhar o Ronaldinho na televisão. Quando o Brasil ganhou eu disse: que bom!*

37 Texto inicial: *Outra explicação foi que Ronaldinho teve convulsão causada pelo estresse, ou uma pane do seu sistema nervoso – ele ‘apagou’ por um momento, e nem ele nem ninguém, inclusive os médicos, sabia apontar as causas daquela assustadora falha. Sem compreender o que tinha acontecido, a comissão técnica cometeu o erro de colocar o jovem jogador em campo, na vã esperança que o seu mal-estar sumisse tão rapidamente quanto surgira.*

A versão do primeiro intérprete para essa parte é a seguinte:

NO JOGO O BRASIL PERDEU. AS PESSOAS FALARAM QUE RONALDINHO ESTAVA MUITO NERVOSO, DEU UMA TONTURA E DESMAIOU. OS MÉDICOS DISSERAM: COMO? POR QUE ELE DESMAIOU? OS CHEFES NÃO SABIAM O QUE TINHA ACONTECIDO, ACHARAM QUE ELE ESTAVA BOM E COLOCARAM-NO PARA JOGAR. NO JOGO ESTAVA BEM, MAS FICOU EM SEGREDO.

O primeiro intérprete substituiu o termo “estresse” pelo sinal NERVOSO; esta substituição é possível, pois “estresse” não existe na LS, trata-se de uma situação de holófrase

(RONAI, 1987). Assim também ele usou o sinal “CHEFE” para expressar o termo “comissão técnica”, o que também é aceitável. Na sua versão, o primeiro intérprete também substituiu a afirmação: [...] “e nem ele nem ninguém, inclusive os médicos, sabia apontar as causas daquela assustadora falha”, pelas perguntas: “COMO? POR QUE ELE DESMAIOU?” Isso talvez tenha ocorrido porque o intérprete objetivou facilitar a compreensão do parágrafo pelos sujeitos surdos. O que se confirma quando ele reitera informações do parágrafo anterior: “NO JOGO O BRASIL PERDEU”.

Há também uma situação de omissão, quando o primeiro intérprete omite sinais para: “Outra explicação” [...], o que não interfere nas mensagens do parágrafo de maneira a prejudicá-lo.

Mas se a primeira intérprete interpretou com certa fidelidade o texto inicial, por que o texto final foi tão modificado? Observando a gravação da versão do sujeito surdo, vê-se:

VI NA TELEVISÃO A NAMORADA LOIRA. CONHECEM? ELA E OS MÉDICOS NÃO SABIAM O QUE ACONTECEU. VI O RONALDINHO JOGANDO NA TELEVISÃO, MAS A NAMORADA NÃO SEI. COMO? SE ESTAVA NERVOSO, NÃO VI. ESTAVA BEM JOGANDO. ESTAVA SENTADO OLHANDO NA TELEVISÃO O BRASIL GOSTO MUITO DE OLHAR O RONALDINHO NA TELEVISÃO.  
FIQUEI ALIVIADO, ELE ESTAVA MELHOR.

Assim, verifica-se que o sujeito surdo provavelmente baseou sua versão no conhecimento prévio que possuía do episódio; tanto assim que mencionou a namorada do craque e, consciente de que ela não faz parte do texto inicial, pergunta: “CONHECEM?”. Do texto inicial ele recupera apenas parte da proposição 40, quando menciona “NERVOSO” e parte da 44 e 45, ao afirmar que os médicos não sabiam o que aconteceu com o jogador.

Há também que se explicar a discrepância entre os parágrafos devida à atuação do segundo intérprete, que não foi fiel ao escrever a recontagem do sujeito surdo. Pois ao finalizar o parágrafo, acrescentou e modificou a “fala” do sujeito surdo. Por exemplo, traduziu “Num outro jogo eu vi na televisão o Ronaldinho com a namorada, eles não tinham brigado”,

quando, na verdade, o sujeito surdo disse: “VI O RONALDINHO JOGANDO NA TELEVISÃO, MAS A NAMORADA NÃO SEI”.

Fica claro, na versão do sujeito surdo, que quem estava nervoso presumivelmente era o jogador, pois o sujeito afirma: “COMO? SE ESTAVA NERVOSO NÃO VI”. No entanto, o segundo intérprete altera essa informação afirmando: “Eu estava nervoso”. Ao finalizar o parágrafo, acrescentou à fala do sujeito surdo a seguinte afirmação: “Quando o Brasil ganhou eu disse: que bom! No entanto, o que o sujeito surdo afirmou foi “FIQUEI ALIVIADO, ELE [Ronaldinho] ESTAVA MELHOR”.

Apesar de o segundo intérprete ter tido a oportunidade de analisar cuidadosamente a filmagem e não necessitar de raciocínio rápido em decorrência da não limitação de tempo, ele foi infiel e alterou consideravelmente a informação do parágrafo. Talvez isso se deva ao fato de ele não ter lido o texto inicial antecipadamente, o que aponta para a necessidade de os intérpretes sempre conhecerem o material textual antes de realizar uma interpretação.

Com relação ao último parágrafo, este não consta no texto final.

38 Texto inicial: *Mas há uma terceira explicação, não veiculada nos meios de comunicação. Os jogadores, assim como os nossos rapazes, têm uma crença religiosa e rezam para seus deuses pela vitória de seu país. Assim também os craques da seleção francesa. Só que nessa havia jogadores de origem africana. Que melhor maneira de assegurar a vitória da França do que lançando um feitiço sobre o jogador chave da seleção brasileira?*

Para tentar compreender a causa dessa omissão, é necessário verificar como o primeiro intérprete passou a informação para o sujeito surdo. A versão do primeiro intérprete é:

OS JOGADORES REZAVAM PARA O BRASIL GANHAR, TAMBÉM OS FRANCESES REZAVAM PARA GANHAR. O GRUPO DA FRANÇA TINHA JOGADORES AFRICANOS E PENSARAM QUE FAZENDO UM FEITIÇO O BRASIL IRIA PERDER.

