

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução

LEYDIANE RIBEIRO DUARTE

***CODE-BLENDING: ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DE PROCEDIMENTOS
TÉCNICOS DA TRADUÇÃO APLICADOS AO PAR LINGUÍSTICO (LIBRAS E
PORTUGUÊS)***

BRASÍLIA

2020

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Instituto de Letras

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução

Leydiane Ribeiro Duarte

***CODE-BLENDING: ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DE PROCEDIMENTOS
TÉCNICOS DA TRADUÇÃO APLICADOS AO PAR LINGUÍSTICO (LIBRAS E
PORTUGUÊS)***

Dissertação de mestrado submetida ao programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Estudos da Tradução.

Orientadora: Professora Dra. Sabine Gorovitz

Brasília - DF

2020

Referência Bibliográfica e Catalogação

DUARTE, Leydiane Ribeiro. *Code-blending: análise sociolinguística de procedimentos técnicos da tradução aplicados ao par linguístico (libras e português)*. Brasília, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2020, 85 p. Dissertação de mestrado.

Documento formal autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos. Foi passado pela autora à Universidade de Brasília e encontra-se arquivado no acervo da Biblioteca da Universidade de Brasília. A autora reserva para si os direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

Ficha Catalográfica

DUARTE, Leydiane Ribeiro.

Code-blending: análise sociolinguística de procedimentos técnicos da tradução aplicados ao par linguístico (Libras e português) / Leydiane Ribeiro Duarte; orientadora Sabine Gorovitz. -- Brasília, 2020. 85 p.

Dissertação de Mestrado - Mestrado em Estudos de Tradução - Universidade de Brasília, 2020.

1. *Code-blending*. 2. Libras. 3. tradução e interpretação. 4. sociolinguística. I. Universidade de Brasília. II. Título.

Folha de Aprovação

LEYDIANE RIBEIRO DUARTE

***CODE-BLENDING: ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DE PROCEDIMENTOS
TÉCNICOS DA TRADUÇÃO APLICADOS AO PAR LINGUÍSTICO (LIBRAS E
PORTUGUÊS)***

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Estudos da Tradução.

Orientadora: Professora Dr.^a. Sabine Gorovitz.

Brasília, 28 de fevereiro de 2020.

Banca examinadora:

Presidente: _____

Prof.^a Dr.^a Sabine Gorovitz.

(Universidade de Brasília - UnB)

Membro interno: _____

Prof.^a Dr.^a Patrícia Tuxi

(Universidade de Brasília - UnB)

Membro externo: _____

Prof.^a Dr.^a Roberta Cantarella

(Universidade de Brasília - UnB)

Suplente: _____

Prof.^a Dr.^a Helena Santiago Vigata

(Universidade de Brasília - UnB)

Dedico este trabalho a todos os membros da comunidade Surda, sejam eles ouvintes ou Surdos que se apaixonam por essa língua encantadora.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, o Criador de todo o Universo, Senhor **Jeová** Deus, que me conferiu sabedoria, a calma e persistência, a ele seja a glória e a honra. Também a seu filho o Rei **Jesus** Cristo que em tudo obedeceu ao Pai, dando-me o exemplo de humildade, fé e amor, mostrando como seremos perfeitos ao ser ensinados pelo dador da vida.

Agradeço com muita alegria, aos meus pais, Seu **Raimundo** e Dona **Iraci**, sem os quais eu nada seria, pois são minha base, eu os amo muito.

Agradeço meu irmão **Romenik**, por sempre ler os textos que eu escrevia, me ajudar com ideias, sugestões, me acalmar, você é tão inteligente. Eu te amo.

Agradeço a minha querida professora **Sabine Gorovitz**, que me orientou, e nunca desistiu de mim, nesses dois anos, obrigada pelo seu carisma, e sua personalidade doce e única.

Agradeço à minha querida amiga **Lídia**, por me dar do seu tempo, me ouvir, oferecer seu lar e seu coração para me apoiar, essa mocinha rebelde te ama.

Agradeço à minha amiga **Camila**, que sempre disse que eu não podia desistir, e sempre acreditou que eu conseguiria, você sempre me coloca para cima, você é muito especial amiga, te amo.

Agradeço a minha princesa linda **Olívia**, por ser a amiga mais amorosa e meiga de todas, muito feliz por caminhar contigo esses dois anos.

Agradeço de forma carinhosa ao **POSTRAD**, todos os professores e os colegas que fazem parte do programa, contribuem de forma muito significativa para o conhecimento dos alunos, foi um privilégio e um prazer aprender com vocês.

Agradeço em especial meu Mestre **Helder Wagner**, que me ensinou muito mais do que patinar, me ensinou a sempre treinar, nunca desistir e desacreditar de que eu sou capaz de realizar muito mais do que imagino. Obrigada pelo apoio incondicional.

Agradeço com carinho a **Angel**, a **Jana** e a **Jaque**, vocês são muita fofas, patinam comigo nas rampas, nunca duvidam de mim, e me deram muita força para terminar esse mestrado, são bênçãos de Deus na minha vida.

“Nós trabalhamos com o que se mistura, o que se presta a equívoco, o que nem sempre se pode separar em unidades distintas, tudo junto e misturado”.

Eni Orlandi

RESUMO

Nesta pesquisa, analisa-se o fenômeno de *code-blending* à luz de categorias referentes aos procedimentos técnicos da tradução aplicados ao par linguístico Libras e Português, propostos por Santiago (2012) e de metodologias de análise da sociolinguística interacional definidas por Bortoni-Ricardo (2017). O *code-blending*, segundo Sousa e Quadros (2012, p. 329), pode ser definido como um fenômeno linguístico que ocorre quando “duas línguas são produzidas simultaneamente” por um mesmo sujeito. A maioria dos estudos de bilinguismo envolve duas línguas faladas, ou seja, apresenta uma única modalidade de produção – audição/fala. Porém, em um estudo com bilíngues bimodais, duas modalidades diferentes estão envolvidas, a fala e as mãos, com dois sistemas articulatórios distintos, o auditivo e o oral, o que possibilita fisicamente a produção desse fenômeno. Embora haja muitas pesquisas existentes sobre o *code-blending* sob o viés da aquisição de língua, a proposta desta pesquisa é identificar quais fatores favorecem a produção do fenômeno em indivíduos cuja Libras é uma segunda língua. Diferentes fatores podem favorecer a produção do fenômeno, sendo o perfil dos falantes uma das razões de haver diferença para a produção do fenômeno. Como metodologia, foi aplicado um questionário a 54 participantes, Surdos e ouvintes membros da comunidade Surda, que responderam perguntas acerca da produção do fenômeno. Posteriormente, foram analisados três vídeos com gravações de três professores ouvintes que adquiriram a Libras como segunda língua, todos proficientes em Libras há mais de 10 anos, produzindo *code-blending* em situações cotidianas. Ao término da pesquisa, compreende-se que a produção desse fenômeno, estigmatizada por parte da comunidade Surda, se deve a fatores extralinguísticos situacionais, especialmente em contextos em que o sujeito que o produz sente a necessidade de atingir dois públicos, duas comunidades linguísticas distintas simultaneamente, e ainda devido à acomodação linguística que ocorre durante a interação entre os integrantes da Comunidade Surda.

Palavras-chaves: *Code-blending*; Libras; tradução e interpretação; sociolinguística.

ABSTRACT

In this research, we analyze the phenomenon of code combination in the light of categories related to the technical translation procedures for linguistic and Portuguese Libras, proposed by Santiago (2012) and methodologies of analysis of interactive sociolinguistic analyzes by Bortoni-Ricardo (2017). The code-blending, according to Sousa and Quadros (2012, p. 329), can be defined as a linguistic phenomenon that occurs when “two languages are produced simultaneously” by the same subject. Most bilingualism studies involve two spoken languages, that is, they present a single form of production - hearing / speaking. However, in a study with bimodal bilinguals, two different variables are used, conversations and hands, with two different articulatory systems, the auditory and the oral, or that physically enables the production of this phenomenon. Although there is much research on combining code under language capture, one proposal of this research is to identify which factors are favorable to the production of the phenomenon in which the Libras is an L2. Different factors can favor the production of the phenomenon, the profile of the speakers being one of the reasons that there is a difference for the production of the phenomenon. As a methodology, a questionnaire was applied to 54 participants, ears and deaf members of the deaf community, who answered questions about the phenomenon's production. Subsequently, three videos with recordings of three teachers heard who bought Libras as L2 were analyzed, all professionals in Libras are over 10 years old, producing a combination of codes in everyday situations. At the end of the research, it is understood the production of this phenomenon, stigmatized by the deaf community, one should consider situational extralinguistic factors, especially in contexts where the individual who produces suffers the need to reach two audiences, two distinct linguistic communities simultaneously, and also due to the linguistic accommodation that occurs during the interaction between the members of the Deaf Community.

Key words: Code-blending; Libras; translation and interpretation; sociolinguistics.

LISTA DE ABREVIATURAS

ASL – American Sign Language (Língua de Sinais Americana)

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

ILS – Intérprete de Língua de Sinais

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LO – Língua Oral

Libras – Língua Brasileira de Sinais

LS – Língua de Sinais

L2 – Segunda língua

LSF – Langue des Signes Française (Língua de Sinais Francesa)

TILS – Tradutor Intérprete de Língua de Sinais

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Sinais Simultâneos e Alternados	12
Gráfico 2: Primeira Pergunta do Questionário – Você é Surdo ou ouvinte?	31
Gráfico 3: Segunda Pergunta do Questionário – Há quanto tempo sabe Libras?	32
Gráfico 4: Terceira Pergunta do Questionário – Quando sinaliza consegue oralizar simultaneamente?	32
Gráfico 5: Quarta Pergunta do Questionário – Há situações em que isso ocorre mais especificamente	33
Gráfico 6: Última Pergunta do Questionário – Sobre falar e sinalizar ao mesmo tempo você diria que	34

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Primeira seção de conversa do primeiro vídeo	57
Figura 2 – Segunda seção de conversa do primeiro vídeo	59
Figura 3 – Terceira seção de conversa do primeiro vídeo	60
Figura 4 – Quarta seção de conversa do primeiro vídeo	61
Figura 5 – Quinta seção de conversa do primeiro vídeo	62
Figura 6 – Primeira seção de conversa do segundo vídeo	64
Figura 7 – Segunda seção de conversa do segundo vídeo	65
Figura 8 – Terceira seção de conversa do segundo vídeo	66
Figura 9 – Quarta seção de conversa do segundo vídeo	67
Figura 10 – Quinta seção de conversa do segundo vídeo	68
Figura 11 – Sexta seção de conversa do segundo vídeo	68
Figura 12 – Sétima seção de conversa do segundo vídeo	69
Figura 13 – Oitava seção de conversa do segundo vídeo	70
Figura 14 – Nona seção de conversa do segundo vídeo	71
Figura 15 – Décima seção de conversa do segundo vídeo	72
Figura 16 – Décima primeira seção de conversa do segundo vídeo	72
Figura 17 – Décima segunda seção de conversa do segundo vídeo	73
Figura 18 – Décima terceira seção de conversa do segundo vídeo	74
Figura 19 – Décima quarta seção de conversa do segundo vídeo	74
Figura 20 – Décima quinta seção de conversa do segundo vídeo	75
Figura 21 – Décima sexta seção de conversa do segundo vídeo	76
Figura 22 – Décima sétima seção de conversa do segundo vídeo	77
Figura 23 – Décima oitava seção de conversa do segundo vídeo	77
Figura 24 – Décima nona seção de conversa do segundo vídeo	78
Figura 25 – Vigésima primeira seção de conversa do segundo vídeo	78
Figura 26 – Vigésima segunda seção de conversa do segundo vídeo	79
Figura 27 – Vigésima terceira seção de conversa do segundo vídeo	80
Figura 28 - Vigésima quarta seção de conversa do terceiro vídeo	81
Figura 29 - Vigésima quinta seção de conversa do terceiro vídeo	82
Figura 30 - Vigésima sexta seção de conversa do terceiro vídeo	83

Sumário

RESUMO	8
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – LIBRAS: O CONTEXTO SOCIOLINGUÍSTICO DOS FALANTES.....	17
1.1 Comunidade de fala e comunidade Surda	18
1.2 Comunicação Total x <i>Code-Blending</i>	22
1.3 O <i>code-blending</i> com aprendizes de Libras	27
1.4 O <i>code-blending</i> com Surdos	28
1.5 O <i>code-blending</i> com Cudas	30
1.6 O <i>code-blending</i> com intérpretes.....	33
1.7 O <i>code-blending</i> com ouvintes que aprenderam Libras como L2	36
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO	37
2.1 Histórico de pesquisas com <i>Code-blending</i>	38
2.2 Estudos da Interpretação e Interpretação de Libras	41
2.3 Procedimentos técnicos de tradução aplicados à Tradução/Interpretação de Libras	45
2.4 Critérios de Avaliação e Análise de Interpretação de Libras	49
2.5 Acomodação Linguística e Sociolinguística Interacional	50
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS.....	52
3.1 Questionário acerca do <i>code-blending</i>	53
3.2 Análise do 1º vídeo.....	57
3.3 Análise do 2º vídeo.....	63
3.4 Análise do 3º vídeo.....	79
Considerações Finais.....	83
REFERÊNCIAS.....	86

INTRODUÇÃO

O *code-blending* é um fenômeno linguístico em que duas línguas de diferentes modalidades são produzidas simultaneamente, tratando-se nessa pesquisa do par Libras e português. Início este trabalho com um breve relato dos motivos que me levaram a esse estudo. Em 2009, com cerca de um ano de estudo de Libras, tudo parecia encantador – cada sinal novo, um verbo diferente, a possibilidade de dizer coisas com apenas uma expressão facial – e, como o que é novidade provoca sensações diferentes, senti o desejo de contar para os amigos o que estava aprendendo na nova língua. Certo dia, enquanto ensinava algumas palavras novas a uma amiga que já tinha estudado Libras, ouvi o seguinte comentário: *Ou você fala em português, ou faz os gestos em língua de sinais; os dois ao mesmo tempo não pode*. Eu nem sequer havia percebido de que estava falando e sinalizando, mas prestei um pouco mais de atenção para apenas sinalizar. Depois disso, passei muito tempo pensando no porquê de ela ter me dito aquilo.

Enquanto não obtinha uma resposta, dei continuidade aos estudos, saindo da Associação de Surdos de Goiânia (ASG) e migrando para o Centro de Aperfeiçoamento e Capacitação de Profissionais que atuam na área da Surdez (CAS). Diferentemente da outra escola em que estudava, onde havia apenas um professor Surdo¹ em sala, contava-se agora com dois professores em sala, um Surdo e um ouvinte. Havia dois tipos de avaliação nessa escola: uma se baseava na produção do aluno e a outra na compreensão. Em minha primeira produção, o examinador retirou alguns pontos na avaliação, afirmando que eu havia falado enquanto fazia sinais. Nessa escola, a quantidade de Surdos oralizados² era muito maior que na escola anterior e, quando eles não estavam em sala de aula, sinalizavam e conversavam ao mesmo tempo. Os professores ouvintes procediam da mesma maneira: conversavam e sinalizavam simultaneamente. Tendo percebido que esses eram momentos em que a fala estava menos policiada e ocorria num ambiente descontraído, minha inquietação fez surgir nova indagação: *Por que a maioria dos falantes de Libras sinalizam e oralizam ao mesmo tempo, mas, em determinados momentos, como em uma avaliação, por exemplo, isso é proibido?*

¹ Neste trabalho, quando se usa o termo Surdo(s), com a letra S maiúscula, faz-se referência ao posicionamento político que a comunidade Surda adota em relação ao discurso da deficiência, à cultura e à língua. Conforme explicado em Moura (2000), o Surdo pertence a um grupo minoritário e deve ser respeitado em sua diferença.

² O termo “surdo oralizado” nessa pesquisa, refere-se a sujeitos bilíngues que produzem o enunciado em língua de sinais e também em uma língua oral.

Ainda sem respostas, ingressei, no ano de 2011, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), no curso de Letras - Libras, onde conheci muitos Surdos, alguns oralizados, outros que só se comunicavam por sinais. Encontrei também ouvintes e vários Codas³, professores e intérpretes de Libras. Percebi que a Libras era não só muito interessante, mas também uma forma de comunicação diferenciada. Durante o curso, aprendi muito acerca do sujeito Surdo, do que era ou não aceito pela comunidade Surda e logo fui compreendendo que parte das minhas indagações se relacionava a uma questão cultural, o que me fez entender que não se tratava de *não poder* sinalizar e falar e, sim, do que isso representava perante a comunidade. Essa questão será abordada no capítulo 1 desta dissertação.

Já no sétimo período da faculdade, comecei a estudar uma disciplina de Sociolinguística; nela aprendi o que eram os fenômenos de contato de línguas, descobri que havia estudos acerca de se falar e sinalizar ao mesmo tempo e que já existia o termo *code-blending* para designar o fenômeno de uma pessoa falar em língua de sinais (LS) e oralizar em uma língua oral (LO) simultaneamente.⁴

No Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentei uma revisão bibliográfica das pesquisas que já haviam sido feitas sobre esse fenômeno até o ano de 2014. A maioria delas partia da área de aquisição de linguagem e relacionava o *code-blending* a um fenômeno característico de bilíngues bimodais – pessoas que falam línguas de modalidades diferentes –, e os maiores produtores de *code-blending* seriam os Codas. Um pouco dessas pesquisas e mais explicações detalhadas sobre o fenômeno também estarão apresentadas no capítulo 1.

Muitas respostas às minhas indagações eu obtive enquanto estudava para o TCC. Para este trabalho, reservei uma indagação que se transformou no problema de pesquisa: *Quais situações e fatores extralinguísticos favorecem a produção do code-blending pelo falante?* Para responder a essa pergunta, foi necessário passar muito tempo envolvida com Surdos e ouvintes em diferentes momentos, em diversos contextos e, sempre que possível, filmar as interações dos falantes para transcrever como o fenômeno ocorria. E como já existe um grupo de estudo do *code-blending* em Santa Catarina, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com enfoque no grupo Coda, decidi focalizar, nesta pesquisa, o ouvinte que aprende Libras como L2 (Segunda língua).

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: Capítulo 1, em que se objetiva contextualizar o leitor do histórico social em que a comunidade Surda está envolvida, o que

³ Coda – Children with Deaf Parents (Crianças Ouvintes Filhas de Pais Surdos).

⁴ Já existe uma tradução para o termo *code-blending*: sobreposição de línguas, mas, como a nomenclatura internacional utiliza o termo em inglês, optou-se por manter esse termo neste trabalho.

afeta diretamente a maneira como os falantes concebem e produzem Libras; nessa parte também se pretende distinguir o *code-blending* do português sinalizado, que é um outro tipo de ocorrência na comunidade Surda. No Capítulo 2 se apresenta o Referencial Teórico do trabalho, também se identifica o ramo de estudos em que se inclui o *code-blending*, dado tratar-se de uma pesquisa à luz das teorias sociolinguísticas. No entanto, além de ser um fenômeno linguístico natural, apresenta-se interferência tradutória das duas línguas, onde aparece o fenômeno de tradução de Libras para português e de português para Libras. Portanto, são apresentadas algumas teorias e concepções dos estudos da tradução/interpretação de Libras, que contribuem para a compreensão do fenômeno, adotando-se uma metodologia em consonância com as teorias escolhidas.