Percebe-se que o primeiro intérprete passou a informação adequadamente, apesar da omissão de que esta era a terceira explicação. Mas o sujeito surdo omitiu totalmente as informações deste último parágrafo (proposições entre 38 e 55). Esse fato parece decorrer da dificuldade sentida pelo sujeito surdo em recontá-lo, pois são informações complexas que incluem termos como feitiço, que provavelmente ele desconheça. Talvez por isso o sujeito surdo tenha personalizado o texto, recontando o episódio conforme seu conhecimento prévio, excluindo idéias pouco familiares para ele. Acrescenta-se a isso a possibilidade de ele não saber recontar textos, por não ser uma atividade corriqueira na escola e, ainda, a possibilidade de não ter fluência em LS, o que acarretou uma recontagem improvisada.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo tratou de questões referentes à possibilidade de haver ou não fidelidade em atos interpretativos realizados em três cidades do RS. Para tanto foi filmada a atuação de um intérprete em cada cidade, interpretando dois textos. Após, os textos foram recontados por um sujeito surdo e subseqüentemente um segundo intérprete assistiu à recontagem e reescreveu os textos em português.

A fidelidade demonstrou ser bastante variável durante os atos interpretativos, a partir da comparação dos textos finais com os textos iniciais. Esta variação se deu devido a algumas questões cruciais que envolveram a interpretação neste trabalho. Ao analisar o esquema relacional das proposições, verifica-se que o texto 1 é um texto mais acadêmico, com uma estrutura de pouca profundidade e muitas informações. Já o texto 2 tem uma estrutura jornalística e, ao contrário do primeiro, é um texto com um menor número de proposições, mas com estruturas muito mais complexas, o que parece ter facilitado a recontagem ao sujeito surdo.

Com relação às interpretações A, B e C, pode-se concluir que as discrepâncias ocorreram devido a vários aspectos.

A interpretação A apresentou qualidade preponderante. Apesar de os intérpretes terem cometido algumas infidelidades, essas não interferiram no conteúdo do texto final de modo a modificar completamente seu significado. Esses intérpretes estão cotidianamente convivendo com a língua/cultura meta, o que é um fator para o êxito no trabalho interpretativo. Mas na situação A, o que sobressaiu das demais interpretações é que os seus intérpretes estão constantemente aprofundando conhecimentos na área de educação de surdos, o que garante uma concepção diferenciada sobre a surdez, concepção que não resulte em infidelidades durante o ato interpretativo, resultado de preconceito sobre a capacidade de o surdo compreender a mensagem que está sendo interpretada.

Já o sujeito surdo, ao recontar os textos, reconstruiu as proposições preservando fatos de maneira coerente e plausível. Esse êxito pode ser atribuído ao contexto de escola especial na qual o sujeito está inserido, onde cotidianamente mantém contato com o intérprete, que atua na escola também como professor. Isso garante ao surdo uma melhor compreensão das mensagens transmitidas através desse intérprete. Além disso, o sujeito surdo apresenta ótima fluência em LS, o que também garante sucesso no intercâmbio comunicativo entre sujeito surdo e o intérprete de LS.

Na interpretação B, o primeiro intérprete particularmente durante a interpretação do texto 1, citou um exemplo ao introduzir o texto, e o sujeito surdo, por sua vez, no momento de recontar o texto, conduziu a recontagem partindo de sua vida pessoal; assim, o texto final diferenciou-se do texto inicial quanto ao conteúdo textual. Parece que, ao exemplificar, o intérprete sugeriu ao surdo que outros exemplos poderiam ser incorporados ao conteúdo textual.

O mesmo não ocorreu com relação ao texto 2, ou seja, não houve exemplificação, logo o sujeito surdo não modificou as intenções do autor, expressadas no texto inicial. Na interpretação B, o primeiro intérprete, apesar de conviver cotidianamente com as pessoas surdas, praticando a LS, não frequenta curso de pós-graduação, fator que parece ter demarcado a diferença qualitativa entre as interpretações A e B em relação à fidelidade do ato interpretativo.

Na interpretação C, o primeiro intérprete também usou exemplos durante a interpretação do texto 1, o que foi um dos fatores que levaram o sujeito surdo a recontar o texto baseado na sua história de vida. E, subseqüentemente a essa interferência, o segundo intérprete foi infiel ao reescrever o texto, omitindo termos essenciais ao conteúdo do texto inicial.

A mesma situação discrepante ocorreu com o texto 2 da interpretação C. Porém, nesta o primeiro intérprete não exemplificou, mas amplificou de outras maneiras, omitiu termos e fez substituições; e o sujeito surdo recontou o texto de maneira repetitiva, com idéias truncadas e destoantes àquelas do texto inicial, incorporando sua própria visão de mundo ao texto. O



segundo intérprete, por sua vez, proporcionou situações de omissão e amplificação, que redundaram numa grande distorção do texto final quando comparado ao inicial.

A interpretação C diferenciou-se nitidamente das demais, pois partiu de um contexto bastante diferenciado, ou seja, um contexto de escola regular de ensino. Nesta os sujeitos surdos estão inseridos em classes regulares, os professores não dominam a LS, e os professores de sala de recursos também com pouca fluência em LS, utilizam uma comunicação bimodal.

Outro fator que pode ter interferido na qualidade das interpretações C é o pouco contato que aquela comunidade escolar tem com intérpretes de LS. Naquela escola não há intérpretes, nem mesmo um projeto no qual participem intérpretes, o que prejudica a interação comunicativa entre professores e alunos.

Assim, no aspecto geral, o que provavelmente determinou a diferença entre as interpretações, foi a qualificação dos intérpretes. Conclui-se que os intérpretes que estão permanentemente aprofundando conhecimentos com relação à educação de surdos foram mais fiéis, pois não expuseram tanto suas cosmovisões durante o ato interpretativo, não revelando preconceitos com relação à compreensão dos textos pelos surdos, preconceito que está associado à incapacidade de os surdos compreenderem as informações passadas. O contato cotidiano dos intérpretes com a língua/cultura de chegada foi importante para a qualidade do ato interpretativo, uma vez que acredita-se, isso amplia o vocabulário em LS e aguça a memória do intérprete para os termos já apreendidos por ele.

Através desta pesquisa, verifica-se que o ato de interpretar é uma tarefa mais complexa do que se presumia inicialmente, e exige dos envolvidos não somente a prática de interpretação mas um profundo conhecimento teórico sobre a área.

É indispensável que programas de pós-graduação contemplem essa área, relacionando-a especialmente à interpretação em língua de sinais visando a qualificação do intérprete de LS.

Cotidianamente os intérpretes realizam interpretações em vestibulares, audiências, concursos públicos; mediações que muitas vezes são ímpares, pois definem a vida dos sujeitos

surdos. É necessário que eles preservem o conteúdo da mensagem na língua de partida, que não deixem suas próprias cosmovisões permearem o discurso do surdo.

Parece que este estudo configura-se como um ponto de partida sobre o assunto no país. Tantos outros necessitam ser implementados, para esclarecer as relações de poder existentes entre intérprete de LS e a pessoa surda. Essa necessidade confirmou-se durante a execução deste trabalho, pois praticamente não se encontra bibliografia nacional sobre o assunto. Entretanto, a contribuição inicial está colocada e acrescenta aos estudos que apontam perspectivas para novos olhares sobre a educação de surdos.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ANDRÉ, M. e LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- AUBERT, Francis. **As (in) fidelidades da tradução**. São Paulo: Unicamp, 1993.
- BASTOS, L. R e outros. **Manual para elaboração de projetos e relatórios de pesquisa**. 4. ed. Teses, Dissertações e Monografias: LTC, 1995.
- BEHARES, L. Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clinicos a los culturales. In: **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, (4): 20-52, 1993.
- BEHARES, L. e PELUSO, L. A língua materna dos surdos: reflexões sobre o sentido da aquisição da linguagem pelos surdos. **Espaço**. Rio de Janeiro: n° 6, p.40-48, março, 1997.
- BORDENAVE, M. C.. Tradução: Encontro de Linguagens e Ideologias. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, (11); 19-25, jan./jun, 1988.
- BOTELHO, Paula. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- BRITO, Lucinda. Classificadores em LSCB. **ANAIS do IV Encontro da ANPOLL**. Recife, 1989. pp. 640-654.
- \_\_\_\_\_. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- CAMPOS, Geir. **O que é tradução**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CATFORD, J. **Uma teoria lingüística da tradução**. São Paulo: Cultrix, 1980.
- CHERRY, C. **A Comunicação humana**. São Paulo: Cultrix, 1968.
- CICCONE, M. **Comunicação total - introdução - estratégia - a pessoa surda**. Rio de Janeiro: Cultural Médica, 1990.
- CLARK, H. H. & CLARK, E. V. **Psychology and Language**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1977.
- DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- FERNANDES, E. **Surdez e bilingüismo**. Palestra apresentada no Congresso Brasileiro de Educação Especial. Curitiba, 1997.

- FOERSTER, H. Visão e Conhecimento: Disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. P.59-74.
- GOÉS, M. C. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- HOFMANN, H. Algumas considerações sobre interpretação de conferências In: **Cadernos do Instituto de Letras**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. (3); 6-12, jul., 1990.
- JORNAL DA FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. Rio de Janeiro: nº 7, abril, 1996.
- JORNAL DA FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. Rio de Janeiro: ano III, nº 08, agosto de 1996.
- MANUAL DA FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. Rio de Janeiro: **O que é intérprete de língua de sinais**, s/d.
- MARCHESI, A. **El Desarrollo Cognitivo y Lingüístico de los Niños Sordos**. Madrid Alianza, 1987.
- MORIN, E. A noção de sujeito. In: SHNITMAN, Dora. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-58.
- MOUNIN, G. **Os problemas teóricos da tradução**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- NOBRE, M. A. e PIRES, C.. O intérprete de língua de sinais: considerações preliminares. **Espaço**. Rio de Janeiro: nº 10, dezembro de 1998. p.03-08.
- NOBRE, M. A. **Speech Recording and the Reading Process**. Doctoral Dissertation. University of Kansas, 1983.
- NOBREGA, T. e GIANI, G.. Haroldo de Campos, José Paulo Paes e Paulo Vizioli falam sobre tradução. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, (11): 53-65, jan./jun., 1988.
- QUADROS, R. **Educação de Surdos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_. **A formação de intérpretes de língua de sinais**, mimeo, s/d.
- REGIMENTO INTERNO DO DEPARTAMENTO NACIONAL DE INTÉRPRETES DA FENEIS, Rio de Janeiro, s/d.

REVISTA DA FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. Rio de Janeiro: nº1, jan./mar. 1999.

RONAI, P. **A tradução vivida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

\_\_\_\_. **Escola de tradutores**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SKLIAR, C. **Cognicion, lenguaje y sordera**. Conferencia presentada en el Encuentro Nacional de Profesionales de la Audicion y el Lenguaje. Neuquen, 1991.

\_\_\_\_. **La lengua de señas y el cérebro de los sordos**. Revista APINEP, año, 12, 3-4, 1994.

\_\_\_\_. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR C. (Org.) **Educação e mediação: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

\_\_\_\_(org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_. A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In: SILVA, Heron, AZEVEDO, José, SANTOS, Edmilson (Organizadores). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Ed. SMED, 1997. 366 p., p. 242-281.

SKLIAR, C., MASSONI, M., VEINBERG, S.. El acceso de los niños al bilingüismo y al biculturalismo. In: **Revista Infancia y Aprendizage**, Madrid, 1995, vol. 69-70, p 85-100.

SLOBIN, Dan. **Psicolingüística**. São Paulo: EDUSP, 1980.