No Capítulo 3, realiza-se a análise dos dados, descrevendo-se os vídeos e mostrando-se como o *code-blending* ocorre, em diferentes contextos, na atuação de intérpretes experientes, de Surdos, de professores e de alunos de Libras, constatando-se que a necessidade de atender dois públicos e a acomodação linguística, são fatores que favorecem a produção do *code-blending* por parte dos ouvintes.

Esta pesquisa mostra-se relevante para a área da Sociolinguística, pois nela são abordados fenômenos de contato de línguas na busca de se entender como os falantes se comportam em determinadas situações, evidenciando-se a diversidade linguística presente no cotidiano brasileiro. Sabe-se que, pautando-se nesse tipo de pesquisa, políticas linguísticas foram implementadas em muitos lugares, beneficiando, assim, as minorias linguísticas – fato que corrobora a relevância deste estudo.

Problemática

Se certas características sociodemográficas de alguns falantes contribuem para a produção de *code-blending*, como é o caso dos Cotas, no caso dos ouvintes cuja Libras é uma L2, quais situações e fatores extralinguísticos favorecem a produção do *code-blending*?

Hipóteses

- O *code-blending* ocorre com ouvintes que aprenderam Libras como L2.
- Em alguns contextos, o *code-blending* apresenta interferência tradutória do português para Libras e vice-versa.

- Existem fatores situacionais extralinguísticos que favorecem a produção desse fenômeno; por exemplo, a necessidade de atender dois públicos: Surdos e Ouvintes.

Para confirmar ou refutar tais hipóteses, o método utilizado consistiu em questionário aplicado à comunidade Surda e na gravação e transcrição das respostas, por meio do sistema ELAN ((EUDICO – Anotador Linguístico), de vídeos nos quais os participantes foram filmados produzindo *code-blending* em situações espontâneas. Após a transcrição do que foi enunciado em português e em Libras, utilizando-se do sistema de Glosas⁵, procede-se à análise do contexto no qual o vídeo foi produzido e de como se deu o fenômeno. São também relevantes na pesquisa a documentação e o registro desse fenômeno linguístico, com bilíngues bimodais que aprenderam Libras como L2, visto que as atuais pesquisas se centralizam em estudos com Codas. Veremos que, de acordo com as análises das respostas ao questionário, percebe-se que alguns fatores extralinguísticos favorecem a produção do fenômeno: a compreensão do seu interlocutor, a falta de um intérprete para mediar a comunicação, o interesse em não excluir a pessoa Surda de um assunto de seu interesse, a divulgação da Libras, entre outros, o que corrobora algumas das hipóteses enunciadas em início de pesquisa.

CAPÍTULO 1 – LIBRAS: O CONTEXTO SOCIOLINGUÍSTICO DOS FALANTES

Para se entender um fenômeno bilíngue, é necessário identificar quem são os falantes das línguas em presença (Libras e Português). Nesta parte do trabalho, explica-se como a área da Educação de Surdos contribui significativamente para o momento histórico em que esses indivíduos se encontram atualmente por meio de um breve histórico das pesquisas existentes, realizadas com os participantes que compõem a comunidade Surda. Os falantes são classificados em três categorias pelos estudos atuais: Surdos, Codas e ouvintes. Neste trabalho, subdividiram-se tais categorias, os Surdos mencionados podendo ser: apenas usuários da Libras, ou oralizados, implantados (que utilizam implante coclear), excluindo-se os sujeitos que, por terem uma perda auditiva leve ou moderada⁶, se utilizam apenas da fala oral como meio de comunicação. Os Codas podem ser filhos de pai ou mãe Surda, ou filhos de apenas um pai ouvinte e mãe Surda, ou de mãe ouvinte e pai Surdo. E os ouvintes – que são o foco desta pesquisa – são pessoas que cresceram adquirindo o português como língua materna e que,

⁵ “Glosa é uma palavra que traduz aproximadamente o significado de outro signo, neste caso, os sinais da Libras. A Glosa Libras – Português é representada sempre com a escrita em maiúscula entre outras regras descritas por Felipe (2007)”. (SANTIAGO, 2012, p. 39)

⁶ A Organização Mundial de Saúde (OMS) diferencia a perda auditiva em: leve – de 26 a 40 dB; moderada – de 41 a 70 dB; severa – de 71 a 90 dB; e profunda – acima de 91 dB.

em algum momento da vida, aprenderam Libras como L2, seja na infância, adolescência ou vida adulta, incluindo-se, então, mães e pais ouvintes de filhos Surdos, irmãos de Surdos, intérpretes, professores de Libras e alunos de cursos de Libras.

1.1 Comunidade de fala e comunidade Surda

Severo (2008) explica que Comunidade de Fala é um conceito discutido por diversos autores como Labov, 1972; Hymes, 1972; Gumperz, 1996; Guy, 2001. Ela apresenta a definição proposta por Hymes (1972): “uma comunidade que compartilha regras para a conduta e interpretação da fala, e regras para a interpretação de, pelo menos, uma variedade linguística” (p. 4). A autora acrescenta que o conceito foi inaugurado por Labov (1972), pois para ele, não se poderia estudar um fenômeno linguístico sem antes conhecer a cultura e os comportamentos que os falantes de uma determinada língua adotavam a respeito dela, entendendo que a Comunidade de Fala, em grande parte, era “determinada pelas atitudes dos falantes em relação ao uso linguístico” (p. 8). Guy (2001) corrobora Labov, como se verifica a seguir:

... a comunidade de fala se constitui a partir de três critérios: (i) os falantes devem compartilhar traços linguísticos que sejam diferentes de outros grupos; (ii) devem ter uma frequência de comunicação alta entre si; e (iii) devem ter as mesmas normas e atitudes em relação ao uso da linguagem. (GUY, 2001 *apud* SEVERO, 2008).

Vanin (2009) explica que, enquanto Gumperz (1968) restringia a Comunidade de Fala a “um grupo de falantes que compartilha um conjunto de normas e regras para o uso da língua” (p. 148), Labov (1972) o ampliava, considerando que não necessariamente normas e regras seriam o elemento que definiam o conceito de comunidade de fala, pois, para ele, a comunidade de fala compartilharia “normas e atitudes sociais”, priorizando, assim, o caráter de consciência das atitudes dos falantes em relação às normas gramaticais que o grupo compartilhava.

Ao aprender Libras ou conviver com pessoas Surdas, intérpretes e professores deparam-se sempre com o termo “comunidade Surda”, ora se referindo a Surdos, ora se referindo a ouvintes. Beer (2019) elenca quatro possíveis categorizações da comunidade Surda, apresentando as seguintes divisões: Surdos sinalizantes fluentes em Libras; Surdos não sinalizantes de Libras; Pessoas com deficiência auditiva não sinalizantes; Sinalizantes de outras línguas de sinais. Como ainda faltam definições sobre quem faz parte dessa comunidade e quais são os objetivos dela, faz-se mister uma breve explanação acerca do tema.

A palavra comunidade é definida pelo sociólogo George Hillery como “um grupo de pessoas que tem objetivos em comum e que cooperam para alcançar esses objetivos”, ocupando um “local geográfico em particular” e possuindo certo “grau de liberdade para organizar a vida social e as responsabilidades desses membros” (HILLERY, 1955, *apud* PADDEN, 1960, p. 91). Ou seja, para que uma comunidade se constitua, deve haver um grupo de indivíduos organizados socialmente que ocupem um local específico e cooperem entre si para alcançar objetivos em comum.

As primeiras definições de comunidade Surda incluíam apenas os indivíduos Surdos, isso porque, como indivíduos, sempre foram excluídos da sociedade e restringidos a seus pares, como mostra o extrato da carta de Susan Schaller:

A situação das pessoas com surdez pré-linguística antes de 1750 era de fato uma calamidade: incapazes de desenvolver a fala, e portanto “mudos”... restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados, exceto nas grandes cidades, até mesmo da *comunidade de pessoas com o mesmo problema*, privados de alfabetização e instrução... (SCHALLER, 1987 *apud* SACKS, 1998, p. 15)

Com o tempo, algumas pessoas não Surdas, tais como Charles-Michel de l'Épée, Thomas Gallaudet, Ernest Huet, começaram a se envolver com as causas dos Surdos e contribuir para o reconhecimento da Língua de Sinais, a educação de Surdos e seus direitos enquanto cidadãos, o que resultou na ampliação da comunidade Surda.

Teske (2016, p. 137) registrou a formação de uma comunidade Surda em Palmas, no Estado do Tocantins. Ele faz um breve exercício de conscientização em sua obra, esclarecendo os riscos que uma comunidade Surda pode sofrer quando não tem seus direitos culturais respeitados. Como base, o autor utilizou o conceito de cultura, proposto por Geertz (1989), explicando que “os seres humanos se modificam por meio de costumes constituídos em lugares particulares” (p. 138) e, portanto, argumenta que a comunidade Surda deve ser estudada respeitando o lugar de fala do Surdo, ele define comunidade Surda da seguinte maneira:

A comunidade Surda é um complexo de relações e interligações sociais, que diferem de outras comunidades onde existe a possibilidade de comunicação oral, pois as pessoas Surdas necessitam da língua de sinais e das experiências visuais para realizarem uma comunicação satisfatória com outras pessoas. (TESKE, 2016, p. 146)

O motivo do autor discutir sobre essa necessidade de respeito a alteridade é porque ao chegar na cidade e procurar catalogar os sujeitos Surdos, eles estavam espalhados, não se

conheciam e não havia interação, estavam ainda sobre o discurso da deficiência, considerados exóticos, a formação da comunidade Surda se deu mediante a criação de encontro desses Surdos, proposto pelo grupo de estudos Surdos do qual o pesquisador fazia parte. Ele relata que a experiência era gratificante pois, havia Surdos escondidos nas fazendas, alguns que imaginavam que todas as pessoas eram Surdas, os que eram ocultados pelos pais, muitos que nunca haviam frequentado a escola. Os encontros promoveram o reconhecimento do outro e isso “foi o fio condutor para a formação da comunidade Surda de Palmas/TO.” (p. 148) O autor enfatiza que buscar igualdade e respeito em relação à cultura dos Surdos é o que possibilita a participação política da comunidade Surda e a sua expansão.

Padden (1960) cita o estudo de Schein, para quem a comunidade Surda incluía apenas as pessoas com impedimento auditivo. Porém, como explica Padden, “os Surdos trabalham e interagem com outras pessoas que não são Surdas” (p. 92), propondo a seguinte definição:

Uma comunidade Surda é um grupo de pessoas que vivem em um local específico, compartilham os objetivos comuns de seus membros e, de várias maneiras, trabalham para atingir esses objetivos. Uma comunidade Surda pode incluir pessoas que não são Surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham com pessoas Surdas para alcançá-los. (PADDEN, 1960, p. 92)

Outro fator que contribuiu com a ampliação da definição de comunidade Surda foi o incremento da tecnologia, que permitiu que pessoas de diferentes lugares compartilhassem interesses em comum. Nas palavras do filósofo canadense Herbert Marshall McLuhan, as distâncias se encurtam, deixando todo o mundo conectado em uma grande aldeia global (MCLUHAN, 1972). Uma definição de comunidade Surda apropriada para os dias atuais é a proposta pela pesquisadora Surda Perlin: “Comunidade Surda trata de um aspecto mais híbrido na constituição epistêmica como um grupo instável de pessoas que a constitui. Tanto podem ser os Surdos, os ouvintes filhos de pais Surdos, os intérpretes e os que simpatizam com os Surdos” (2003, p. 16). É importante salientar também a diferenciação entre povo Surdo e comunidade Surda:

CONCEITO

Povo Surdo e a Comunidade Surda

O **povo surdo** é grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão.

A **comunidade surda**, na verdade não é só de surdos, já que tem sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em um determinado localização que podem ser as associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros.”

Fonte: Perlin, 2003.

Quadros (2019, p. 35) explica que algumas pessoas da comunidade Surda recebem um sinal em Libras – nome visual dado pelo Surdo –, o que os identifica e os integra à comunidade Surda, passando assim a pertencer a esse grupo social. A autora explica que, do ponto de vista dos Surdos, a condição auditiva dos Surdos os distingue dos ouvintes, porém muitos ouvintes competentes em Libras interagem com Surdos, convivem com Surdos e até se casam com eles, inserindo-se, assim, na comunidade Surda e passando a pertencer a ela (QUADROS, 2006, p. 40). Ou como explica (Perlin, 1998 p. 15) o que realmente conta para ser um participante da comunidade Surda é a “constituição de signos visuais na comunicação”.

Dentro das comunidades dos Surdos se diferenciam a simples incapacidade de ouvir e a auto-identificação dos sujeitos como Surdos. O grau de perda auditiva importa relativamente pouco. O que é importante, e o que é considerado como evidência básica para pertencer ao grupo dentro da comunidade identificada, é o uso de comunicação visual, não essencialmente a língua de sinais, mas a constituição de signos visuais na comunicação. (PERLIN, 1998, p.15)

Essa pesquisa, portanto, se trata do estudo de um público específico da comunidade Surda, ouvintes que aprenderam Libras como L2, desde professores, amigos, colegas de trabalho, intérpretes, vizinhos e que tiveram o português como sua L1. Apesar de ouvintes, são pessoas que respeitam e militam pela causa dos Surdos, respeitando sua língua e adquirindo hábitos linguísticos que merecem ser pesquisados. Se trata de uma pesquisa inédita pois até o momento as pesquisas com *code-blending* giram em torno da aquisição de linguagem com Codas, como mostra a parte a seguir.

1.2 Comunicação Total x *Code-Blending*

Nascimento (2006) apresenta uma breve história da educação dos Surdos, atrelada à própria história do sujeito Surdo. Ela esclarece que os Surdos e os que estavam envolvidos com eles, fossem pais ou educadores, sempre se dividiram com relação à questão linguística. A divisão ocorre entre “aquele que defende o ensino da língua oral para os Surdos como única forma de inseri-los na comunidade ouvinte” e “aquele que defende a língua de sinais, própria da comunidade Surda, como meio linguístico pelo qual se deve desenvolver sua educação” (p. 256). Após esse esclarecimento, a autora narra a situação dos Surdos desde a sombria Antiguidade – quando eles eram mortos, segregados e privados de receber educação – e segue contando como os primeiros educadores de Surdos foram, aos poucos, conseguindo mudar esse paradigma, mostrando à sociedade a possibilidade de ensino aos Surdos e, assim, que era viável sua integração ao mundo. Segundo ela, alguns educadores primavam pelo viés da oralização e outros, pela sinalização, os mais destacados são: Joachim Pascha (1578); Pedro Ponce de León (1520-1584); Juan Pablo Bonet (1579-1629); John Wallis (1616-1703); Samuel Heinicke (1723-1790). Nascimento apresenta então a história e a biografia de vida do abade l'Épée (criador da primeira escola para Surdos na França), escrita por Ferdinand Berthier em 1840, cuja biografia é “uma instigante defesa da língua de sinais na educação e na vida das pessoas Surdas, e nos mostra que a discussão sobre o uso da gestualidade *versus* o uso da oralidade é muito antiga” (Nascimento, 2016, p. 262).

Já Goldfeld (1997) relata o histórico de Educação de Surdos, para fazer uma crítica às correntes educacionais antigas e atuais. A autora explica que, logo após essa “época áurea na história dos Surdos” (p. 29), que foi o século XVIII, acontece o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão, Itália, em 1880: “naquele momento acreditava-se que o Surdo poderia desenvolver-se como os ouvintes aprendendo a língua oral” (p. 31). Esse acontecimento repercutiu mundialmente às propostas de Educação de Surdos e provocou muito retrocesso a esse respeito até a década de 1970, com a publicação do artigo de William Stokoe: “Estrutura da Língua de Sinais: um esboço do sistema de comunicação visual dos Surdos americanos”⁷. Nesse artigo, Stokoe provou que a ASL apresentava uma estrutura gramatical com características linguísticas tão específicas quanto as línguas orais. Devido ao fracasso do ensino de Surdos com o método oralista, em 1968 começa a vigorar a metodologia da Comunicação Total.

⁷ Em inglês: Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf.

A autora explica que a Comunicação Total (CT) foi uma importante abordagem utilizada na educação de Surdos, pois os percebia de uma maneira diferente da corrente oralista, entendendo que “somente o aprendizado da língua oralizável não assegura pleno desenvolvimento da criança Surda” (p. 39). Embora a CT também se preocupasse com a aprendizagem da língua oral, ela entendia que recursos visuoespaciais e manuais deveriam ser utilizados como facilitadores da comunicação (p. 38). Foram muitos os recursos utilizados na CT:

a datilologia, também chamada de alfabeto manual (representação manual das letras do alfabeto), o *cued-speech* (sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa), o português sinalizado (língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática do português e alguns sinais inventados, para representar estruturas gramaticais do português que não existem na língua de sinais) e o *pidgin* (simplificação da gramática de duas línguas em contato, no caso, o português e a língua de sinais). (GOLDFELD 1997, p. 40).

Esses recursos citados pela autora foram criados com o objetivo de auxiliar os Surdos ao aprendizado da língua oral. Lacerda (1998) relata que, nas décadas de 70 e 80, várias pesquisas surgiram para comprovar a eficácia do novo método, porém os estudos mostraram que os Surdos apresentavam “sérias dificuldades em expressar sentimentos e ideias e comunicar-se em contextos extraescolares” (p. 6). O problema, segundo a autora, dava-se na concepção de língua oferecida aos alunos, “os sinais ocupam um lugar meramente acessório de auxiliar da fala, não havendo espaço para seu desenvolvimento” e, portanto, os Surdos não “aprendem a compreender os sinais como uma verdadeira língua, e desse uso não decorre um efetivo desenvolvimento linguístico” (p. 6). O resultado é que, com a CT, os Surdos não sabiam Língua de Sinais e sabiam pouco da Língua Oral à qual eram submetidos. Goldfeld (1997, p. 42) critica a CT porque partia de uma compreensão de Língua como processo comunicativo. Como explica a autora, “o indivíduo não se desenvolve quando domina um conjunto de regras gramaticais e sim quando está envolvido em um contexto comunicativo”. Goldfeld (1997) concluiu sua análise apresentando a proposta bilíngue (Língua de Sinais ensinada como L1 e Língua oral escrita do país ensinada como L2) como a ideal para a educação de Surdos – proposta essa que é adotada atualmente nos EUA, no Canadá, na Suécia, na Venezuela, em Israel, entre outros países. Ela afirma que a CT não oferecia uma língua ao indivíduo como “ferramenta do pensamento”; antes, “estimula a criação de códigos e línguas artificiais independentes do meio socioeconômico e cultural”.