SOLOW, Sharon. **Sign language interpreting: a basic resource book**. Maryland: Silver spring. The National Association of the Deaf. 12º ed, 1996.

TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

UMBACH, R. O que dizem os teóricos sobre tradução? **Coleção ensaios**. Centro de Artes e Letras, UFSM, 1998, vol. I, pp. 17-34.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa. **Estrutura da dissertação/tese e apresentação gráfica**. 4.ed. Santa Maria, 1995. 48p.

WHORF, B. L.. **Language, thought and reality**. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press, 1973.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

YAVAS, F. Aquisição da linguagem: o que é e o que implica. In: **Letras de Hoje**. Porto Alegre, 1982.

## **ANEXOS**

### **ANEXO I** **CÓDIGO DE ÉTICA**

(RID – Registro dos intérpretes para surdos; em 28-29 de janeiro de 1965. Washington, EUA). Tradução do original **Interpreting for Deaf People**, Editores Stephen, USA. Adaptação dos representantes dos estados brasileiros – Aprovado no II Encontro Nacional de Intérpretes – Rio de Janeiro/RJ

## Capítulo I – Princípios Fundamentais

Artigo 1º – São deveres fundamentais do intérprete:

1º) O intérprete deve ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, consciente, confiável e com equilíbrio emocional. Ele guardará informações e não poderá trair confidências, as quais foram confiadas a ele;

2º) O intérprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja solicitado pelo grupo a fazê-lo;

3º) O intérprete deve interpretar fielmente e com o melhor de sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve lembrar os limites de sua função particular de forma neutra – e não ir além de sua responsabilidade;

4º) O intérprete deve reconhecer seu próprio nível de competência e usar prudência em aceitar tarefas, procurando assistência de outros intérpretes e/ou profissionais, quando necessário, especialmente em palestras técnicas;

5º) O intérprete deve adotar uma conduta adequada de se vestir, sem adereços, mantendo a dignidade da profissão e não chamando a atenção indevida sobre si mesmo, durante o exercício da função.



## Capítulo II – Relação com o Contratante do Serviço

6º) O intérprete deve ser remunerado por serviços prestados e se dispor a providenciar serviços de interpretação, em situações onde fundos não são disponíveis;

7º) Acordos em níveis profissionais devem ter remuneração de acordo com a tabela de cada estado, aprovada pela FENEIS.

## Capítulo III – Responsabilidade Profissional

8º) O intérprete jamais deve encorajar pessoas surdas a buscarem decisões legais ou outras a seu favor;

9º) O intérprete deve considerar os diversos níveis da Língua Brasileira de Sinais;

10º) Em casos legais, o intérprete deve informar a autoridade qual o nível de comunicação da pessoa envolvida, informando quando a interpretação literal não é possível e o intérprete, então, terá que parafrasear de modo claro o que está sendo dito à pessoa surda e o que ela está dizendo à autoridade;

11º) O intérprete deve procurar manter a dignidade, o respeito e a pureza da língua de sinais. Ele também deve estar pronto para aprender e aceitar sinais novos, se isso for necessário para o entendimento;

12º) O intérprete deve esforçar-se para reconhecer os vários tipos de assistência ao surdo e fazer o melhor para atender as suas necessidades particulares.

#### Capítulo IV – Relações com os Colegas

13º) Reconhecendo a necessidade para o seu desenvolvimento profissional, o intérprete deve agrupar-se com colegas profissionais com o propósito de dividir novos conhecimentos de vida, e desenvolver suas capacidades expressivas e receptivas em interpretação e tradução.

#### Parágrafo Único

O intérprete deve esclarecer o público no que diz respeito ao surdo sempre que possível, reconhecendo que muitos equívocos (má informação) têm surgido devido à falta de conhecimento do público na área da surdez e comunicação com o surdo.

## **ANEXO II**

### **SUJEITOS SURDOS DA PESQUISA**

1. J.Z. \*

Este sujeito tem 13 anos e atualmente cursa a 6ª série de uma escola municipal para surdos. Ela frequenta a escola desde 1 ano de idade, iniciando a escolarização a partir da estimulação essencial. É portadora de surdez neurossensorial congênita bilateral profunda. Segundo a professora, J.Z. tem ótima fluência em língua de sinais, devido ao convívio precoce com os pares surdos.

## 2. C.D.

Este sujeito tem 13 anos e encontra-se na 6ª série da mesma escola da aluna J.Z. Ela frequenta a escola desde 6 meses de idade, e iniciou a escolarização com estimulação essencial. É portadora de surdez neurossensorial congênita bilateral profunda. A aluna possui boa fluência em língua de sinais.

## 3. D.O.S.

Com 13 anos de idade, este aluno encontra-se na 6ª série da mesma escola dos dois sujeitos acima. Ele frequenta a escola desde 1 ano, iniciando a escolarização a partir da estimulação essencial. É portador de surdez neurossensorial congênita bilateral profunda. Segundo informações da professora, o aluno apresenta bom domínio da língua de sinais.

## 4. A.S.L.

Esta adolescente está com 15 anos e atualmente frequenta a 6ª série de uma escola especial para surdos, particular. A aluna participa desta escola desde a educação infantil. Segundo o professor, A.S.L. apresenta surdez neurossensorial congênita profunda bilateral e ótima fluência em língua de sinais.

## 5. V.F.R.

Esta aluna está com 12 anos de idade e frequenta a 6ª série da mesma escola de A.S.L. A menina iniciou sua participação na escola em 1995, cursando a 2ª série. A professora referiu

que V.F.R. tem boa fluência em língua de sinais e possui surdez neurosensorial congênita bilateral profunda.

#### 6. D.R.M. \*

Esta aluna está com 13 anos e frequenta a 6ª série da escola particular dos sujeitos 4 e 5, desde a educação infantil. A surdez da aluna é neurosensorial congênita bilateral profunda. Segundo o professor, a menina apresenta ótimo domínio da língua de sinais.