Como explica Goldfeld (1997, p. 103), línguas artificiais criadas com base no léxico de uma língua de sinais e estrutura gramatical de uma língua oral não possuem os elementos de

produção cultural, pois não são criadas em uma comunidade de falantes, portanto, não contribuem para o desenvolvimento do Surdo, que necessita da aquisição de uma língua, e não de um ouvinte que quer aprender um novo idioma.

Partindo de tais premissas, esta pesquisa não trata de um estudo de métodos de aprendizagem de línguas, mas do processo que envolve duas línguas de modalidades diferentes, a chamada “bimodalidade”, que ocorre quando o falante conhece as estruturas das línguas envolvidas. Em sua pesquisa, Quadros (2013, p. 381) traz uma breve nota explicativa do termo bimodal.

Importante destacar que “bimodal” aqui não pode ser confundido com o mesmo termo utilizado na educação de Surdos, que indica o uso de português sinalizado. O “bimodal” que usamos refere-se exclusivamente à condição de se estar usando duas línguas que se apresentam em modalidades diferentes.

Para esclarecimento da diferença entre o português sinalizado e o *code-blending*, será feita uma breve explanação da sintaxe da Libras.

Pizzio (2008) apresentou um esquema das ordenações encontradas nos estudos de Quadros e Karnopp (2004) e afirma que, embora a Libras apresente a ordem básica SVO, algumas outras ordenações também são encontradas. A autora pesquisou o desenvolvimento da aquisição de linguagem de uma criança Surda, o que confirmou a presença dessas ordenações (construções sintáticas). São apresentadas algumas dessas ordenações para exemplificar a diferença entre a língua artificial criada nos moldes da CT e o fenômeno *code-blending*.

ORDEM	BÁSICA	COM RESTRIÇÕES
SVO	X	
OSV		X
SOV		X
VOS		X

Fonte: Pizzio (2008, p. 183)

A autora apresenta exemplos de cada combinação, embora esclareça que a sentença básica (SVO) tenha sido a mais utilizada nos exemplos de interação, representando cerca de

56,2% das ocorrências quando somadas com SV e VO (p. 190), o que também é chamado de ordem canônica da Libras, que, segundo Quadros (2019, p. 83), está relacionada à ordem mais comum que se apresenta na língua. Abaixo dos exemplos extraídos da autora, indico como a sentença ficaria em português sinalizado. Capovilla (2000, p. 7) apresenta, quanto a ela, alguns dos sistemas artificiais de sinais que são utilizados em países como Estados Unidos, França, Rússia, Dinamarca: inglês sinalizado, *Seeing Exact English*, *Seeing Essential English*, *Signing Exact English*. No *Signing Exact English*, a metodologia de ensino aplicada é a decomposição. O exemplo que o autor traz da pesquisa de Gustafson (*et al.*, 1975) é o seguinte: *today*, *tomorrow* e *yesterday* decompostos tornam-se, respectivamente, “*to+day*, *to+morrow*, e *yester+day*”. O autor explica que esse método acarreta uma artificialidade semântica. Outro sistema apresentado é o de sinais de Paget-Gorman (SSPG). Criado com o objetivo de dar um suporte à língua falada-escrita, possui marcas gramaticais que vão progredindo até alcançar a estrutura de uma sentença, como no exemplo: “1. João; 2. dê João; 3. dê para João; 4. dê para o João.” (p. 8).

(1) SVO

IX<1> VER IX<filmador> (PIZZIO, 2008, p. 191)
Eu *vejo* o filmador. (português sinalizado)

(2) SV

IX<nenê> CHORAR (PIZZIO, 2008, p. 191)
O nenê chora. (português sinalizado)

(3) VO

COMER <arroz>cl (PIZZIO, 2008, p. 191)
(*Eu*) comerei arroz. (português sinalizado)

(4) OV

IX<brinquedo> VER (PIZZIO, 2008, p. 191)
(*Eu*) *vejo* o brinquedo. (português sinalizado)

(5) OVS

IX<pote> IX<1> QUERER (PIZZIO, 2008, p. 191)

Eu quero o pote. (português sinalizado)

Nessa breve apresentação das estruturas sintáticas que caracterizam a Libras, pôde-se perceber elementos de indexação (IX) nas sentenças (1), (2), (4) e (5) e o uso de classificador⁸ na sentença (3), elemento exclusivo das línguas de sinais, além de topicalização nas sentenças (4) e (5). Esses elementos não estão presentes em fenômenos linguísticos como o português sinalizado, porque, como já explicado, o português sinalizado é uma mistura de línguas produzida a partir de aproximação de uma língua oral em que se utilizam alguns sinais de uma língua de sinais. Por sua vez, cada item necessário para a gramaticalidade do português é inventado com algum sinal ou com datilologia, o que produz sentenças agramaticais em Libras. Agora serão vistos os exemplos de sentenças produzidas com *code-blending*:

(1) *He's like hmm [all of a sudden] Ack!* (Inglês) (ENMOREY *et al.*, 2008 p. 666)

LOOK-AT-ME (ASL)

Tradução em português:

Ele está como humm [e de repente] nhac!

[olhe para mim]

(2) *Ça ressemble* (Francês) (PETITTO, 1999, p. 486)

Mouchoir (LSQ)

"This resembles a [facial] tissue." (Explicação da autora)

Tradução em português:

"Parece"

"Lenço"

"Isso se assemelha ao tecido facial."

(3) TER-NÃO IRMÃO SÓ CACHORRO (Libras) (QUADROS, 2017, p. 117)

Eu não tenho irmão, só cachorro. (Português)

Conforme observado na sentença (1), a gramática do inglês foi preservada, e os elementos visuais presentes em ASL foram mantidos. Vale, entretanto, ressaltar que, enquanto

⁸ Classificador – CL é uma representação visual de objetos e ações de forma quase que transparente, embora apresente características convencionadas de forma arbitrária (PIZZIO *et al.*, 2009, p. 15).

em inglês o participante da pesquisa produz o sintagma “e de repente”, em ASL ele produz “olhe para mim” – dois significados diferentes, ainda que pertinentes a cada língua. Na sentença (2), o sinal utilizado em LSQ podendo ser traduzido pela palavra “lenço” remete ao tecido facial, ou à semelhança da face da pessoa, enquanto a palavra “parece” preservou esse significado no Francês. No exemplo (3), não há o elemento de indexação (Eu), que aparece na fala em português; em Libras, esse elemento vem ancorado ao sinal quando não se trata de outro referente.

Consideradas as diferenças entre CT e *code-blending*, esclarece-se que o fenômeno está sendo analisado na prerrogativa de que da valorização da Língua de Sinais e em momento algum está aquém da Língua Portuguesa, o *code-blending* é visto aqui, como uma necessidade social de interpretação e não como suporte para aprendizado de outra língua. Agora segue-se uma classificação dos tipos de *code-blending* divididos pelos perfis dos falantes: pessoas que estão aprendendo Libras, Cotas, Surdos, Intérpretes e Ouvintes que já aprenderam Libras como L2.

1.3 O *code-blending* com aprendizes de Libras

Souza (2009) pesquisou as dificuldades que ocorrem com ouvintes aprendizes de Libras como L2, visto que, dentre os vários desafios enfrentados, as línguas de sinais apresentam características diferentes das línguas orais. A modalidade das línguas de sinais é visuoespacial, ao passo que nas línguas orais a modalidade é oral-auditiva. Na pesquisa de Souza, que relata diversas dificuldades, tais como o uso da configuração de mão, o uso do espaço, a falta de vocabulário, o autor conclui que “[...] a maior dificuldade que estudantes ouvintes apresentam está relacionada à aquisição da expressão facial e à aquisição do movimento corporal” (SOUZA, 2009, p. 153).

Gesser (2004), por sua vez, apresenta orientações para futuros professores de Libras de como lidar com as dificuldades que os aprendizes de Libras enfrentam, com base em metodologias aplicadas em sala de aula. Sua pesquisa reúne também relatos de alunos sobre os desafios do aprendizado de um novo idioma, em especial a dificuldade de memorização dos sinais, das configurações de mão e a falta de vocabulário e estrutura da Libras. (GESSER, 2004, p. 62). A autora ainda acrescenta que “[...] visto que muitos professores Surdos são oralizados, torna-se muito tentador usar o português quando o professor vê que o aluno ouvinte não compreendeu sua sinalização” (GESSER, 2004, p. 68). Esse é um hábito que pode influenciar os alunos a recorrer ao português para contornar a dificuldade de expressão, pois, como a autora

explica, “[...] o aluno pode ter dificuldades de expressar a ideia em função da falta de vocabulário” (GESSER, 2004, p. 70). Já os ouvintes aprendizes de uma L2, frente à falta de vocabulário ou à dificuldade com a estrutura linguística, costumam recorrer a sua L1, num modo denominada alternância códica, conhecida como *code-switching*. Como os aprendizes de Libras têm os dois canais articulatórios – a fala e as mãos – disponíveis para a realização das línguas, eles não alternam, mas sobrepõem, enunciando em português as palavras que não conhecem em Libras. Para ilustrar o fenômeno do *code-blending*, foi feita uma gravação para com aprendizes de Libras, que pode ser acessada no *Qr-code* abaixo.



1.4 O *code-blending* com Surdos

Perlin (1998), que dissertou acerca da construção das identidades dos Surdos, explica que a forma pela qual o sujeito é interpelado no meio em que vive influenciará diretamente a construção de sua identidade. Com base nos estudos de Hall (1987, 1990) e Bhabha (1996), a autora realiza entrevistas com sujeitos Surdos e apresenta diferentes possibilidades para a constituição das identidades de pessoas Surdas, destacando três dessas identidades que podem favorecer a ocorrência do *code-blending*: de transição, flutuante e híbrida. Uma breve análise de como são constituídas as identidades faz entender que alguns fatores extralinguísticos tais como: a imposição da oralização por parte da família, o ambiente escolar e social do falante, também favorecem a produção de *code-blending* com Surdos.

A primeira identidade a ser considerada é a identidade de transição, ou seja, os Surdos que se identificam com essa identidade transitam do mundo ouvinte com suas representações para a comunidade Surda. A autora explica que esses sujeitos passam por um período de “desouvintização”, pois cerca de 90% das crianças Surdas nascem em famílias de pais ouvintes e não raro sofrem “opressões” para aprender a falar. Perlin (1998, p. 20) explica que é uma “realidade particularmente perturbadora”. Seu texto traz relatos de Surdos que na infância se sentiam incomodados por serem obrigados a tentar pertencer ao mundo ouvinte, precisando se esforçar para falar as palavras “corretamente” e pronunciar as palavras do mesmo modo que os ouvintes. Ao crescer, se compreendem como diferentes e se conscientizam de que necessitam de recursos completamente visuais para seu desenvolvimento, ou seja, passam a exigir a

presença do intérprete, uma educação diferenciada, língua de sinais e tecnologias dos Surdos. Nesse caso, a partir da aquisição da Libras, o Surdo passa a se identificar com essa língua, se aceitando como Surdo. Observa-se também que, embora não se comuniquem por meio do aparelho fonador enquanto sinalizam, podem produzir algumas palavras ou frases na língua oral, que podem ser audíveis ou cochichadas, completas ou incompletas, devido ao período ao qual foram expostos à tentativa de oralização.

Perlin fala em identidade flutuante, em que o sujeito Surdo “flutua” entre o mundo ouvinte e o universo Surdo, podendo ou não ter consciência de sua surdez e não se identificar com os Surdos. Na explicação de Perlin (1998, p. 22), a maioria são Surdos profissionalizados que, por um lado, não conseguem interagir com os ouvintes por não atingirem certa proficiência em língua oral, e, por outro, não se sentem pertencer à comunidade Surda pois também não alcançam uma fluência em língua de sinais. No trecho de uma entrevista com uma Surda, a participante explica que, apesar de nascer Surda, não se percebia como tal, e só descobriu que era diferente quando passou a frequentar uma escola em que só havia ouvintes, local em que a comunicação por meio da fala era obrigatória: “se tento falar, me pedem para falar mais baixo. Sei que tenho gritos e mais gritos, não tenho a voz... sempre que falo grito forte e minha mãe vive me dizendo para gritar mais baixo ou então silenciar” (PERLIN, 1998, p. 23). Como observa-se, a entrevistada tenta usar a fala, mas, como grita, gera incômodo para os interlocutores, sentindo-se obrigada a colocar um aparelho para controlar o volume da fala. No fim da entrevista, a participante explica que gostaria de ser ouvinte. Percebe-se, portanto, que a identidade flutuante favorece a produção de *code-blending* pois os sujeitos que apresentam essa identidade produzem um repertório limitado em língua de sinais e um discurso restrito nos padrões da comunidade ouvinte.

A terceira identidade, a qual a própria autora se identifica, é a híbrida, em que o sujeito permeia a realidade ouvinte e a realidade Surda, alternando também às línguas para atender à expectativa de cada público. Os Surdos que manifestam essa identidade geralmente nascem ouvintes, com o tempo perdem a audição, aprendem Libras e passam a se comunicar em língua de sinais, ainda que sua conceptualização esteja ancorada na língua oral, como explica a autora:

É uma espécie de uso de identidades diferentes em diferentes momentos, ou seja, conhecem a estrutura do português falado e usam-no como língua. Eles captam do exterior a comunicação, passam ela para a língua que adquiriram por primeiro e depois para os sinais. Como este é o meu caso, em particular, narro assim minha experiência: “Isso não é tão fácil de ser entendido, surge a implicação entre ser Surdo, depender de sinais, e o pensar em português, coisas bem diferentes que sempre estarão em choque. Assim, você sente que perdeu aquela parte de todos os ouvintes e você tem pelo meio a parte Surda.

Você não é um, você é duas metades”..., mas o que é ser híbrida... quando precisa estou num universo ouvinte, oralizo para o universo ouvinte me compreender, quando eu quero me expressar pela minha comunidade eu me expresso pela língua de sinais, as duas línguas me atendem à necessidade à minha luta que é pela língua de sinais. (PERLIN, 1998, p. 20)

Conforme as identidades são apresentadas, percebe-se a possibilidade de produção de *code-blending* em discursos produzidos por Surdos, pelo fato de que alguns – ainda que em estágios diferentes da vida – disponham de repertório bilíngue português e em língua de sinais. Não é possível, entretanto, afirmar qual identidade mais favorece a produção de *code-blending*, pois, e nem se o fator da identidade seria o principal, pois, esse grupo não é o objeto de análise dessa pesquisa. Um exemplo da produção de *code-blending* por Surdos apresenta-se no vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=ds4MsrLKM1w> que trata da 6ª audiência para instituir o Projeto de Lei da Câmara 103/2012, que aprova o Plano Nacional de Educação. A partir dos 3:34, a Prof.^a Dr.^a Patrícia Rezende discute a importância de uma educação bilíngue para Surdos. Na fala da Patrícia, Surda que frequentou sessões de fonoaudiologia dos dois aos doze anos de idade, observa-se o fenômeno de *code-blending*.

1.5 O *code-blending* com Codas

Souza (2014) explica que há vários perfis de Codas: alguns não tem proficiência em Língua de sinais e não fazem parte da comunidade Surda, porém “uma parte considerável desses indivíduos cresce em um ambiente bilíngue e segue a profissão de ILS” (p. 33). As pesquisas com esse grupo giram em torno de identidades, profissionalização e aquisição de língua. Ele entrevistou oito Codas, com o objetivo de comparar as experiências e trabalhar a questão da construção de identidade desse grupo. Dos entrevistados, sete afirmaram atuar com interpretação para os pais e para os amigos Surdos, desde bem cedo, o que os fez transitar no mundo Surdo e no mundo ouvinte, e aprender desde a “tenra idade as questões que envolvem o ato de interpretar, mesmo que não profissionalmente” (p. 127). O autor sugere a metáfora de um barco, transitando no encontro das águas do Rio Negro e Solimões (p. 34), para explicar a biculturalidade que o grupo desenvolve com o contato com a Libras e o português, mas, esclarece que necessitam de formação específica para atuar como intérpretes, desmistificando a crença de que “todo Coda é intérprete” (p. 127).

Quadros (et. al., 2012, 2013, 2014, 2016 e 2017) apresentam estudos com Codas, na perspectiva da aquisição linguística desse grupo, investigando questões como línguas de

herança, língua materna, transição entre as culturas Surda e ouvinte, a própria sobreposição de línguas, além de abordar questões de identidades. As pesquisas revelam que os filhos de pais Surdos terão acesso à Libras como língua primeira, pois estão em contato direto com eles, mas vivem também em um mundo de sons, tendo acesso concomitante à língua oral de seu país, produzida quando avós, primos, tios e demais familiares visitam a família, na televisão, ou ainda com os vizinhos. São assim bilíngues bimodais:

Os filhos ouvintes de pais Surdos, os Cudas, representam um grupo de bilíngues bimodais que tem uma língua de herança em língua de sinais e estão em um país que usa uma língua falada de forma irrestrita em diferentes espaços sociais. Esses sinalizantes de herança representam um grupo de bilíngues que também são bimodais, pois as línguas que adquirem se apresentam em diferentes modalidades. (QUADROS et. al., 2016, p. 140)

Partindo do princípio de que as identidades estão em constante construção e mudança por meio de processos de adaptação e negociação, de acordo com as circunstâncias, esses falantes escolhem alternar da Libras para o português, ou vice-versa, sobrepondo as modalidades e produzindo o *code-blending*, sem nem mesmo se darem conta de que o estão produzindo, como explica Quadros (2017, p.141): “Elas podem usar o modo bimodal ou podem evitá-lo dependendo com quem estejam conversando”. Porém, alguns podem ter mais afinidade com o português, pelo fato de ser ouvintes e sofrer influência da língua falada com mais frequência. Trata-se ainda da língua falada e ensinada na escola, a mais prestigiada, a língua da maioria, a língua que consta nos documentos oficiais:

Também, há uma forte influência da língua falada em suas escolhas, uma vez que essa língua passa a ser primária, apesar de distinguirem entre os contextos falados e em sinais. Quando essas crianças crescem, é possível observar efeitos específicos no desenvolvimento da linguagem. (QUADROS et. al, 2016, p. 141)

Por essa razão, eles são os maiores produtores de *code-blending*: crescem em um ambiente bilíngue desde o nascimento e grande parte do grupo continua convivendo com os Surdos quando adultos, não sendo necessário escolher em que momento usar uma língua ou outra, o que torna a simultaneidade natural.