#### 7. C.W.N. \*

Atualmente, este sujeito está com 15 anos e frequenta, desde a educação infantil, uma escola estadual de ensino regular, na qual está integrado. Hoje o aluno cursa a 6ª série. Apresenta surdez neurosensorial congênita bilateral profunda. Segundo o coordenador das classes especiais da escola, o aluno tem boa fluência em língua de sinais.

#### 8. A.C.M.B.

Esta adolescente está com 17 anos e cursa atualmente a 6ª série na mesma escola do sujeito 7. É importante salientar que ela fez a 1ª e 2ª série nesta escola, mudou-se de cidade e atualmente retornou à antiga escola. A aluna apresenta surdez neurosensorial congênita bilateral profunda e boa fluência em língua de sinais.

#### 9. N.P.M.

Esta aluna está com 17 anos e frequenta a 6ª série da mesma escola dos sujeitos 7 e 8. Apresenta surdez neurosensorial congênita bilateral profunda e boa fluência em língua de sinais.

\* Estes alunos assistiram à interpretação do 1º intérprete, como os demais; e depois foram escolhidos para recontar os textos em língua de sinais (e foram filmados), para posterior reescritura dos textos através do segundo intérprete.

### **ANEXO III**

#### **1 TEXTO INICIAL: FREDERICO**

[Para muitos surdos] não oralizados, o aprendizado de língua de sinais [se dá] de algum modo a partir da escola especial [...] e fundamentalmente a partir da convivência [...] com outros surdos lingüisticamente competentes.

Na história de Frederico<sup>14</sup>, o contato com a língua de sinais deu-se desde a mais tenra idade, a partir da experiência lingüística na família e no contato precoce com a Comunidade Surda. Admirava a língua de sinais e desde bebê freqüentava a associação de surdos, considerada por ele uma oportunidade para conversar e aprender. Até aproximadamente os doze anos de idade, apenas observava os surdos usando língua de sinais e assim ia aprendendo, porém tinha vergonha de se comunicar por meio da LIBRAS; julgava que sua comunicação era muito ruim e tinha medo de ser criticado e julgado por ser criança. Esse período coincidiu com a fase em que ainda fazia fonoaudiologia e que a mãe descreveu como uma época de grande retraimento de Frederico. Aprendia, de algum modo, que a comunicação oral devia prevalecer, mas, a cada dia que passava, Frederico se tornava melhor na comunicação por meio da língua de sinais, porque eram muito diversificadas suas experiências lingüísticas com vários surdos. Comparativamente ao desempenho lingüístico dos surdos que conhecia em Belo Horizonte, parecia-lhe estar em melhores condições. Criticou a falta de domínio de língua de sinais pelos professores da escola em que estudava, e narrou um fato para demonstrar como a falta de conhecimento da LIBRAS pelo professor produzia alienação nas relações com o aluno surdo. No episódio, a professora de Ciências, que não sabia comunicar-se por meio da LIBRAS, como costuma ocorrer, chamava um aluno da sala que tivesse melhor desempenho em fala e leitura labial, e conhecesse alguma coisa de língua de sinais, para ser seu intérprete. Essa situação era motivo de pilhéria, porque o aluno chamado a interpretar não comunicava o que a professora tinha dito, falava algumas besteiras como palavrões, e todos se riam, porque a professora não percebia. Frederico comparou sua escola com uma outra escola de surdos que conhecia, de outro Estado, onde os surdos freqüentemente discutiam com seus professores sobre a necessidade de que aprendessem e melhorassem o desempenho em língua de sinais. Havia aprendido que o uso de língua de

---

<sup>14</sup> Texto extraído e adaptado da obra Segredos e Silêncios na Educação de Surdos da autora Paula Botelho.

sinais para surdos favorecia e acelerava o desenvolvimento cognitivo, e, a partir dessas e de outras experiências, foi construindo uma convicção sobre a importância da língua de sinais.

O Brasil perdeu a Copa do Mundo de 1998 e a chance de ser pentacampeão à última hora - uma hora de angústia, de medo, de completo desequilíbrio da equipe de jogadores e técnicos. Muito tem sido falado e escrito sobre o que aconteceu com Ronaldinho, naquele dia; muito tem sido especulado sobre o que teria realmente acontecido. O inesperado, o inusitado é assim: ninguém acredita nos fatos simples. Procuram-se razões por trás dos fatos, causas complexas, escondidas, sonegadas ao conhecimento do público. Assim foi com o mal súbito do Ronaldinho: por quê?

Uma das primeiras explicações para o comportamento inexplicável da estrela da equipe brasileira foi o medo. Ronaldinho queria escapar à enorme responsabilidade de ter que produzir uma vitória para o Brasil - e conscientemente ou inconscientemente provocou um mal-estar que arrastou toda a Seleção para o fracasso.

Outra explicação foi que Ronaldinho teve convulsão causada pelo estresse, ou uma pane do seu sistema nervoso - ele ‘apagou’ por um momento, e nem ele nem ninguém, inclusive os médicos, sabia apontar as causas daquela assustadora falha. Sem compreender o que tinha acontecido, a comissão técnica cometeu o erro de colocar o jovem jogador em campo, na vã esperança que o seu mal-estar sumisse tão rapidamente quanto surgira.

Mas há uma terceira explicação, não veiculada nos meios de comunicação. Os jogadores, assim como os nossos rapazes, têm uma crença religiosa e rezam para seus deuses pela vitória de seu país. Assim também os craques da seleção francesa. Só que nessa havia vários jogadores de origem africana. Que melhor maneira de assegurar a vitória da França do que lançando um feitiço sobre o jogador chave da seleção brasileira?

**ANEXO IV**  
**INTERPRETAÇÃO A**  
**1 TEXTO FINAL: FREDERICO**



Frederico nasceu em Belo Horizonte, era um menino surdo muito esperto, muito curioso e usava a língua de sinais (LS). Ele aprendeu a LS desde pequeno. Ele aprendia tudo. Com 12 anos a mãe levou ele para a fonoaudiologia, e ele não se sentia bem com a língua oral.

Depois foi para a escola especial. A professora de Ciências não conhecia sinais, e a professora chamou um outro colega e perguntou: você conhece sinais para ensinar a professora? E ele respondeu que sim. Aí os dois começaram a rir, a falar bobagens (o menino surdo e seu colega também surdo), aí as crianças riam.

Depois de um tempo esse menino surdo foi para outro estado. Começou a olhar, ele via que os outros professores, os alunos, discutiam, debatiam muito, e ele ficou admirado com isso. Então ele voltou deste lugar e voltou mais inteligente e desenvolveu mais a LS. Também se destacou entre os surdos, foi um dos melhores.

## INTERPRETAÇÃO A

### 2 TEXTO FINAL: RONALDINHO

Copa do Mundo de 1998, o Brasil perdeu e a França ganhou. As pessoas queriam saber de quem era a culpa de o Brasil ter perdido, se essa culpa era de Ronaldinho.

Porque Ronaldinho está muito fraco. Ele teve uma convulsão. Daí as pessoas pensaram se era verdade ou mentira que Ronaldinho teve essa convulsão. As pessoas ficaram desconfiadas. E pensaram se era bobagem ou verdade o que aconteceu.

Então o Ronaldinho foi ao médico. O que eu tenho? E o médico respondeu: Nada. Ou a resposta do médico não foi divulgada para as pessoas, ficou escondida.

E as pessoas negras que estavam na França, pensaram que poderia ser uma bruxaria, por isso Ronaldinho estava assim, e a França ganhou e o Brasil perdeu. Porque o Ronaldinho estava muito fraco.

**ANEXO V**  
**INTERPRETAÇÃO B**  
**1 TEXTO FINAL: FREDERICO**

Para começar eu gostaria de falar sobre todos os surdos da escola ... Temos contato em LS. Estudar aqui é bom, é melhor, os professores dão conselhos, explicam pouco às vezes.

Outras pessoas não sabem LS. A LS não é igual, é diferente, não combina. Num grupo que tem contato, utilizam a mesma LS. Em outro, têm contato em LS, mas os grupos diferem. Eu gosto de um grupo de contato, em outros, mais ou menos, eu sinto vergonha, por causa dos sinais diferentes. Naquele grupo que utiliza, que eu conheço, a LS é certa. Noutro grupo que tem outra língua, como a Língua de Sinais Americana não me sinto bem. Também tem a família, meu irmão ajuda um pouco, ele sabe alguns sinais. O pai e a mãe me ensinam. Eu faço perguntas, eles ensinam a LS. A família é bom. Mas o meu tio não sabe LS e oraliza tudo. Então eu pergunto: O que ele falou? Ele fala para a família; e a família faz sinais para mim. Assim o contato dá certo, direto não dá. Eu vou muito à psicóloga, eu não gosto de psicólogos que não sabem a LS.

Frederico chama o grupo e diz que bobagens é pesado e feio. Frederico diz que não sabe LS. Todos os estados têm LS. É preciso observar, ter curiosidade, perguntar para haver comunicação. Combinar a LS, copiar a LS, ter contato.

## INTERPRETAÇÃO B

### 2 TEXTO FINAL: RONALDINHO

No ano passado, em 1998, o Brasil perdeu a Copa do Mundo. As pessoas perguntaram: Por que? O que aconteceu com o Ronaldinho? As pessoas escondiam, ficaram caladas. No

ano passado, em 1998, o Brasil perdeu a Copa do Mundo. E o Brasil precisava ganhar o penta. Perdeu. As pessoas perguntavam sobre o Ronaldinho; e a equipe ficou calada.

As pessoas exigiam. O Ronaldinho é o líder e precisava jogar.

Mas ele estava tonto, teve problemas e apagou a mente.

Os repórteres ficaram calados, ficaram em segredo. Jesus por favor ajude para que ele possa jogar. Mas a França acabou ganhando e levou o prêmio.

## **ANEXO VI**

### **INTERPRETAÇÃO C**

#### **I TEXTO FINAL: FREDERICO**

Essa história vocês conhecem. Eu vou fazer em língua de sinais. Vocês não conhecem, é um surdo pequeno, que não brincava, não falava e tinha vergonha.

Tinha 12 anos, foi algum tempo atrás, a mãe sempre estava junto. Era um só surdo e falavam, falavam. Tinha 12 anos, não tinha surdo, só conversavam. Era um surdo sozinho.

Viam a mãe sempre junto dele e os amigos chamavam. Há muito tempo atrás, quando era pequeno (bebê). Havia muitos surdos, família, vocês não conhecem, foi há muito tempo atrás. Ele observava, cresceu e estudou. Na aula ele tinha vergonha. A mãe só conversava e ele ficava sentado, triste, pensando. Olhava os amigos que chamavam a professora. Ele foi para casa, brincava e saía. Como? Com quem? Eu não sei. Ele conversava e falava com surdos na fonoaudiologia, há muito tempo atrás e brincava muito.

## INTERPRETAÇÃO C

### 2 TEXTO FINAL: RONALDINHO

Eu estava sentado, olhando a televisão, fiquei nervoso, com medo. Fiquei sentado e vi que o Brasil foi mal. Como?

Depois eu vi na televisão, que a namorada de cabelo loiro (conhecem?), e o médico não sabiam porque o Ronaldinho estava nervoso. Num outro jogo eu vi na televisão o Ronaldinho com a namorada, eles não tinham brigado. Eu estava nervoso, sentado olhando o jogo do

Brasil, eu gosto muito de olhar o Ronaldinho na televisão. Quando o Brasil ganhou eu disse: que bom!