Streichchen e Krause-Lemke (2013), em um estudo de caso com duas crianças ouvintes adquirindo a língua com um pai ouvinte e uma mãe Surda, mostram que o fato de a mãe ser Surda não causou nenhum tipo de prejuízo ao desenvolvimento linguístico, cognitivo ou social dos filhos, pois as crianças aprenderam a traçar estratégias de comunicação para conversar com

os pais. Na escola é que aprenderão que há “diferença” entre as línguas e entre suas gramáticas, podendo preferencialmente se identificar com a Libras, ou com o português. Com respeito à identificação, as pesquisadoras observaram que esta pode variar de indivíduo para indivíduo. Com efeito, a própria criança ouvinte pode se sentir mais confortável com a Libras, como mostra o excerto abaixo:

(...) pode se tornar um ouvinte diferente dos outros por apresentar identidade “Surda” e, ainda, diferente dos Surdos por ter experiências auditivas. Muitas crianças ouvintes, quando em contato com a mãe Surda, adquirem fluência na língua de sinais e, em alguns casos, a língua de sinais torna-se a primeira língua ou Língua 1 (L1) dessas crianças. (STREIECHEN e KRAUSE-LEMKE, 2013, p. 6)

Andrade (2011), em uma pesquisa de cunho sociológico com Cotas sobre o processo de construção de identidade do grupo, entrevistou sete Cotas, questionando a relação familiar e percepção do ouvir e não ouvir para esse grupo. Para o autor, a postura adotada pelos participantes da pesquisa – Cotas participantes da comunidade Surda – traduz uma luta pela expressão de identidade, valorização da diversidade e solidariedade (p. 115); é no comportamento que os indivíduos adotam frente à comunidade Surda que eles expressam a diferença: “meus pais são Surdos, não são deficientes auditivos” (p. 115). O autor conclui sua pesquisa explicando que as identidades adquirem o valor de discurso, através da postura adotada por essas pessoas, visto que vivem em mundos diferentes, o ouvinte e o Surdo. O autor salienta outro fato relevante da pesquisa: ainda que não tenha feito as perguntas em Libras, os participantes em alguns momentos respondiam em Libras, em outros, em português, produzindo fenômenos de “sobreposição de fala” (p. 71).

Pereira (2013), em uma pesquisa sobre as relações entre pais e filhos Surdos, pesquisou três famílias de pais Surdos com pelo menos um filho ouvinte. Ele abordou questões como: a descoberta de ser ouvinte, o comportamento de tutor dos pais imposto devido a circunstâncias da necessidade de interpretação, a responsabilização precoce desses sujeitos, a decisão de escolha profissional na idade adulta etc. A pesquisa, além de entrevistas com as famílias, também apresenta um relato autobiográfico, onde o autor revela que quando os pais se casaram se afastaram da comunidade Surda. Assim, cresceu achando que era o único filho de pais Surdos, só descobrindo a existência de outros iguais a ele na fase adulta, quando foi trabalhar como intérprete (p. 64). O autor explica que o convívio com os pais era muito bom, porém, conviver em uma sociedade excludente lhe trouxe muitos desafios, também compartilhados pelos outros participantes da pesquisa. Conclui a pesquisa explicando que não é difícil crescer

em um ambiente bilíngue, desde que este seja o de línguas de prestígio. No caso da Libras e do português, é difícil devido ao ambiente excludente enfrentado pela pessoa Surda.

Silva (2016), por sua vez, pesquisou algumas experiências de interpretação na infância dos Cotas que os levaram a escolher a profissão de Intérprete de Língua de Sinais (ILS). Por meio de um questionário eletrônico, em que coletou informações de 16 participantes de um grupo de Cotas cadastrados em uma rede social, comparando seus relatos de experiência, a autora conclui que o vínculo afetivo e cultural se torna um motivo substancial para a atuação como ILS (p. 188). A pesquisadora, que também é Coda, explica que um outro fator comum aos Cotas é a busca pela formação profissional, que não raro é incipiente.

Retiramos das pesquisas já apresentadas nesse trabalho exemplos de como acontece a produção do *code-blending* com Cotas. O primeiro exemplo foi retirado da pesquisa da Dr.^a Enmorey *et al.*, (2008 p. 666) e o segundo, da pesquisa de Quadros (2017, p. 117). Em ambos os casos, foram feitas gravações pela autora da pesquisa, o acesso estando disponível no formato *Qr-code* abaixo.



1.6 O *code-blending* com intérpretes

Rodrigues (2013) pesquisou como intérpretes Cotas e não Cotas lidam com a diferença de modalidade entre uma língua oral e outra de sinais. Ele apresenta, em sua tese, estratégias específicas de tradução do português para a Libras, tais como: prolongamentos, repetições e pausas, e alguns fenômenos ocorridos durante o processo de Interpretação Simultânea, como *code-blendings* e *code-switchings*. Sua pesquisa envolveu dez intérpretes, sendo cinco Cotas e cinco não Cotas, em um processo de interpretação de um texto do português para a Libras, e uma entrevista com cada participante a respeito das escolhas lexicais durante a interpretação que contribuiriam para o estudo do processo cognitivo nas escolhas tradutórias.

Para o autor, “O contexto não é algo fixo e alheio aos interlocutores nem dado *a priori*, ao contrário, ele seria construído através da manifestação mútua dos ambientes cognitivos dos interlocutores” (RODRIGUES, 2013, p. 59). A comunicação, portanto, segundo ele, fundamenta-se na cognição, e não na linguística. Entretanto, ao discorrer sobre os processos tradutórios dos intérpretes, Rodrigues (2013, p. 44) explica que “[...] há poucas evidências de

que o intérprete realize uma atividade diferente daqueles que interpretam entre duas línguas orais; a única diferença, talvez, resida no fato de que transitam entre diferentes modalidades”, visto que as LS permitem a alteração de modalidade durante a interpretação.

[...] além de ser um processo interlinguístico, a interpretação do Português para a Libras é, também, um processo intermodal, fato que traz significativas implicações à atuação dos tradutores e dos intérpretes de Libras-Português. O denominado efeito de modalidade relaciona-se, por exemplo, às diferentes propriedades dos articuladores das LO e das LS, à diferença na taxa de produção dessas línguas e ao uso dos dispositivos linguísticos específicos da LS na atribuição e maximização da semelhança interpretativa [...]. (RODRIGUES, 2013, p. 226)

É a diferença de modalidades que possibilita ao ILS despende um esforço menor que o intérprete de LO, pelo fato de que a memória auditiva dos ILS não sofre interferência da própria voz. Já em uma interpretação de LO, o intérprete tem que lidar com a informação que está escutando e a análise de sua própria interpretação enquanto fala. Essa diferença também permite que haja uma sobreposição de modalidades, pois os tradutores e intérpretes podem produzir sinais com as mãos e, ao mesmo tempo, produzir palavras de um idioma oral. Ainda de acordo com Rodrigues (2013, p. 49), “Essa possibilidade diferencia os intérpretes de línguas orais, que atuam numa única modalidade, dos intérpretes de línguas de sinais, que atuam entre duas modalidades distintas”.

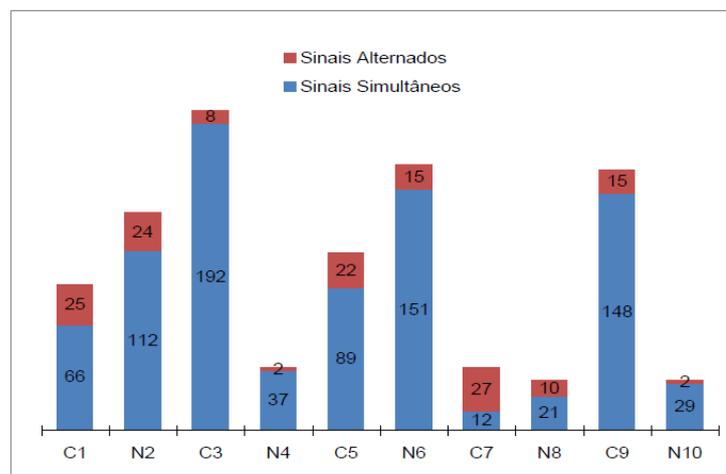
Esse autor, na sua pesquisa, filmou dez traduções de um texto do português para a Libras, investigando o processo tradutório por meio das escolhas lexicais dos participantes. O autor constatou que os participantes produziam *code-switching*, ou seja, alternância das modalidades, ora produzindo trechos em português, ora voltando a se expressar em Libras. Entretanto, o que mais ocorria era o *code-blending*, ou sobreposição de línguas, como explica o autor no trecho que se segue:

O que vemos é que interpretar entre línguas de uma mesma modalidade (de uma língua oral para outra língua oral ou de uma língua de sinais para outra língua de sinais) impõe a restrição de não se poder articular palavras ou sinais simultaneamente nas duas línguas, visto que os articuladores dessas línguas seriam os mesmos. Assim, para usar as duas línguas ou palavras/ sinais das duas línguas numa mesma fala, os intérpretes monomodais precisam fazer uma alternância de códigos (*code-switch*). Portanto, com os intérpretes que atuam entre duas modalidades, bimodais, é diferente, pois a língua oral e a língua de sinais são articuladas de maneiras distintas. Os ILS não precisam interromper sua sinalização para falar oralmente e nem parar sua fala oral para sinalizar. Portanto, esses intérpretes, que são intermodais, têm a possibilidade

de produzir as duas línguas ao mesmo tempo, de pronunciar palavras e sinalizar simultaneamente (*code-blend*). (RODRIGUES, 2013, p. 49)

Ainda que a sobreposição não fosse seu objeto de estudo, o autor descreveu como ocorreu cada aspecto do fenômeno, documentando o número de ocorrências, como se pode verificar no gráfico 1 (as referências C e N indicam que os participantes eram C (Codas) e N (Não Codas)). Como se observa no gráfico 1, o *code-blending* ocorre em ambos os discursos, de Codas e Não Codas, assim como o *code-switching*, ainda que com menos frequência.

Gráfico 1. Quantidade de sinais alternados e de sinais simultâneos produzidos por Codas e Não Codas



Fonte: Rodrigues (2013, p. 103).

Neste gráfico, verifica-se que, com exceção do participante C7, todos os TILS da pesquisa produziram mais *code-blending* do que *code-switching*, sendo que o Coda que mais produziu *code-blending* produziu 192 sinais e palavras sobrepostos, e o Não Coda, 151. Esses dados mostram que um discurso sobreposto pode vir tanto de Codas como de Não Codas. Ressalta-se ainda que os participantes escolhidos para a pesquisa tinham mais de dez anos de atuação na área, não se tratando de pessoas sem experiência.

A exemplo de como o *code-blending* pode ocorrer dentro de uma interpretação simultânea, como estratégia específica de tradução do português para a Libras, utilizamos o mesmo link <https://www.youtube.com/watch?v=ds4MsrLKM1w> que foi utilizado na sessão 1.4 porém o destaque será para os primeiros minutos do vídeo os primeiros minutos do vídeo que apresentam uma interpretação simultânea até 3 min 32 s, é possível perceber que o intérprete produz *code-blending* durante vários momentos do processo interpretativo, como estratégia de tradução e também como processo natural de fala e interpretação devido às diferenças de modalidade das línguas.

1.7 O *code-blending* com ouvintes que aprenderam Libras como L2

Ainda que existam pesquisas sobre o fenômeno de *code-blending* envolvendo estratégias de interpretação produzidas por intérpretes, como já foi apresentado na sessão anterior, não há trabalhos tendo como foco o *code-blending* ocorrendo com ouvintes que aprenderam Libras como L2, enquanto produção simultânea de línguas. Essa foi uma das razões que impulsionou a presente pesquisa de modo a investigar quais fatores extralinguísticos favorecem a produção do fenômeno em comparação com aqueles que favorecem essa produção nos demais grupos.

Percebe-se que, em contexto inicial de aprendizagem, o *code-blending* ocorre pela falta restrição de repertório do aprendiz, já que, aproveitando-se da diferença de modalidade entre as línguas, busca suprir suas carências no novo idioma recorrendo sua L1. Porém, com sujeitos que já possuem fluência em Libras, esse caso não se aplica, não sendo a falta de vocabulário ou o desconhecimento da estrutura linguística que estimula a produção do *code-blending*. Os Surdos, que também constitui um grupo suscetível de produzir esse fenômeno, o fazem de forma natural; aparentemente por questões de identidade e não raramente deixam de perceber que vocalizam uma palavra ou frase, tendo sido obrigados a aprender a oralização, alguns resquícios de fala permanecendo na sua produção discursiva. Porém, esses também não são fatores que influenciam os ouvintes que aprenderam Libras como L2, pois, essa produção não se baseia em questões de identidade.

Os Codos têm aquisição de duas línguas simultaneamente, tanto a língua de sinais com a família, quanto a língua oral do país em que vivem, com parentes próximos, vizinhos e os demais meios de comunicação. Portanto, compreende-se que esse grupo desenvolve o hábito discursivo de falar as duas línguas ao mesmo tempo, por viver em um ambiente em que as duas línguas se sobrepõem e convivem, também simultaneamente. Mas esses fatores também divergem de ouvintes que aprendem a língua de sinais após ter a aquisição da língua oral. Os intérpretes não produzem *code-blending* intencionalmente para fazer a interpretação em Libras, pelo contrário, o evitam, pois, essa prática é encarada como falta de fluência, embora, como apresentado na parte 1.6, o *code-blending* possa ser produzido como estratégia de tradução e como processo natural, devido à diferença de modalidades das línguas.

Ouvintes que aprenderam Libras como L2 podem ser mães ou pais de Surdos, professores, vizinhos, amigos, colegas de escola, membros de uma comunidade religiosa, sendo esse o público que frequenta as associações de Surdos e instituições de ensino de Libras. Em

conversa com membros da comunidade Surda após a aplicação do questionário apresentado no Capítulo 3, compreende-se que, quando o ambiente exige, e a língua de sinais permite, esse grupo produz fenômenos de *code-blending* em situações diversas: um Surdo ingressou numa conversa, uma mídia foi passada urgentemente e precisa que o assunto seja esclarecido para os ouvintes e os Surdos, há um momento político de debate e não há intérprete na hora, ou na participação em movimentos sociais, quando se começa a sinalizar e falar porque não há intérprete, um Surdo oralizado produz *code-blending* e o ouvinte tenta se adaptar à sua forma de falar.

Recentemente o filme *A família Berlier* encena uma personagem que produz *code-blending* durante um concurso musical, em que canta em francês e simultaneamente enuncia a letra da música em LSF (Língua de Sinais Francesa) para os pais. A personagem interpreta o papel de uma Coda – em uma família que pai, mãe e irmão são Surdos – porém a atriz, na vida real (Louane Emera) é ouvinte, que aprendeu a LSF como L2. Com base nos fatores que foram apresentados, compreende-se que há dois públicos com modalidades de línguas distintas a serem atingidos simultaneamente, esse sendo o principal fator que contribui para a produção de *code-blending* por parte dos ouvintes que aprenderam Libras como L2. Como exemplo de *code-blending* em discursos produzidos por ouvintes que aprendem Libras como L2, será apresentada uma gravação que pode ser acessada por meio de Qr-code. Em seguida, será apresentado os percursos teórico que guiaram essa pesquisa.



CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Esta pesquisa se insere em uma abordagem sociolinguística, tendo como objeto um fenômeno linguístico, o *code-blending*, investigado à luz dos fatores sociodemográficos que o circunscrevem. Também se baseia nos estudos da tradução, pois parte da hipótese de que para que o fenômeno ocorra, algumas estratégias de tradução são empregadas, fornecendo uma somatória de recursos das duas línguas que permite que o falante possa ser compreendido simultaneamente por um interlocutor Surdo e outro ouvinte, ou que ocorre naturalmente a depender de quem seja o interlocutor, já que a situação de interação pressupõe que o falante produz um discurso em uma língua, mas busca, simultaneamente, ser compreendido em outra.

2.1 Histórico de pesquisas com *Code-blending*

Kaufman e Aronoff (1991) apresentaram um trabalho em que o termo *code-blending* não foi utilizado para ocorrências nas LS, pois o estudo tratava de LO, mas foi usado na diferenciação de dois fenômenos. Inicialmente, estudaram um conjunto de LO e estabeleceram que o fenômeno denominado *code-mixing* (mistura de códigos), que consistia de unidades linguísticas, como palavras, frases e orações de uma língua, justapostas a unidades da outra língua em uma mesma sentença; já o *code-blending* ocorria quando morfemas de uma língua eram combinados com morfemas da outra língua dentro de uma única palavra. As pesquisadoras atribuem às crianças a criação desse recurso linguístico.

Petitto (2000) estudou dois grupos de crianças que adquiriram duas línguas simultaneamente. O primeiro grupo adquiriu a Língua de Sinais Francesa e o francês oral, e o segundo, inglês oral e francês oral. A pesquisa visava desmistificar as crenças de que seria prejudicial para as crianças a exposição precoce a dois idiomas, o que causaria atraso linguístico. A autora afirmou que não foi constatado atraso cognitivo nem linguístico na aquisição das línguas pelas crianças, e as variações observadas foram consideradas como normais. O estudo revelou ainda que as crianças que aprendiam Língua de Sinais francesa e francês oral produziam mais *code-blending* do que *code-switching* – definido como alternância de línguas.

Emmorey e Borinstein (2008) trouxeram uma importante contribuição com o pioneirismo nos estudos de bilíngues bimodais. As autoras estudaram a produção de línguas em (CODAs) que obtiveram aquisição simultânea de uma língua de sinais (ASL) em casa com os pais, e uma língua oral (inglês) com a comunidade. Basearam-se nos estudos de (Petitto, Katerelos, Levy, Gauna, Tetreault, & Ferraro, 2001; Newport & Meier, 1985) que estudaram a aquisição de linguagem de crianças unimodais. As autoras iniciam o artigo explicando que a maioria dos estudos de bilinguismo envolvem duas línguas faladas, ou seja, apresentam uma única modalidade de produção, a fala, e o mesmo sistema sensorial envolvido, a audição. Porém em um estudo com bilíngues bimodais duas modalidades diferentes estão envolvidas, a fala e as mãos, com dois sistemas articulatórios distintos, o auditivo e o oral. É apresentado também um breve resumo da diferença, fonológica e gramatical das duas línguas envolvidas na pesquisa, a ASL e o inglês falado. Nesse estudo, as autoras esclarecem que a produção simultânea que os ocorre com os CODAs não se trata de comunicação total, pois, esta se trata de um código inventado para representar a morfologia e a sintaxe do inglês falado.

O estudo foi conduzido com 11 participantes, interagindo com outros Cotas e com falantes monolíngues sobre como foi o período da infância e da aquisição de língua, depois os participantes recontavam uma história em quadrinhos. O resultado foi que 95% dos participantes produziam *code-blending* tanto em interações quanto na recontação das histórias, resultados que foram muito similares aos do estudo de Petitto et al. (2001). As conclusões do artigo foram que os CODAs, produzem mais *code-blending*, do que *code-switching*, ou seja, falam e sinalizam simultaneamente, sem necessidade de alternar as línguas, como fazem os bilíngues unimodais. Porém, em situações que estavam conversando com um falante unimodal, sabiam distinguir as modalidades de língua, produzindo apenas uma língua, sendo inglês ou ASL. No geral as expressões produzidas foram equivalentes, então não havia um esforço para distribuição de informações distintas entre as modalidades.