## **ANEXO VII**

### 2 Matriz de Proposições do Texto 1: Frederico

1. aprender, surdos, LS, a partir escola, a partir convivência, fundamentalmente
2. surdos, não-oralizados
3. escola, especial
4. convivem, surdos, outros
5. outros, competentes, linguisticamente

6. contactou, Frederico, LS, desde idade, a partir experiência, na família, no contato
7. idade, tenra
8. experiência, lingüística
9. contato, precoce
10. contactou, F, comunidade
11. comunidade, surda
12. Admirava, F, LS
13. Frequentava, F, associação, desde bebê
14. Associação de surdos
15. Considerava, F, A.S., oportunidade
16. Oportunizava, A.S., conversa, aprendizagem, F
17. Observava, F, surdos, até 12 anos, aproximadamente, apenas
18. Usavam, surdos, LS
19. Aprendeu, F, LS, assim
20. Porque, 21, 23, 24
21. Julgava, F, 22, ruim
22. Comunicar, F, com LIBRAS
23. Envergonhava, F, 22
24. Temia, F, 25, 26
25. Criticar, alguém, F
26. Julgar, alguém, F, criança
27. Coincidiu, período, com fase
28. Fazia, F, fonoaudiologia, fase
29. Descreveu, mãe, fase, retraimento
30. Retraiu, F, época, grandemente
31. Aprendia, F, 31, de algum modo
32. Prevaler, comunicação
33. Comunicação, oral
34. Tornava, F, melhor, comunicação, a cada dia
35. Comunicava, F, LS
36. Passava, dia
37. Porque, 38, 34

38. Tinha, F, experiências, com surdos
39. Experiências, lingüísticas
40. Experiências, diversificadas, muito
41. Comparou, F, desempenho<sup>1</sup>, desempenho<sup>2</sup>
42. Desempenho<sup>1</sup>, F, lingüístico
43. Desempenho<sup>2</sup>, surdos, lingüístico
44. Surdos, Belo Horizonte
45. Desempenhar, F, melhor
46. Criticou, F, 47
47. Dominar, não, professores, LS
48. Professores, escola
49. Estudava, F, escola
50. Narrou, F, fato
51. A fim de, 52
52. Demonstrar, E, 53
53. Produzia, 54, alienação, nas relações
54. Desconhece, professor, LIBRAS
55. Relacionar, professor, aluno
56. Aluno, surdo
57. Chamava, professora, aluno, no episódio
58. Professora, Ciências
59. Sabia, não, professor, 59
60. Comunicar, professor, LIBRAS
61. Ocorre, 58, costumeiramente
62. Aluno, sala
63. Desempenhar, aluno, melhor, fala, leitura labial
64. Conhecer, aluno, LS, um pouco
65. Interpretar, aluno, professora
66. Motivava, situação, pilhéria
67. Situação, 65
68. Porque, 66, 69, 71
69. Comunicava, não, aluno, 70



70. Disseira, professor, algo
71. Falava, aluno, besteiras
72. Besteiras, palavras
73. Riam, todos
74. Porque, 73, 75
75. Percebia, não, professor, 71
76. Comparou, F, escola<sup>1</sup>, escola<sup>2</sup>
77. Escola<sup>1</sup>, F
78. Escola<sup>2</sup>, outra, de surdos, de Estado
79. Estado, outro
80. Conhecia, F, escola<sup>2</sup>
81. Discutiam, surdos, professores, escola<sup>2</sup>, necessidade
82. Necessidade, 83, 84
83. Aprender, surdo, LS
84. Melhorar, surdo, desempenho, LS
85. Aprendeu, F, 86
86. Favorecia, uso, desenvolvimento
87. Usar, surdos, LS
88. Desenvolvimento cognitivo
89. Acelerava, uso, desenvolvimento
90. Construiu, F, convicção, a partir, experiências<sup>1,2</sup>
91. Experiências<sup>1</sup>, essas
92. Experiências<sup>2</sup>, outras
93. Convicção, importância, LS

#### 1 Matriz de Proposições do Texto 2: Ronaldinho

1. perdeu, Brasil, Copa do Mundo, de 1998, chance, última hora
2. chance, pentacampeão
3. hora, angústia, medo, desequilíbrio

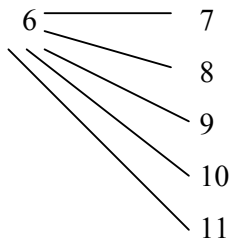
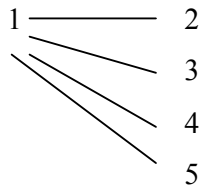
4. desequilíbrio, completo, da equipe
5. parte da equipe, jogadores, técnicos.
6. Falou, (alguém), sobre 8, muito
7. Escreveu, (alguém), sobre 8, muito
8. Aconteceu, algo, Ronaldinho, naquele dia
9. Especulou, (alguém), sobre 10, muito
10. Aconteceu, fato, realmente
11. Fato, assim
12. Fato, inusitado, inesperado
13. Acredita, ninguém, fatos
14. Fatos, simples
15. Procura, alguém, razões, causas
16. Têm, fatos, razões, causas
17. Causas, complexas
18. Causas, escondidas
19. Sonegou, (alguém), causas, público
20. Porque, 21
21. Teve, Ronaldinho, mal
22. Mal, súbito
23. Explicar, medo, comportamento, primeiro
24. Ronaldinho, comportou-se
25. Comportamento inexplicável
26. Ronaldo, estrela
27. Estrela, equipe
28. Equipe brasileira
29. Porque, 30, 35
30. Querer, R, 31
31. Escapar, R, responsabilidade
32. Responsabilidade, enorme
33. Responsabilidade, produção, vitória
34. Vencer, Brasil
35. Provocou, R, mal-estar, conscientemente, inconscientemente

36. Arrastou, mal-estar, seleção
37. Fracassar, seleção.
38. Explicar, convulsão, comportamento, outra
39. Teve, R, convulsão, falha
40. Causou, estresse, convulsão
41. Falhou, sistema nervoso
42. Ter, R, sistema nervoso
43. Apagou, R, por um momento
44. Sabia, não, R, ninguém, médicos, 45
45. Apontar, R, ninguém, médicos, causa
46. Causar, algo, falha
47. Falha assustadora
48. Compreendeu, não, comissão, acontecimentos
49. Comissão, técnica
50. Errou, comissão
51. Colocar, comissão, jogador, em campo
52. Jogador, jovem
53. Esperava, comissão, 54, em vão
54. Sumir, mal-estar, rapidamente
55. Teve, R, mal-estar
56. Veicularam, não, meios de comunicação, explicação, terceira
57. Têm, jogadores, rapazes, crença
58. Rapazes nossos
59. Crença religiosa
60. Rezam, jogadores, deuses, vitória, país
61. Têm, jogadores, deuses
62. Têm, jogadores, país
63. Rezam, craques, seleção
64. Seleção francesa
65. Tem, seleção francesa, jogadores, vários
66. Originam-se, vários jogadores, África
67. A fim de, 68, 70

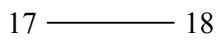
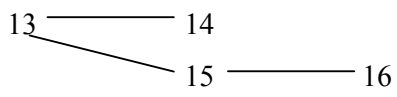
- 68. Assegurar, africanos, vitória, melhor
- 69. Vencer França
- 70. Lançam, africanos, feitiço, jogador
- 71. Jogador, chave
- 72. Jogador, seleção
- 73. Seleção brasileira

## **ANEXO VIII**

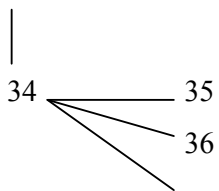
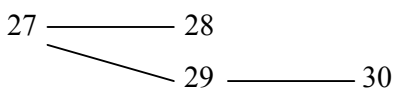
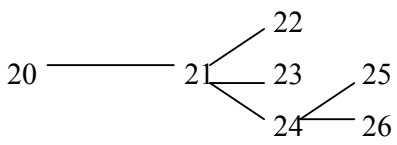
1 Esquema relacional das proposições do texto 1 – Frederico

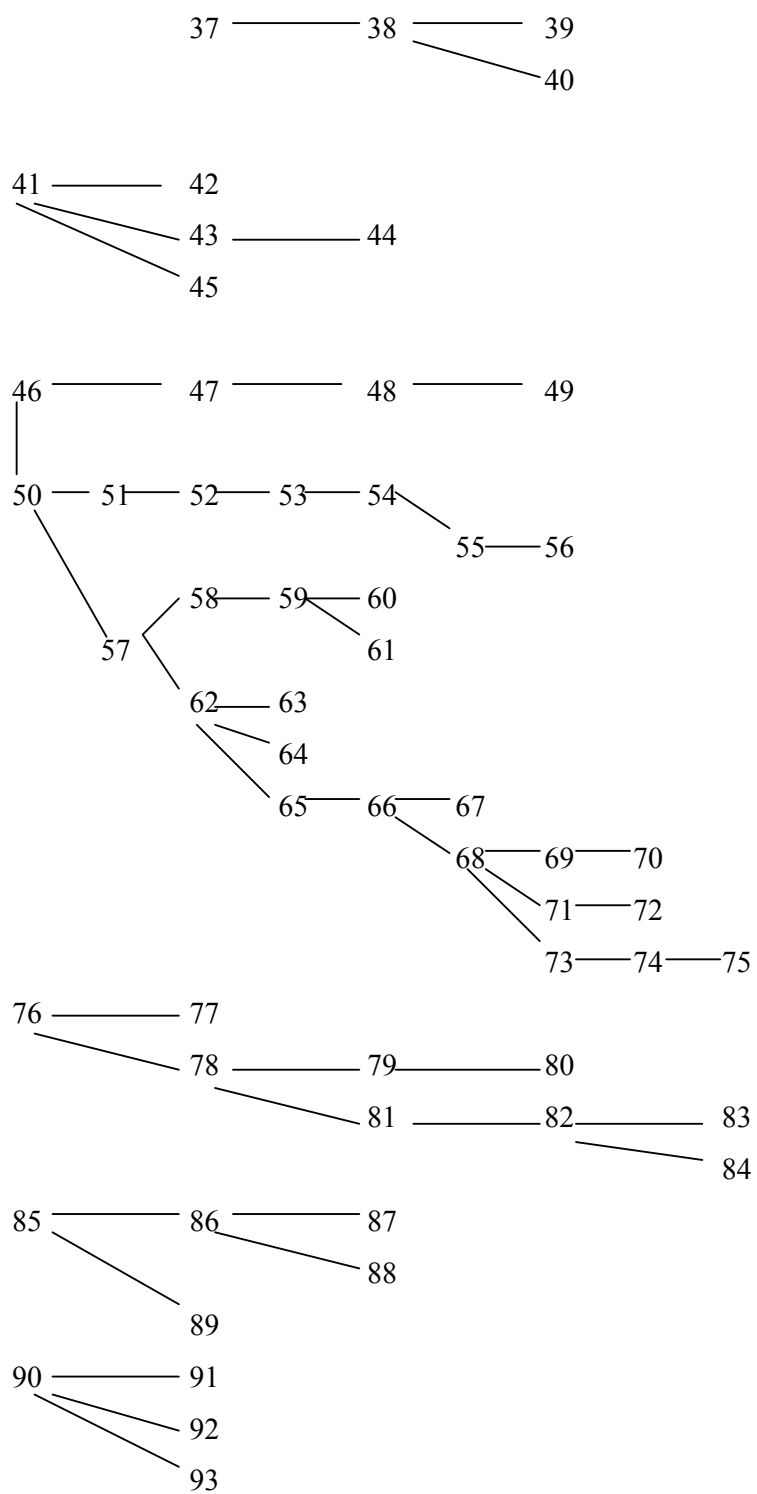


12



19





2 Esquema relacional das proposições do texto 2 – Ronaldinho