Um dos objetivos da pesquisa era diferenciar a fala bilíngue bimodal da comunicação total. Os resultados mostraram que os participantes produziram sinais e fala simultaneamente durante a comunicação; devido ao fato de a ASL e o inglês possuírem estruturas diferentes, os participantes tiveram dificuldade em produzir a comunicação total. Nessa pesquisa, as autoras também verificaram dois fenômenos linguísticos específicos, o *code-switching* e o *code-blending*, e constataram que os participantes produziam mais este do que aquele.

Sousa e Quadros (2012, p. 329) trouxeram uma importante contribuição essa área de estudo quando definiram *code-blending* como um fenômeno linguístico que ocorre quando “duas línguas são produzidas simultaneamente”. Ou seja, é um fenômeno de bilinguismo bimodal, associado a uma competência em uma língua oral e em uma língua de sinais. Para Brito (1995, p. 36), a diferença entre a LS e a LO é a caracterização fonológica das línguas; enquanto as LS têm padrões de simultaneidade, as LO são lineares. Portanto, há possibilidade de as duas línguas serem produzidas simultaneamente; além disso, o fato de os dois canais articulatórios do interlocutor estarem livres – a fala e o corpo – corrobora essa possibilidade.

Rodrigues (2013) investigou o desempenho cognitivo de intérpretes de LS. O objetivo da pesquisa consistia em analisar como os intérpretes buscavam semelhanças interpretativas no par linguístico português e Libras. Embora o foco não fosse analisar *code-blending*, o autor constatou que esse fenômeno faz parte dos processos de produção linguística dos intérpretes que ocorrem durante a interpretação do português para Libras.

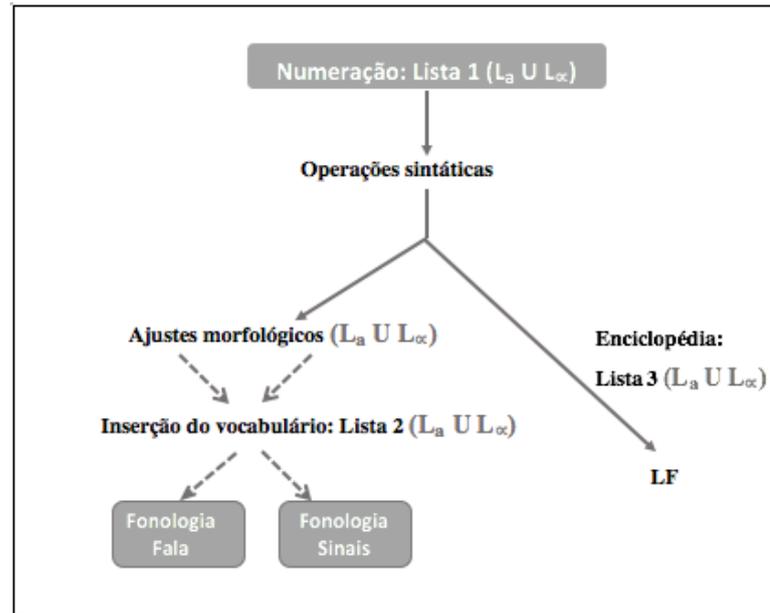
Fung e Tang (2013) apresentaram um estudo das crianças Surdas filhas de pais Surdos, e de adultos bilíngues bimodais que recebem um “treino oral precoce” imposto pelo governo de Hong Kong, obrigando os Surdos a aprenderem o idioma oral do país concomitantemente à respectiva LS do país. Nesse estudo, as autoras explicam que as diferenças estruturais que

ocorrem entre a HKSL (Língua Gestual de Hong Kong) e o cantonês são resultantes do fato de haver uma gramática diferente para adultos e crianças.

Quadros (*et al.*, 2013) pesquisaram dois grupos de crianças, o primeiro adquirindo Libras e português, e o segundo adquirindo ASL e inglês. As autoras estudaram como a aquisição de uma língua influencia a da outra, em razão das construções sintáticas distintas que apresentam, e concluíram que os bilíngues bimodais podem produzir duas línguas simultaneamente, e que apresentam as mesmas questões de desenvolvimento de linguagem comuns aos bilíngues unimodais. Nesse estudo foram classificadas quatro tipos de sobreposições encontradas no par linguístico português e Libras:

- a. Sobreposição de línguas, língua falada como base – neste caso, a fala está sendo usada e aparecem sinais durante a produção falada;
 - b. Sobreposição de línguas, língua de sinais como base (Libras) – neste caso, os sinais estão sendo usados e aparecem algumas palavras do português sobrepostas aos sinais;
 - c. Sobreposição mista – a fala ou os sinais são privilegiados em tempos diferentes com produções sobrepostas de uma ou de outra língua;
 - d. Sobreposição completa – as duas línguas são produzidas simultaneamente.
- (QUADROS, *et al.*, 2013 p. 381)

Já em 2016, os mesmos autores acompanharam quatro bilíngues bimodais em sua aquisição de duas línguas simultaneamente (Libras e português e ASL e inglês). Nessa pesquisa, os participantes tendiam a escolher estruturas compatíveis nas duas línguas e, quando não havia essa possibilidade, mantinham a derivação sintática. Concluíram, nesse estudo, que é possível a produção de duas línguas simultaneamente sem prejuízo sintático para ambas. Quadros *et al.* (2016, p. 140) ainda apresentam um modelo explicativo da gramaticalização do fenômeno, baseado no modelo minimalista de MacSwan, em que as autoras buscam montar uma síntese de como as duas línguas são processadas simultaneamente. Conforme afirmam, a “sobreposição sempre envolve uma proposição e uma derivação sintática, apesar de duas línguas serem produzidas ao mesmo tempo. Na sintaxe, as produções são sempre congruentes do ponto de vista sintático e redundantes do ponto de vista semântico”. O modelo de síntese apresentado pelas autoras é mostrado a seguir:



Fonte: Quadros *et al.* (2016, p. 106).

Nessa síntese, é possível verificar que ajustes morfológicos são feitos instantaneamente pelo cérebro para o processamento das línguas e para a inserção de vocabulário. Em sua pesquisa, as autoras apresentam as combinações simultâneas produzidas pelos falantes que

[...] (1) usam apenas a língua de sinais; (2) usam apenas a língua falada; (3) usam a língua de sinais como língua primária e a língua falada sobreposta como língua secundária; (4) usam a língua falada como língua primária e a língua de sinais sobreposta como língua secundária; (5) alternam entre as línguas primárias que podem ser a língua de sinais ou a língua falada; (6) mantêm as duas línguas como primárias ao mesmo tempo. A língua secundária pode ser apenas cochichada ou ser falada de forma mais clara com diferentes implicações linguísticas. (QUADROS *et al.*, 2016, p. 142)

2.2 Estudos da Interpretação e Interpretação de Libras

A diferença entre a tradução e a interpretação pode ser traçada inicialmente a partir da ideia de que o tradutor trabalha com a palavra escrita – o enunciado – e o intérprete, com a palavra falada – a enunciação (RODRIGUES, 2013, p. 34). Entende-se, neste trabalho, que o ouvinte que aprende Libras como L2 produz fenômenos de sobreposição, tratando-se de atos simultâneos.

Ainda que seja difícil precisar quando aconteceu a primeira interpretação entre línguas orais, Pagura (2010) explica que a atividade de interpretação simultânea existe há milhares de

anos e precedeu a tradução, assim como precedeu a escrita. O autor também relata que há registros históricos, ainda que vagos, imprecisos e dispersos, dessa atividade:

[...] os egípcios tinham, já no ano 3.000 a. C., um hieróglifo com o significado de “interpretação” [...] os romanos utilizavam intérpretes nos territórios conquistados, assim como também os utilizavam nas expedições de natureza colonizadora, militar, religiosa ou comercial. Há também a menção da presença de intérpretes nas literaturas gregas e latinas antigas, bem como em registros da Idade Média, do Renascimento e posteriores. A função era habitualmente desempenhada por “híbridos culturais”, como escravos ou membros de “subcastas” como cristãos, armênios e judeus. (PAGURA, 2010, p. 10)

Além da interpretação entre línguas orais na modalidade presencial, há também a interpretação simultânea com o aparato de uma cabine. Magalhães (2007) aponta que a primeira interpretação de cabine ocorreu no contexto da Segunda Guerra Mundial, em uma conferência na Alemanha, abrindo então o campo para a atividade como profissão. As modalidades de interpretação entre línguas orais hoje são: consecutiva longa, consecutiva curta, *chuchotagem*, *voice-over*, interpretação de cabine, interpretação remota. Algumas dessas modalidades podem ser encontradas na Libras.

Os estudos de interpretação de Libras estão crescendo paulatinamente nas universidades. Após 17 anos da publicação da Lei n. 10.436/02, que oficializa a Libras, todas as universidades federais do Brasil contam com o curso de Letras Libras na graduação; a maioria deles está voltada para Licenciatura, ainda que algumas ofereçam também o bacharelado. Alguns programas de pós-graduação ainda não contam com linhas de pesquisa específicas para a área de Libras, no entanto, muitos professores aceitam o ingresso dos estudantes em suas linhas e contribuem com suas pesquisas. Escolheu-se destacar, nesta parte, pesquisas de interpretação de Libras que contemplam o *code-blending*.

Marcon (2012) explica que a interpretação de Libras tem como foco o sujeito Surdo e que, em uma interpretação no contexto da sala de aula, o intérprete se valerá constantemente de escolhas e substituições lexicais, para proporcionar ao Surdo um entendimento comparável ao dos ouvintes. Ainda sobre o discurso do professor, esse autor salienta que, dadas as competências tradutórias do intérprete, ele deve ter o cuidado de interpretar o significado sem a influência da língua-fonte na língua-alvo.

Segundo Santos (2006, p. 76), a interpretação de Libras ocorria de modo informal. Os membros das famílias eram os únicos a se comunicar com os filhos Surdos por sinais caseiros e restritos ao lar. Assim, o intérprete não era encarado como profissional, estando sua atuação

sempre atrelada ao trabalho religioso e ao voluntariado, “um dom concedido por Deus” (p. 76). Silva Neto (2017, p. 19) relata que há poucos registros da atividade de interpretação em Libras como profissão e explica que, inicialmente, a figura do ILS aparece em dois contextos: o religioso, com o objetivo de disseminar o evangelho aos Surdos; e o familiar, com Codas, que, por terem crescido em ambiente bilíngue, atuam com a interpretação mesmo sem formação acadêmica para tanto.

Tuxi (2009, p. 10) aborda ainda a falta de cursos de Libras devido à crença de que grande parte dos intérpretes era formada por Codas e de que todo Coda seria intérprete. Portanto, a língua de sinais era, assim, reduzida a uma “linguagem gestual caseira” (p. 10) restrita à família. Silva Neto (2017, p. 22) relata que, nas décadas de 80 e 90, surgem as Associações de Surdos, espaço onde as famílias podiam trocar experiências, os Surdos interagem e as pessoas aprendiam Libras, embora os frequentadores desses cursos não tivessem interesse exclusivo na formação profissional, como também aponta Santos (2010):

Os primeiros processos de formação para ILS iniciam-se pelos cursos livres, geralmente organizados por associações de Surdos e/ou Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Ainda que os cursos fossem destinados à formação de intérpretes, pessoas com diferentes motivações os frequentavam para aprofundar seus conhecimentos na língua de sinais, conhecer mais a comunidade Surda, ter mais fluência e proficiência, tornar-se bilíngue, e assim por diante. (SANTOS, 2010, p. 148)

Tuxi (2009, p. 11) ainda relata que, no ano de 1992, acontece o II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, organizado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) – importante órgão criado em 1987 para divulgação da Libras e acessibilidade à pessoa com deficiência. Esse evento inaugura uma versão brasileira do código de ética dos intérpretes de Libras, baseado no dos Estados Unidos, considerado o primeiro documento que trata da função do intérprete como figura profissional. Em 2004, começam a se constituir associações de profissionais tradutores e intérpretes, chegando a doze no país (p. 20).

No ano de 2002, é sancionada a Lei n. 10.436/02, que reconhece a Libras como língua oficial, seguida do Decreto n. 5.626/2005, que a regulamenta. Em 2008, a formação do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) é estendida de cursos livres para cursos de nível superior, com a criação do primeiro curso de Letras Libras na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Vasconcellos (2010, p. 124) explica que, no ano 1972, em um congresso de linguística aplicada, o pesquisador James Holmes apresentou o que ficou conhecido como documento

fundacional dos Estudos da Tradução, que fora publicado no ano de 1988. Ela esclarece que havia estudos e reflexões em artigos acadêmicos dentro de áreas como Linguística Aplicada, a Literatura Comparada, mas não um campo específico da tradução. Segundo ela, Holmes estabeleceu um mapeamento de pesquisas na área de tradução para mostrar a necessidade da criação de uma subárea. Vasconcellos relaciona esse marco histórico com o I Congresso de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais, que ocorreu no ano de 2008 no Brasil em Florianópolis, na UFSC. Afirma ainda que, inicialmente, houve um reconhecimento da legitimidade do espaço profissional dentro da Universidade:

[...] a área de Interpretação em Línguas de sinais adquire proeminência, no contexto brasileiro, especificamente na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), enquanto espaço profissional e acadêmico em que o intérprete de Libras adquire uma visibilidade nunca antes institucionalmente percebida. Como ilustração, cito o exemplo da cerimônia da posse do novo Reitor da UFSC, ocorrida em 10 de maio de 2008, para a qual uma equipe de intérpretes de Libras foi solicitada pela reitoria e foi oficialmente apresentada à comunidade pelo Mestre de Cerimônia, que agradeceu publicamente sua participação. (VASCONCELLOS, 2010, p. 131)

Teses de mestrado e doutorado envolvendo a ILS, reunidas em um levantamento, são apresentadas à comunidade científica nesse congresso, com o fim de evidenciar a necessidade de a área ser reconhecida como subárea dos Estudos da Tradução - ET. Nas palavras de Vasconcellos (2010, p. 138), “esses trabalhos constituem o marco inicial da pesquisa em TILS na Pós-Graduação brasileira, no âmbito de sua profícua filiação ao campo disciplinar Estudos da Tradução”.

É sancionada, então, a Lei n. 12.319/2010, que regulamenta a profissão do intérprete, ficando estabelecidas sua formação e atribuições; mas o trabalho do TILS não é apenas de interpretação de uma língua para outra, como afirma PERLIN (2006, p. 138): “Se reduzíssemos o ILS ao ato de tradução, teríamos que encobrir uma gama dimensional de significantes e significados”. Hoje, momento em que o sujeito Surdo vem construindo e fortalecendo seu espaço na sociedade, os ILS fazem parte desse movimento. Para Anjos (2017, p. 26), “O intérprete de LIBRAS (...) exerce um papel ativo na comunidade Surda e deve expressar essa responsabilidade em seu trabalho”. Segundo o autor, o ILS precisa ter consciência de seu papel, que é mediar dois mundos, e compreender que cada mensagem carrega em si um contexto. Portanto, o intérprete não apenas possibilita a compreensão do Surdo, mas também contribui para que ele possa vivenciar novas experiências culturais.

O aumento das pesquisas na área tem possibilitado que ILS contribuam para a inserção dos Surdos nos espaços culturais e preenchem também lacunas em suas áreas de formação, como a de Santos (2006; 2010), que trabalha com a formação de intérpretes no contexto jurídico e de repartições públicas; a de Silva Neto (2017); a de Brito (2019), que estuda a Interpretação de Libras para os poemas na perspectiva intersemiótica. Recentemente, ocorreu o I Congresso dos Estudos da Interpretação (Conei) na Universidade de Brasília (UnB) em 2019, onde várias pesquisas da área de interpretação foram apresentadas, independentemente da de tradução, o que constitui um marco histórico no estabelecimento dessa área de pesquisa, na qual esse trabalho se insere.

2.3 Procedimentos técnicos de tradução aplicados à Tradução/Interpretação de Libras

Santiago (2012) aplica os procedimentos de tradução descritos nos estudos de línguas orais para o par linguístico Libras e o português. A autora baseou-se na obra de Heloisa Gonçalves Barbosa (2004), que trouxe uma recategorização dos estudos de Vinay e Dalbernet (1977), Nida (1964), Aubert (1978, 1981, 1983, 1987), Bordenav (1987) e outros pesquisadores da tradução. Santiago (2012) apresenta quatorze categorizações de Barbosa (2004) com aplicabilidade nas traduções de Libras para português em um trabalho em que os exemplos são transcritos em português e em Libras com o uso de Glosa⁹ e imagens. Na pesquisa, também exclui o termo interpretação, pois explica que não trataria das peculiaridades que envolvem a diferença de modalidade, utilizando apenas o termo tradução, de forma genérica. Para essa pesquisa, serão aplicabilidades as categorias e os exemplos propostos pela autora, com o uso de Glosa.

Tradução palavra por palavra – “A tradução palavra-por-palavra, do português para a Libras corresponde ao que chamamos de português-sinalizado, que na grande maioria das situações é inadequado às necessidades enunciativas produtoras de sentido nas línguas de sinais” (SANTIAGO, 2012, p. 39). A autora explica que, tanto em línguas orais, como em línguas de sinais, esse tipo de estratégia de tradução acarreta inadequação do sentido para a língua alvo, pois preserva a ordem sintática da língua original produzindo vocábulos correspondentes da língua de tradução, numa tentativa de produção de sentido inadequada.

⁹ “Glosa é uma palavra que traduz aproximadamente o significado de outro signo, neste caso, os sinais da Libras. A Glosa Libras – Português é representada sempre com a escrita em maiúscula entre outras regras descritas por Felipe (2007)”. (SANTIAGO, 2012, p. 39)

Português: Eu quero saber quantos anos você tem.

Libras: EU QUERER SABER QUANT@S ANOS VOCÊ TER. (SANTIAGO, 2012, p. 40)

A tradução não faz sentido para o sujeito Surdo pois, “não contempla o sistema linguístico da língua alvo e cria uma enunciação mecânica e artificial” (p. 40). O adequado seria:

Libras: IDADE? VOCÊ? CURIOSIDADE (SANTIAGO, 2012, p. 40)

Tradução literal – é uma adequação da morfossintaxe à gramática da língua de tradução, utilizada quando se faz necessária uma aproximação das línguas, para que o interlocutor saiba “exatamente como a fala foi construída na língua de origem” (p. 40)

Português: Quando você entregará o relatório?

Libras: RELATÓRIO QUANDO (futuro)? 3pENTREGAR3p? (SANTIAGO, 2012, p. 41)

Como explica Santiago (2012, p. 41), a Topicalização é um exemplo de tradução literal, que preserva a semântica, pois, (as palavras e os sinais) são praticamente os mesmos, porém, a ordem sintática da frase sofre alteração. No exemplo em questão, (RELATÓRIO) se torna o tópico da sentença e o sujeito e o verbo, o comentário do tópico. A autora ainda acrescenta que a ordem “tópico-comentário é a preferida na língua de sinais”, mas, alerta que nem todos os casos de topicalização ilustram uma tradução literal (2012, p. 41).

Transposição –mudança de categoria gramatical. De acordo com Santiago (2012, p. 41), uma sentença pode ser transposta para a Libras em um único sinal, devido à diferença de modalidade da língua. O sinal acompanhado de expressões não manuais consegue indicar sujeito, verbo e adjetivo.

Português: Eu saí vagarosamente do local.

Libras: 1pANDAR2p (SANTIAGO, 2012, p. 43)

O verbo *andar* acompanhado de um movimento suave, com os ombros encolhidos e expressão facial com olhos quase fechados, ganha intensidade e com isso demonstra o modo como o sujeito saiu do local. Com efeito, sair de um espaço para outro também se enuncia com

o movimento do sinal, logo um verbo consegue incorporar adjetivo e sujeito na estrutura da Libras.

Modulação – reprodução da mensagem para a língua de tradução, de um ponto de vista diverso da língua original. Santiago (2012, p. 43) explica que a modulação de frases negativas para positivas na Libras é um procedimento muito comum na tradução do português para Libras.

Português: Não é difícil aprender a dirigir.

Libras: DIRIGIR APRENDER FÁCIL. (SANTIAGO, 2012, p. 44)

Omissão – exclusão de itens desnecessários ou repetitivos para a língua de tradução, fenômeno recorrente em Libras, conforme a explicação apresentada abaixo:

No geral, a omissão de termos do português é recorrente na tradução para a língua de sinais, como a omissão de verbos de ligação ou pronomes relativos, pronomes oblíquos, alguns pronomes de tratamento, locuções adverbiais e adjetivas, entre outros termos que não se apresentam necessariamente na língua de sinais. (SANTIAGO, 2012, p. 44)

Português: Eu gostaria de pedir licença a vocês.

Libras: VOCÊS FAVOR-LICENÇA. (SANTIAGO, 2012, p. 44)

Explicitação – é “o processo inverso da omissão” SANTIAGO (2012, p. 45) a autora explica que quando se define referentes locais no espaço de sinalização o tradutor pode sentir necessidade de situar o referente, sendo porque a informação não ficou clara ou porque a enunciação precisa ser retomada, no exemplo abaixo os nomes em português não aparecem, porém em Libras, sentiu-se a necessidade de retomar o nome dos personagens da frase, acrescentando portanto, uma informação que não havia em português, mas, que faz com que a sinalização em Libras fique mais clara ou explícita.

Português: Ele perguntou a ela.

Libras: El@ B-E-T-O 3pdPERGUNTAR3pe A-N-A. (SANTIAGO, 2012, p. 45)

Reconstrução de Períodos – reagrupamento de períodos e orações da língua de partida, para a língua de tradução. De acordo com Santiago (2012, p. 46), em Libras isso pode ocorrer

com a transformação de orações complexas em períodos mais curtos, ou com o uso de uma pergunta retórica, como apresentado no exemplo abaixo:

Português: Ela é inteligente e educada, portanto é uma boa funcionária.

Libras: EL@ FUNCIONÁRI@ BOM POR-QUE? PORQUE EL@ INTELIGENTE EDUCAÇÃO. (SANTIAGO, 2012, p. 46)

Transferência – transferência de elementos textuais da língua de origem para a língua alvo. Santiago (2012, p. 47) aponta que em Libras isso ocorre quando é realizada a soletração manual de uma palavra do português, o que pode acontecer na forma de estrangeirismo ou aclimatação, este sendo o processo de criação de sinais com a primeira letra do português, ou seja, a inicialização, sendo o emprego de um termo técnico que não tenha tradução na língua alvo.

Português: No caso de valores elevados é preciso fazer um DOC.

Libras: S-I DINHEIRO MONTE (classificador) PRECISAR D-O-C, IGUAL BANCO DINHEIRO TRANSFERIR. (SANTIAGO, 2012, p. 44)

Decalque – tradução literal de tipos frasais da língua de origem para língua de tradução. Em Libras, “esse procedimento pode acontecer evidenciando-se a interpretação literal de um segmento de texto ou pela soletração manual do nome de uma instituição”. (SANTIAGO, 2012, p. 51)

Português: Essa é a tropa de tarefas especiais da polícia de São Paulo.

Libras: ESS@ É GRUPO TAREFA ESPECIAL POLÍCIA SÃO-PAULO.

Embora Santiago (2012) aplique outros procedimentos técnicos de tradução para a Libras, nessa pesquisa, o intuito é apresentar as técnicas que mais favorecem a produção de *code-blending* por ouvintes que aprendem Libras como L2. Nesses casos, podem ocorrer outros procedimentos de tradução, como a compensação, adaptação e explicação, estratégias que incidem na produção de classificadores e listagens, preferencialmente produzidas por Cudas e Surdos, que, como explicado anteriormente, não serão objeto dessa pesquisa.

2.4 Critérios de Avaliação e Análise de Interpretação de Libras

Loss (2016) promove uma discussão acerca dos critérios utilizados para analisar a fluência e proficiência de TILS. O pesquisador, que é Surdo, destaca muitas falhas nos critérios de avaliação propostos atualmente para a certificação de TILS, em bancas de concurso, na avaliação proposta pelo PROLIBRAS (Exame Nacional de Certificação na Libras), programa de avaliação de proficiência que certifica professores de Libras e TILS. Alguns de seus critérios de avaliação serão utilizados nessa pesquisa, como base para analisar a produção em Libras dos participantes. O autor analisa os critérios propostos por Lupton (1998), que propôs vinte e um critérios para avaliar a fluência em ASL. Como esclarece em sua dissertação, “não há critérios claros” nacionalmente estabelecidos, que expliquem o que é uma boa tradução/interpretação, ou que se requer de um TILS, então cada instituição avalia segundo seus próprios parâmetros” (Loss, 2016, p. 68). Ainda que objetivo aqui não seja o de avaliar a fluência ou a proficiência dos participantes, é necessário utilizar critérios para analisar a adequação da produção em Libras. Como já esclarecido, compreende-se nessa pesquisa que ouvintes que aprendem Libras como L2, ao produzirem fenômenos de *code-blending*, lidam com dois sistemas linguísticos distintos, o que pode ocasionar uma produção que não seja apropriada para ambos os públicos. Por ser uma língua antiga, o português apresenta muitas regras gramaticais normativas e culturais que já foram consolidadas e cristalizadas na sociedade, a explicação das regras citadas neste trabalho se baseiam na Moderna Gramática Portuguesa, de Evanildo Bechara do ano de 2009 que já está de acordo com a Reforma Ortográfica.

Em Libras, carecem discussões sobre a padronização e normatização linguística, até pelo fato da língua ser reconhecida recentemente assim, foram utilizados apenas cinco dos vinte e um critérios definidos na pesquisa de Lupton (1998). Tal restrição justifica-se inclusive pelas próprias críticas do autor aos critérios que propõe, além de não condizerem com o foco da presente pesquisa. Dessa forma, seguem os critérios selecionados para a análise:

1. Clareza / Falta de clareza – Este critério é relevante pois, como explica o autor, se refere “à harmonia da sinalização na articulação de seus elementos estruturais, prosódicos e na gestualidade adequada” (p. 77). Para uma interlocução, é necessário que o sujeito compreenda o ritmo da fala, suas pausas, os itens lexicais e tenha criatividade para utilizar o espaço.
2. Sinais corretos / Sinais incorretos – Esse critério se refere à averiguação do uso dos cinco parâmetros fonológicos da língua de sinais (Configuração de Mão, ponto de articulação, movimento, orientação da palma e expressão facial e corporal).

3. Português / Libras – A intenção é verificar qual estrutura norteia a enunciação, de modo a superar o mito de que a língua de sinais é dependente da estrutura da língua oral. Indaga-se portanto qual estrutura sintática se impõe na produção de sobreposição linguística?
4. Boa velocidade / Devagar – É preciso analisar se há uma adequação do ritmo da enunciação. Por meio desse critério, é possível identificar se o participante precisa pensar para escolher a palavra ou a estrutura adequadas, além de possibilitar a percepção da sincronia entre sinais e fala.
5. Sinais muito pequenos / Sinais muito amplos – O uso do espaço na produção dos sinais influencia diretamente a gramática e a semântica da Libras, sendo, portanto, um item necessário da análise de como as duas línguas estão sendo produzidas.

2.5 Acomodação Linguística e Sociolinguística Interacional

Giles, Taylor e Bourhis (1973) desenvolveram uma importante pesquisa no Canadá, para produzir um arcabouço teórico acerca da acomodação linguística do falante. A pesquisa, foi dividida em duas partes, na primeira, os participantes, escutavam uma gravação na fita cassete com a descrição de uma imagem e desenhavam a figura no papel. Em seguida, os participantes observavam outra imagem e descreviam-na para o mesmo interlocutor da gravação. O objetivo era observar se na segunda parte da pesquisa, os participantes acomodariam sua fala ao interlocutor da fita. Havia um rodízio, entre falantes de Francês/Inglês fluentes, Francês e Inglês não fluente, Francês não fluente e Inglês. O resultado foi que os Ingleses acomodavam mais a sua fala aos franceses, independente da fluência, já os franceses não acomodavam sua fala aos franceses, mesmo sendo fluentes. O autor explica que essa acomodação/não acomodação ocorria por questões políticas daquela região. Para o grupo que não produzia acomodação a importância advinha da marcação linguística como questão identitária e cultural enquanto o grupo que produzia acomodação buscava aprovação social.

Leite (2011, p. 1021) comenta que o objetivo dessa teoria é que explicar o motivo pelo qual os falantes modificam sua fala, a sua pronúncia, devido ao fato de estarem diante de outros, segundo a autora “a avaliação do falante e a diversidade da fala estão ligadas conceitualmente e que, em uma situação dialógica, se o emissor quiser a aprovação do receptor, ele adaptará seu padrão de fala ao do seu interlocutor, com o intuito de reduzir as dessemelhanças. ”

...a acomodação através da fala pode ser considerada como uma tentativa por parte do falante de modificar ou disfarçar sua *persona* na tentativa de se fazer aceito pela pessoa à qual se dirige (GILES; POWESLAND, 1975). Segundo os autores, há “convergência de fala” quando o falante que procura aprovação do interlocutor adapta seu sotaque com o intuito de reduzir as dessemelhanças fônicas que há entre ambos. Por outro lado, há “divergência de fala” quando o falante enfatiza as dissimilaridades fônicas quando o objetivo é se dissociar do interlocutor. (LEITE, 2011, p. 1022)

Compreende-se que o ouvinte que participa da comunidade Surda, ao encontrar um Surdo, respeita sua língua e cultura, e adapta-se à sua forma de comunicação que é a língua de sinais. No entanto, pode ocorrer situações em que um Surdo oralizado se comunique produzindo *code-blending*, e nessa situação, pode acontecer do ouvinte modificar seu jeito de falar para se adaptar à forma como o Surdo está falando, como mostram as respostas à quarta pergunta do questionário e a análise do terceiro vídeo.

Bortoni-Ricardo (2017) propõe um modelo de análise de estratégias de comunicação baseado nos fundamentos da Sociolinguística Interacional. A autora apresenta os conceitos desenvolvidos por John Gumperz e Erving Goffman, que “enfatazaram a natureza sistemática e normatizada das interações face a face” (p. 145), e explica que Goffman desenvolveu o conceito de *footing*, ou seja, a “mudança no enquadre de eventos; ou no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para com os outros presentes” (p. 146). Ela explica, ainda, que a mudança pode ser física, com o corpo do falante levando em consideração o contexto ou o interlocutor, e acrescenta que, para Gumperz, “a ordem, a estrutura *etc.* não são predeterminadas, mas constituem-se na própria interação, baseadas em um conjunto complexo de fatores materiais, experienciais e psicológicos” (p. 146), o que faz da interação humana um elemento criador de papéis sociais. Segundo ela, a Sociolinguística Interacional “rejeita a separação entre língua e contexto social e focaliza diretamente as estratégias que governam o uso lexical, gramatical, sociolinguístico” (p. 147). A interação humana não se constitui de frases desconexas, antes, obedece a princípios de coerência interna, portanto, a teoria da sociolinguística interacional apresenta as normas que presidem o processo interacional (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 148).

Nesta pesquisa, acredita-se que o *code-blending* com ouvintes ocorre conforme o tipo de interação que falante têm com seu interlocutor e o contexto envolvido, portanto, utilizou-se a metodologia de análise de estratégias de comunicação durante o processo interacional, proposta por Bortoni-Ricardo (2017, p. 151): primeiro, analisar as características estruturais e comunicativas do evento tais como: gêneros discursivos, papéis sociais, exercício e a negociação do poder; segundo, analisar o processo interpretativo por meio de pressuposições

contextuais, informação básica ou de *background*, inferências ou mecanismos usados para negociar a interpretação, avaliação ou modo como os participantes se dirigem reflexivamente à atividade que está sendo constituída; terceiro, analisar o uso da língua ou práticas verbais por meio da organização do raciocínio lógico, recursos de metalinguagem, tarefas comunicativas ou tipos discursivos (narração, justificação, ênfase, argumentação *etc.*), recursos suprasegmentais (entoação, ritmo, intensidade); quarto, analisar as regras dialógicas por meio da tomada do turno, início, sobreposição, conclusão, recursos fáticos (atenuação ou mitigação) regras de polidez, conflito; quinto analisar a linguagem não verbal por meio da proxêmica, postura, decoração facial e gesticulação.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo destina-se à análise, em primeiro lugar, de um questionário realizado com a comunidade Surda, por meio do qual se avalia a própria percepção dos falantes em relação ao fenômeno estudado, e, em segundo lugar, de filmagens (algumas realizadas pela própria pesquisadora, outras encontradas na internet) nas quais os participantes realizam o *code-blending*, as transcrições utilizadas nas análises dos vídeos foram feitas por meio de Glosas, diferentes das utilizadas na seção 2.3, pois estão mais simplificadas, mas, ainda acompanhando as explicações fornecidas em Felipe (2007).

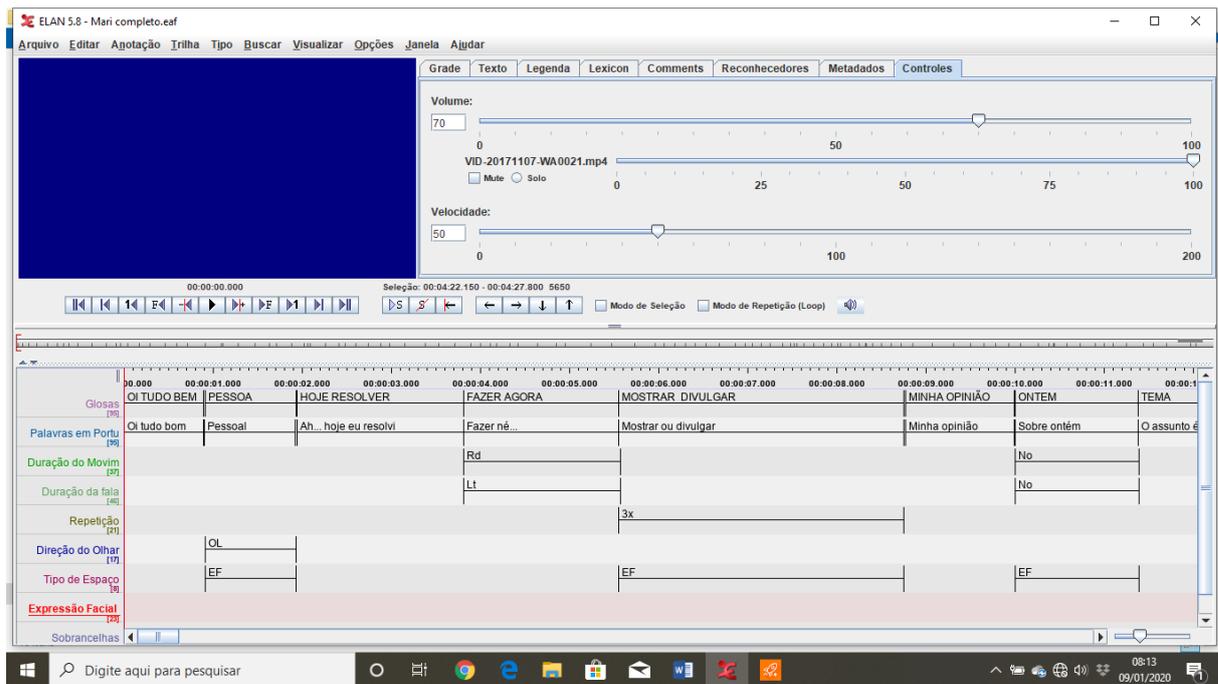
Essa pesquisa desenvolveu-se em três etapas: na primeira, foi aplicado um questionário para a comunidade Surda, com participação de Surdos e ouvintes, acerca da percepção do fenômeno *code-blending*; na segunda etapa, buscou-se encontrar situações reais de produção desse fenômeno com ouvintes. Encontradas duas situações, procedeu-se à gravação de dois vídeos e, em seguida, entabulou-se uma conversa com os indivíduos envolvidos, tanto para traçar seu perfil quanto para solicitar a autorização para uso da gravação e descobrir possíveis semelhanças ou diferenças entre o desempenho de cada um, após autorização concedida, iniciou-se as análises. O segundo vídeo foi encontrado na página do Facebook pessoal de uma das participantes. A escolha do vídeo se deu pelo fato de essa participante ser uma figura política e ativa na comunidade Surda e também pela repercussão desse vídeo nas redes sociais, com cerca de 1 milhão de visualizações, 2.561 compartilhamentos e 222 comentários. Em seguida, realizou-se uma entrevista presencial com a participante à qual se encontra nos anexos.

Após as gravações, iniciou-se a terceira etapa do trabalho: a transcrição dos vídeos com o sistema ELAN. Pêgo (2013, p. 61) relata que o ELAN, construído no Instituto de

Psicolinguística Max Planck, Nijmegen, nos Países Baixos, é a ferramenta atualmente mais adequada para a pesquisa da língua de sinais, pois facilita as anotações de fala e/ou sinais associados, trilhas de transcrição e ainda contribui com outras pesquisas, já que possibilita o registro de outros pesquisadores¹⁰.

Um exemplo de registro desta pesquisa é ilustrado na foto a seguir:

Figura 1: Demonstrativo do uso do ELAN.



Fonte: a autora

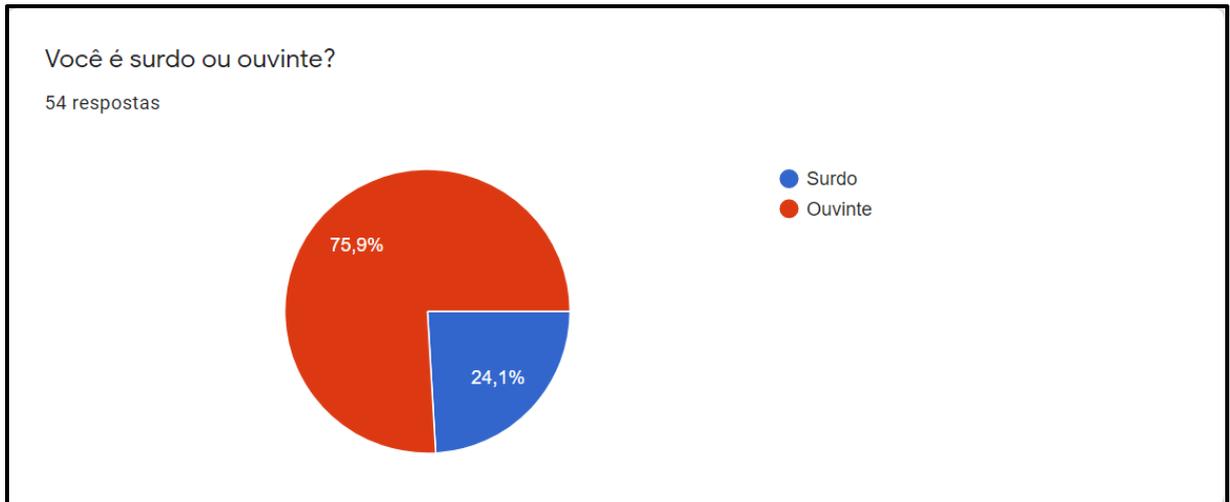
3.1 Questionário acerca do *code-blending*

O objetivo desse questionário foi descrever a percepção que os membros da comunidade Surda têm acerca do *code-blending*, verificando-se como os falantes concebem a produção desse recurso linguístico e quais os fatores que intervêm no processo da simultaneidade de oralização e sinalização. O questionário, em formato eletrônico, foi aplicado por meio de formulário virtual, enviado pelas redes sociais e por correio eletrônico, em um período de 33 dias, de 16/5/2018 a 17/6/2018, e contou com 54 participantes.

A partir da primeira pergunta do questionário, que indagou se o participante era Surdo ou ouvinte, o grupo se dividiu entre 41 ouvintes e 13 Surdos, como mostra o gráfico 2, a seguir.

¹⁰ Para maiores informações acerca do ELAN queira visitar o site: <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/elan-description/>

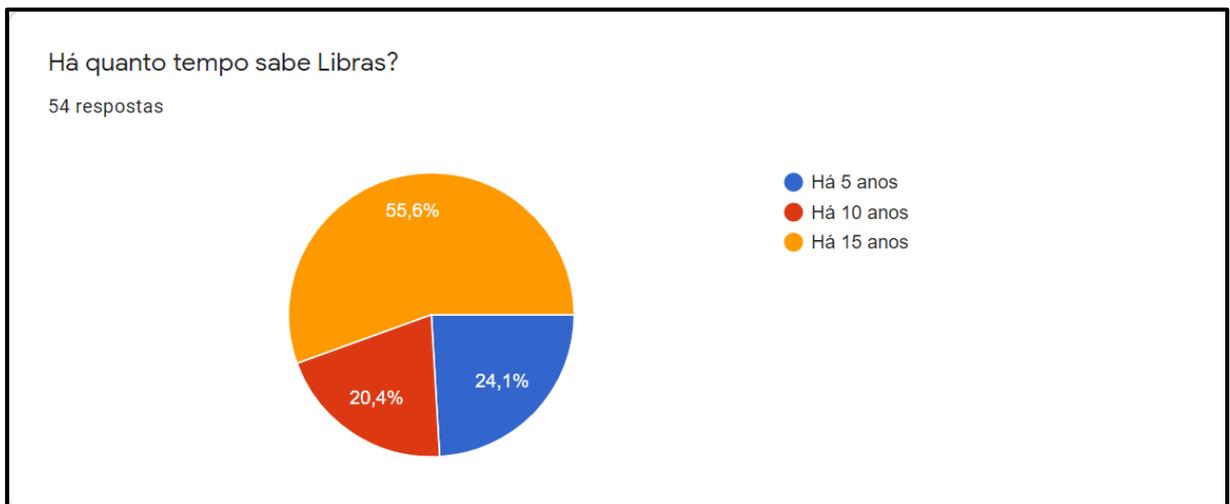
Gráfico 2. Primeira pergunta do questionário e porcentagem de respostas.



Fonte: a autora.

Na segunda questão, perguntou-se há quanto tempo os falantes eram proficientes em Libras, pois acredita-se, nesta pesquisa, que o nível de proficiência é um dos fatores centrais no processo. De acordo com o gráfico 3, ao menos 30 pessoas já sabiam Libras há 15 anos; entre elas, 10 Surdos e 20 ouvintes.

Gráfico 3. Segunda pergunta do questionário e porcentagem de respostas.



Fonte: a autora.

Na terceira pergunta, que tratou do fenômeno central da pesquisa, indagou-se se o falante conseguia oralizar e sinalizar ao mesmo tempo. Mais da metade dos entrevistados, tanto Surdos quanto ouvintes, afirmaram produzir de forma simultânea tanto Libras como português, como se observa no gráfico 4, que se segue.

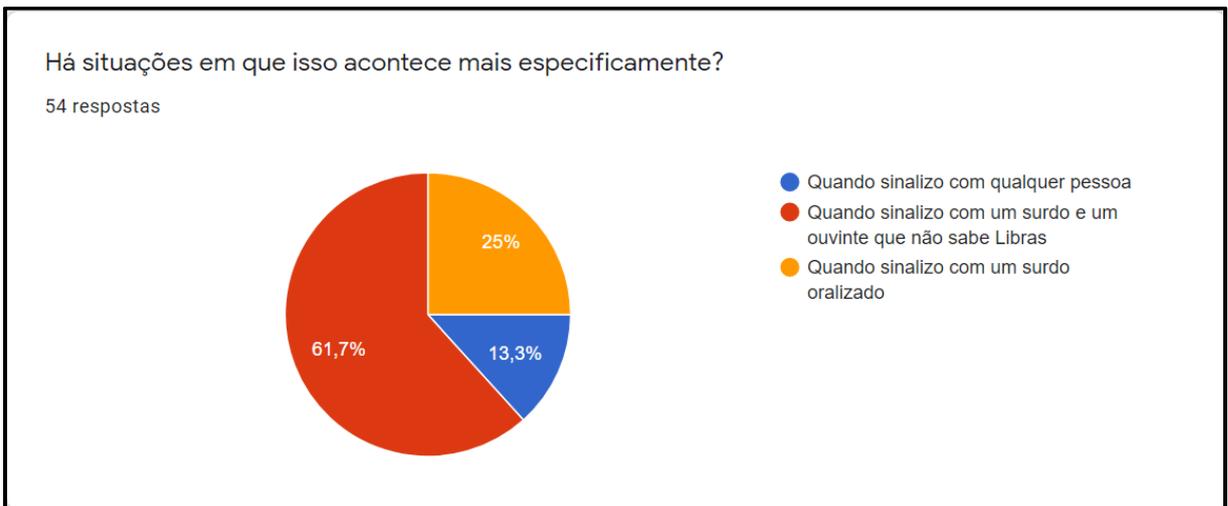
Gráfico 4. Terceira pergunta do questionário e porcentagem de respostas.



Fonte: a autora.

A quarta pergunta, que remeteu apropriadamente à abordagem sociolinguística, recaiu sobre as situações que levavam o falante a produzir o fenômeno. A essa pergunta, a maioria dos participantes, tanto Surdos quanto ouvintes, respondeu que produzia ambas as línguas de forma simultânea na maioria das vezes quando estava em contato com um Surdo e um ouvinte que não sabia Libras.

Gráfico 5. Quarta pergunta do questionário e porcentagem de respostas.

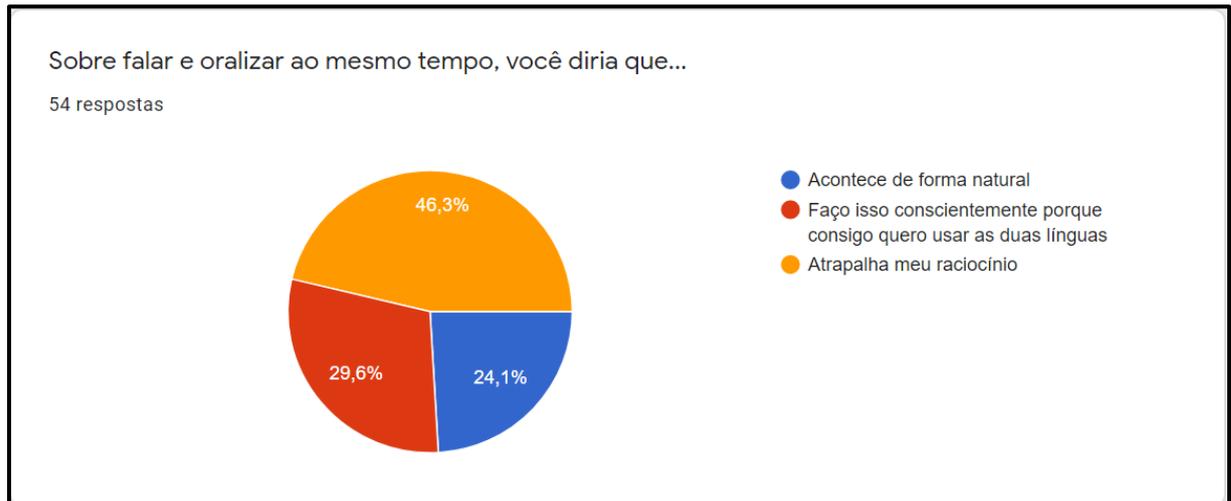


Fonte: a autora.

Com a última pergunta, buscou-se identificar uma percepção mais pessoal acerca do fenômeno. Procurou-se indagar se o falante produzia as duas línguas de forma simultânea e justificava que isso ocorria de forma natural, ou se ele se valia conscientemente de recurso das duas e se a sobreposição atrapalhava o seu raciocínio de alguma forma. Dos 13 entrevistados

Surdos, 6 disseram que a produção do fenômeno ocorria de forma natural; 6 afirmaram que ele acontecia de forma consciente; e apenas 1, relatou que, ao produzi-lo, seu raciocínio ficava prejudicado. Dos 41 ouvintes entrevistados, 7 disseram que a produção ocorria de forma natural, 10 disseram que ela acontecia de forma consciente e 24 responderam que, com a produção, o raciocínio ficava prejudicado (v. gráfico 6).

Gráfico 6. Última pergunta do questionário e porcentagem de respostas.



Fonte: a autora.

Constatou-se, assim, que Surdos e ouvintes concebem o fato de forma distinta. O grupo dos Surdos se dividiu entre sujeitos que afirmaram que o fenômeno acontecia de forma natural, e outros, de forma consciente; a maioria do grupo dos ouvintes afirmou que o *code-blending* atrapalhava o raciocínio. A maioria dos participantes explicou ainda que falar com um Surdo e um ouvinte que não sabe Libras era um dos principais fatores que interferiam na produção de *code-blending*. Concluiu-se, ainda, que os fatores sociolinguísticos que influenciam a ocorrência do fenômeno remetem ao perfil do interlocutor presente. Por último, o fato de mais da metade dos entrevistados ter afirmado que produzia as duas línguas de forma simultânea indica que o *code-blending* é um fenômeno característico da comunidade Surda, podendo ocorrer em situações diversas, como na conversa informal, na interpretação, na conversa familiar, no ambiente escolar.

Essa pesquisa por meio do questionário revela apenas as representações acerca das produções linguísticas, mas, enquanto meta-dados, não podem ser considerados para descrever os fatos linguísticos, que serão analisados posteriormente em corpus constituído de interações.

3.2 Análise do 1º vídeo

No primeiro vídeo, apresenta-se uma interação que ocorreu durante uma aula de pós-graduação ministrada em língua de sinais, com alunos Surdos e ouvintes. Ao introduzir a aula, antes que começasse o conteúdo propriamente, o professor justificou por que não havia corrigido e entregue as atividades que os alunos tinham feito; inicialmente ele estava apenas produzindo Libras, até que começou a falar e sinalizar ao mesmo tempo, essa aula ocorreu de 7h30 até as 12h – aula ministrada em Libras, durante a qual houve mais duas ocorrências de *code-blending* que não foram gravadas. Será feita agora uma análise da primeira ocorrência, como se pode ver na transcrição em português a seguir e no que foi dito em Libras, utilizando-se glosas:

Mas eu tava ocupado com uma banca de concursos fora e aí tempo, eu espero, eu espero que nessa semana agora eu consiga ler todas, mas eu fico demorando, eu fico lendo eu fico pensando numa resposta e aí eu envio, às vezes eu leio, leio de novo a primeira atividade, atividade 1 que é a narrativa, é uma leitura tranquila né que é ativa de cada um, não tem muita coisa olhar, mas da atividade 2 é diferente ...

OCUPAD@ BANCA CONCURSO FORA, TEMPO OCUPAD@ NÃO CONSEGUIR, ESPERANÇA, ESPERANÇA, SEMANA DECORRER, CONSEGUIR LER TUDO, DEMORAR LER, PENSAR RESPOSTA, ESCREVER, ENVIAR LER, LER DE NOVO, 1º ATIVIDADE 1, REVISÃO LEITURA NORMAL, PORQUE REVISÃO CADA UM COMO LER SÓ ATIVIDADE 2 DIFERENTE OK

Com o uso do Elan, foi possível identificar como se realizou a produção nas duas línguas simultaneamente, conforme figuras e respectivos recortes em sentenças, mostrados a seguir:

Figura 1 – Primeira seção de conversa do primeiro vídeo.

	00:00:00.000	00:00:02.000	00:00:04.000	00:00:06.000	00:00:08.000	00:00:10.000	00:00:12.000
Glosa Libras [26]	Ocupado	Banca prova fora		tempo não poder	não conseguir		Esperar
Fala [26]	Mas eu tava ocupado	com uma banca de concurs		e aí tempo	não consegui		Eu espero
Repetição [29]	2x	1X		3x	1X		*3x
Tipo de Espaço [30]	EF	EF					
Sobrancelhas [31]	N						
Direção do Olhar [32]	OF	OF		OD			
Duração do Movimento [33]							
Duração da fala [34]							

Fonte: a autora

A figura 1 foi separada em três sentenças:

1) OCUPADO

Mas, eu tava ocupado

2) BANCA PROVA FORA

Com uma banca de concurso fora

3) TEMPO NÃO PODER, NÃO CONSEGUIR

e aí tempo, não consegui.

Na sentença 1), o participante produz apenas um sinal em Libras, o sinal de ocupado. Conforme explica Quadros (2019, p. 82), os verbos simples em Libras são “um conjunto de verbos que não apresentam marcas de concordância (número e pessoa), embora possam ter marcações aspectuais e marcações locativas”. O verbo (ocupar) em Libras é um verbo simples e, portanto, necessita de um complemento e a identificação do sujeito, o que, no caso, não ocorreu. Embora seja amplamente usado e aceito pela comunidade Surda, visto que, o falante não havia falado de nenhuma outra pessoa anteriormente, não haveria espaço para ambiguidade aos receptores; o único a estar ocupado seria o próprio falante.

Em português, observa-se que a sentença respeita a sintaxe do português, seguindo a estrutura Sujeito-Verbo-Objeto (SVO), porém morfologicamente aparecem desconstruções; o verbo *estava* é sintetizado em (tava), o que não atrapalha em nada a compreensão dos receptores, por ser uma forma comum de se pronunciar o verbo. Há que se questionar por que, em português, foi utilizada a conjunção adversativa (mas), e em Libras não. Porém, como visto na análise utilizada com o Elan, o sinal (ocupado) foi repetido duas vezes, e em Libras a repetição é usada para dar ênfase; supõe-se que não houve prejuízo de sentido em ambas as línguas. As configurações de mão e o uso do espaço também estavam de acordo com as normas da Libras.

Na segunda sentença, o participante produz três sinais respeitando as configurações e espaço padrão, porém deixa de produzir um sinal (concurso), que é enunciado em português; nesse caso, em Libras, poderia passar a ideia de que o falante estava ocupado trabalhando em uma prova com uma banca, que sugere que se trata de um processo seletivo ou entrevista, e não necessariamente de um concurso. Como explica Rodrigues (2013, p. 59), ao se entender que em uma interpretação se aplica a teoria da relevância, “busca-se oferecer maior efeito cognitivo a partir do menor esforço possível”. Logo se compreende que o participante, ao produzir o sinal (banca), transmitiu a ideia relevante da frase que foi enunciada em português, tal como é

implementada geralmente a estratégia discursiva de um intérprete em uma situação de interpretação simultânea, sem que ocorra supostamente prejuízo semântico.

Na terceira sentença, já é possível perceber uma mistura de línguas. O participante produziu dois sinais que trariam informação “equivalente”, (NÃO PODER, NÃO CONSEGUIR); ou seja, houve uma redundância. Entretanto, esse tipo de redundância é praticado na comunidade Surda, não havendo ainda estudo que afirme que esse tipo de sentença seja agramatical. Os Surdos usam alguns sinais de forma concomitante (co-ocorrências), como por exemplo: (Não posso, não consigo); (Não gosto, não quero); (Poder, ter). Em português, a sentença, embora compreensível, não seria a mais padrão do português falado, o mais comum sendo (e não tive tempo) deixando o termo (tempo) como objeto direto do verbo ter. O participante produz a estrutura da Libras para enunciar a frase em português, a topicalização, transformando (tempo) em núcleo da oração, em que o complemento verbal acaba sendo o próprio verbo.

Figura 2 – Segunda seção da conversa do primeiro vídeo.

	00:00:12.000	00:00:14.000	00:00:16.000	00:00:18.000	00:00:20.000	00:00:22.000	00:00:24.000
Glosa Libras [24]	Esperar	Esperar	Semana à frente	conseg	Ler Ler	todas	Demorar ler ler
Fala [24]	Eu espero	Eu espero (risos)	Que nessa semana ago	Eu cons	Ler	tudo	Mas eu fico demorando porque eu fi
Repetição [24]	*3x	*3x	1X	1X	2x	1X	2x
Tipo de Espaço [19]							EF
Sobrancelhas [14]		AQ					
Direção do Olhar [19]			OE		OE		
Duração do Movimento [14]		Lt				Rd	Rd Lt
Duração da fala [13]							No

Fonte: a autora.

A figura 2 foi separada em três sentenças:

4) ESPERAR, ESPERAR

Eu espero, eu espero

5) SEMANA À FRENTE

Que nessa semana agora

6) CONSEGUIR LER, LER TUDO

Eu consiga ler tudo.

Na sentença 4), o participante produz a sentença seguindo a mesma lógica da primeira: utiliza um verbo simples em Libras com duas repetições, sem estabelecer referente para marcar o sujeito, como já explicado. Em português, aparece a marcação pronominal (eu) e o verbo conjugado na primeira pessoa do singular – sem prejuízo semântico nas duas línguas.

A sentença 5) pode ser considerada a que mais manifesta a diferença linguística entre as duas línguas em contato. Em Libras, o participante utiliza o sinal de (decorrer), ao invés de produzir o sinal (agora), numa sentença mais literal com relação ao português, ainda que não fosse agramatical. A escolha linguística corresponde ao que se esperaria na Libras padrão. Em português, a produção também respeita as normas da Libras, com um advérbio de tempo sendo usado como complemento nominal do substantivo (semana). Logo, tem-se duas sentenças padrão em cada uma das línguas, nos enunciados produzidos simultaneamente.

A sexta sentença se assemelha à primeira e à quarta, ou seja, apresenta a utilização de verbos simples da Libras, sem apontações, forma padrão da produção em Libras, e a produção padrão em português, sem sentenças agramaticais.

Figura 3 – Terceira seção da conversa do primeiro vídeo.

	00:00:20.000	00:00:22.000	00:00:24.000	00:00:26.000	00:00:28.000	00:00:30.000	00:00:32.000
Glossa Libras [24]	Ler Ler	todas	Demorar ler ler	Pensar, responder, escrever	enviar	Ler	Ler outra vez
Fala [24]	Ler	ludo	Mas eu fico demorando porque eu t	ai eu fico pensando na resposta	e aí eu envio	ai assim leio	leio de novo
Repetição [24]	2x	1X	2x	BT: 00:00:22.323, ET: 00:00:24.842 Mas eu fico demorando porque eu fico lendo lendo		2x	1X
Tipo de Espaço [24]			EF		ED	EF	
Sobrancelhas [24]							
Direção do Olhar [24]	OE			OP	OF		
Duração do Movimento [24]		Rd	Rd	Lt	Rd	No	No
Duração da fala [24]			No	Lt	No	No	Rd

Fonte: a autora.

A figura 3 foi dividida em quatro sentenças:

7) DEMORAR LER, LER

Mas eu fico demorando porque eu fico lendo lendo

8) PENSAR, RESPONDER, ESCREVER

Aí eu fico pensando na resposta

9) ENVIAR

E aí eu envio

10) LER, LER OUTRA VEZ

E assim leio, leio de novo

Na sétima sentença, o participante produz os enunciados nas duas línguas adequando-se às normas de ambas. A repetição do verbo ler em português, que poderia se assimilar a uma tradução literal da Libras, é também uma forma de expressão usual nas produções linguísticas em português falado.

Na oitava sentença, o participante utiliza o sinal (ESCREVER), verbo que não enuncia em português. No decorrer das duas produções, é possível observar que os dois enunciados

mantêm uma correspondência, ainda que apareça um verbo a mais na sentença produzida em Libras.

A décima sentença também é reveladora das diferenças sintáticas entre as duas línguas. Em português, o participante utiliza o advérbio de modo (assim), que, em Libras, não precisa ser produzido para tornar a frase compreensível, pois se trata da maneira como a pessoa lê um texto. Se a expressão facial for neutra, isso indicará que a leitura está sendo produzida normalmente; se a expressão facial indicar desprazer, significa que o leitor está entediado com a leitura; se for uma expressão facial de alegria, denotará êxtase com a matéria lida, e assim por diante. Como o falante não modula sua expressão facial, sugere-se que não manifesta conotação específica com relação a sua tarefa de correção das provas.

Figura 4 – Quarta seção de conversa do primeiro vídeo.

	0	00:00:32.000	00:00:34.000	00:00:36.000	00:00:38.000	00:00:40.000	00:00:42.000	00:00:44.000
Glossa Libras	Ler	Ler outra vez	primeir@ atividade	1	história, revisão	Ler		normal
Fala	aí assim leio	leio de novo	a primeira atividade	atividade um	que é a narrativa	é, é uma leitura		tranquila
Repetição	2x	1X	2x	1X	2x	2x		2x
Tipo de Espaço	EF							
Sobranceiras								
Direção do Olhar								
Duração do Movimento	No			Lt	Rd		Lt	Lt
Duração da fala	Rd				Rd		Lt	Lt

Fonte: a autora.

A figura 4 foi dividida em duas sentenças:

11) PRIMEIR@ ATIVIDADE 1, HISTÓRIA REVISÃO

A primeira atividade, atividade um, que é a narrativa

12) LER NORMAL

É, é uma leitura tranquila

Na décima primeira sentença, observa-se que há um esforço de explicitação por parte do falante. Em Libras, existe sinal para (PRIMEIRA), que foi produzido seguindo do numeral (1), também como explicitação. O sinal de (ATIVIDADE) é repetido duas vezes, assim como a palavra (atividade) é enunciada duas vezes, assemelhando-se à terceira sentença, que apresenta o uso de sinais equivalentes em conjunto. Em português, tal construção também atende à norma (primeira atividade, atividade 1), tratando-se de uma explicação adicional.

Na sentença 12), dando continuidade à sentença em Libras, o participante utiliza dois sinais para explicar como foi constituída a atividade, (HISTÓRIA e REVISÃO), sinais também produzidos em conjunto. E em português, o professor produz a palavra (narrativa), de forma a produzir simetria entre as línguas.

Figura 5 – Quinta seção de conversa do primeiro vídeo.

	00:00:46.000	00:00:48.000	00:00:50.000	00:00:52.000	00:00:54.000	00:00:56.000	00:00:58.000
Glossa Libras [L4]		porque história-revisão própria cada um		muito ler (sinal incompreensível)		atividade 2 diferente	tudo bem
Fala [L4]	(né)	porque é a narrativa de cada um, então		não tem muita coisa olhar		mas, da atividade dois é diferente	
Repetição [L4]		2x		1X		1X	
Tipo de Espaço [L4]		EF		EF			
Sobranceiras [L4]							
Direção do Olhar [L4]							OE
Duração do Movimento [L4]		Rd		No		No	
Duração da fala [L4]	No	No		No		No	

Fonte: a autora.

A figura 5 foi dividida em três sentenças:

13) PORQUE HISTÓRIA, REVISÃO PRÓPRIA CADA UM

Porque é a narrativa de cada um, então

14) MUITO LER (...)

Não tem muita coisa olhar

15) ATIVIDADE 2 DIFERENTE. TUDO BEM

Mas, da atividade dois é diferente

Na sentença 13), a estrutura dos enunciados se apresenta da mesma forma que nos anteriores, com mistura de elementos característicos de ambas as línguas, Libras e português. O sinal (PRÓPRIA) é característico das construções em Libras produzidas pela comunidade Surda. Essa palavra não aparece na frase enunciada em português por já haver o uso da preposição (de) que carrega o mesmo sentido: pertencimento e posse de algo, no caso (a narrativa de cada um).

A Libras apresenta muito regionalismo, ou seja, alguns sinais produzidos em uma região podem ser diferentes em outra, o que pode explicar que na sentença 14) não foi possível compreender o sinal produzido. A frase em português, em que haveria a necessidade da conjunção (para) entre a palavra (coisa) e (olhar), constitui um decalque sintático de formas da Libras.

A sentença 15) marca o término da interação. Olhando para os Surdos à esquerda da sala, o professor sinaliza amigavelmente (TUDO BEM). Não havendo nenhum questionamento posterior, nem da parte dos ouvintes, nem dos Surdos, sugere-se que a explicação foi inteligível para ambos os públicos.

3.3 Análise do 2º vídeo

O segundo vídeo, gravado no dia 13 de novembro de 2017, foi divulgado para a comunidade Surda, em resposta às críticas ao MEC com relação à prova do Enem realizada na véspera, dia 12 de novembro de 2017. Após análise do vídeo, realizou-se também uma entrevista com a professora que o produziu. A transcrição da entrevista apresenta-se no Anexo 2 deste trabalho. O cenário é uma sala de escritório, com bandeiras ao fundo indicando que a fala parte de um agente público. A professora, sentada na cadeira, com as mãos sob a mesa, inicia sua fala. Abaixo está a transcrição do que foi dito em português, e em Libras utilizou-se Glosa.

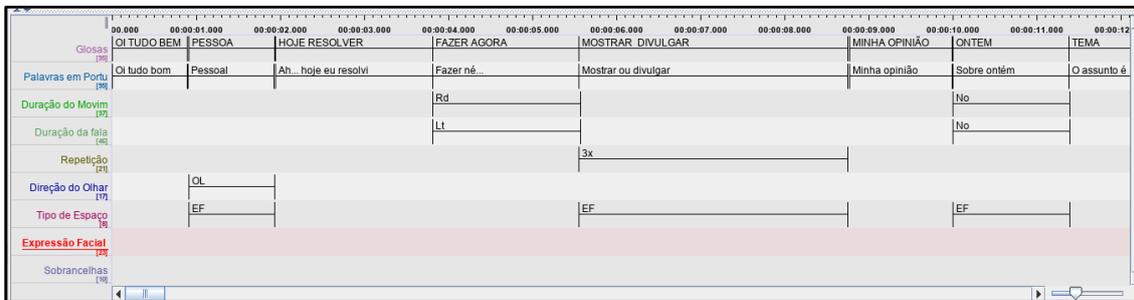
Oi tudo bom pessoal, hoje eu resolvi fazer né aqui, mostrar ou divulgar a minha opinião sobre ontem o assunto que foi muito muito muito é ontem, debatido discutido com as pessoas sobre o “assunto” da prova do E-N-E-M, que é, os desafios pra formação educacional do Surdo no Brasil, como que o Surdo pode se formar como que o Surdo pode aprender né, ou como ensinar um Surdo no Brasil, assunto de redação própria do Enem pra jovens de 16, 17 anos né. E aí, as discussões começaram primeiro eu quero agradecer o meu sobrinho, o Lucas, que foi a primeira pessoa que me avisou, ele terminou a prova, já me avisou o assunto do Enem sobre a surdez, o assunto que fala sobre, alguma coisa que pra mim é muito forte na minha vida, que é minha especialização que foi o meu trabalho com os Surdos até pouquinho tempo atrás o trabalho de 22 anos com os Surdos e que me fizeram pensar o por que algumas pessoas reclamando, reclamando, reclamando que o M-E-C errado que o MEC tá errado, porque assunto muito difícil pros jovens aí ontem à noite na televisão vi uma jovem menina falando fácil, fácil, fácil o assunto da prova do Enem, fácil por quê? Um jovem, uma menina jovem falando pra um repórter explicando que foi fácil a prova porque pros jovens pra aquelas pessoas que hoje tem idade de 15, 16, 17, 18 anos de idade hoje é fácil entender, fácil entender o quê? Porque esse mundo, o mundo que a gente vive é totalmente deficiente, nosso mundo é deficiente as pessoas Surdas, cegas, cadeirantes, as pessoas não são deficientes elas são diferentes e tem uma deficiência só que o mundo é muito mais deficiente e aí é o perigo aí é o erro, falar que o MEC que tá errado por quê? Se é tão fácil, simples falar de vida, para os jovens de hoje, ontem na prova eles escreveram sobre vida o que eles enxergam o que eles percebem nos outros jovens nos amigos Surdos, foi fácil a prova por que que é difícil, quem? Pessoa? Que achou difícil, pessoa que não é pedagogo formado? Difícil falar sobre surdez? Não, hoje é fácil, porque nós temos o acesso a tudo, os Surdos hoje, tem direito, falta, falta

ainda muita coisa falta, mas, o Surdo tem direito a intérprete hoje. Ou mais ou menos de 2000 até agora a língua brasileira de sinais é língua de verdade é a primeira língua dos Surdos e tem que ser respeitada e os Surdos que, que hoje toda a comunidade Surda a opinião da comunidade Surda hoje, segunda-feira depois da prova do Enem, que bom, Parabéns pro MEC, porque hoje se pensa de verdade a educação de Surdos no Brasil que bom que isso tá começando, começou lá e vem até hoje e tem que continuar, obrigada.

OI BOM PESSOA. AGORA ACONTECE FAZER, AGORA MOSTRAR, AVISAR MINHA OPINIÃO, ONTEM TEMA MUITO MUITO DISCUSSÃO PESSOA, TEMA E-N. PROVA E-N-E-M PROVOCAR ENSINAR SURDO BRASIL, COMO SURDO, PODER FORMAR, COMO SURDO PODER APRENDER, COMO ENSINAR SURDO BRASIL. TEMA REDAÇÃO PROVA PRÓPRIA E-N-E-M, JOVEM 16, 17 IDADE, ENTÃO DISCUSSÃO COMEÇA, PRIMEIRO OBRIGADA MEU SOBRINHO, L-U-C-A-S, PRIMEIRA PESSOA ME AVISAR, FINAL PROVA ME AVISAR TEMA E-N SURDO EU TEMA FALAR COMEÇAR COISAS MINHA, FORTE MINHA VIDA ESPECIAL TRABALHAR SURDO, ATÉ PASSADO, ATÉ TRABALHAR 22 ANOS SURDO PENSAR, PENSAR. POR QUE DIREITO PESSOAS RECLAMAR M-E-C ERRADO. M-E-C ERRADO POR QUÊ? TEMA DIFÍCIL JOVENS, ONTEM NOITE TELEVISÃO, EU VI JOVEM MENINA RIR FÁCIL, FÁCIL, FÁCIL TEMA PROVA E-N-E-M. FÁCIL POR QUÊ? JOVEM MENINA, JOVEM FALAR REPÓRTER EXPLICAR FÁCIL PROVA. PORQUE JOVEM PESSOAS AGORA TEM IDADE 15, 16, 17, 18 IDADE. AGORA FÁCIL ENTENDER, FÁCIL ENTENDER QUÊ? PORQUE MUNDO ESSE MUNDO VIDA TODOS DEFICIENTE MUNDO DEFICIENTE PESSOAS SURDAS, CEGAS NÃO VER CADEIRANTE, DEFICIENTE RECLAMAR, TEM DEFICIENTE MUNDO ESSE, DEFICIENTE, DIFÍCIL, ERRADO FALAR M-E-C PORQUE FÁCIL SIMPLES, FALAR VIDA JOVEM, AGORA ANTES PROVA REDAÇÃO PROVA VIDA, OLHAR PERCEBER OUTRO JOVEM AMIGO SURDO FÁCIL, PROVA PORQUE DIFÍCIL QUÊ? PESSOA DIFÍCIL, NÃO PEDAGOGIA, FORMAR. DIFÍCIL FALAR SURDEZ NÃO, HOJE FÁCIL PORQUE TER ACOSTUMAR TODOS SURDOS HOJE TEM DEFICIENTE. FALTA, FALTA, FALTA COISAS MAS, SURDO TEM DIREITO INTÉRPRETE, AGORA PASSADO, 2000 ATÉ CONSEGUIR LÍNGUA VERDADE PRIMEIR@ LÍNGUA DO SURDO, RESPEITAR SURDO AGORA, COMUNIDADE SURDA, OPINIÃO COMUNIDADE SURDA, HOJE FALAR ATRASADO PROVA E-N-E-M BOM M-E-C, PORQUE HOJE PENSAR VERDADE ENSINAR SURDO BRASIL BOM COMEÇAR, SÓ COMEÇAR, PASSADO, ATÉ PROGREDIR. OBRIGADA.

Utilizou-se o Elan para identificar como ocorreu a produção nas duas línguas simultaneamente, conforme seções e recorte de frases apresentados nas figuras que se seguem.

Figura 6 – Primeira seção de conversa do segundo vídeo.



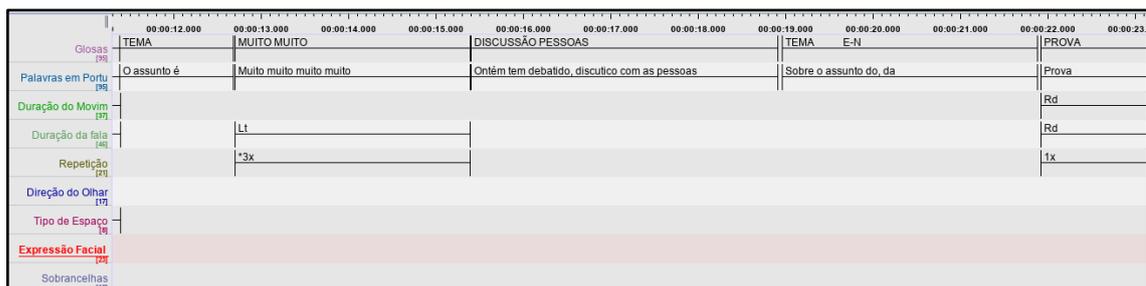
Fonte: a autora.

A figura 6 foi dividida em três sentenças:

- 1) OI TUDO BEM, PESSOA
Oi tudo bom, pessoal
- 2) HOJE RESOLVER, FAZER AGORA
Ah... hoje eu resolvi fazer né...
- 3) MOSTRAR, DIVULGAR, MINHA OPINIÃO
Mostrar ou divulgar minha opinião

A sentença 1) começa com uma saudação (oi tudo bem) nas duas línguas; são expressões cordiais correspondentes utilizadas para dar início a uma conversa, atendendo a ambos os públicos. Nas sentenças 2) e 3), a professora, ao buscar explicar sua intenção de divulgar sua opinião em Libras, produz sinais (RESOLVER, FAZER, MOSTRAR, DIVULGAR) respeitando os parâmetros sintáticos da Libras. Em português, na segunda sentença, o enunciado constrói-se em um ritmo mais lento, de modo a acompanhar os sinais produzidos, embora também de acordo com as normas da língua.

Figura 7 – Segunda seção de conversa do segundo vídeo.



Fonte: a autora.

A figura sete foi dividida em duas sentenças

4) ONTEM TEMA, MUITO MUITO DISCUSSÃO PESSOAS

Sobre ontem, o assunto é muito muito muito muito, ontem tem debatido, discutido com as pessoas

5) TEMA E-N

Sobre o assunto do, da Prova

Na sentença 4), é possível observar uma mistura das duas construções: a repetição de sinais, característica da Libras. Ao produzir o sinal (MUITO), repetindo-o duas vezes, termina por enunciar em português a palavra (muito) quatro vezes. Depois, produz a sentença em português (ontem tem debatido) calcada na Libras. Na sentença 5), ela explica qual será o tema do vídeo, produzindo o sinal (TEMA) simultaneamente à palavra enunciada em português, (assunto), voltando assim a produzir sentenças de acordo com as normas de ambas as línguas.

Figura 8 – Terceira seção de conversa do segundo vídeo.

	0:22.000	0:00:23.000	0:00:24.000	0:00:25.000	0:00:26.000	0:00:27.000	0:00:28.000	0:00:29.000	0:00:30.000	0:00:31.000	0:00:32.000	0:00:33.000	0:00:34.000
Glossas	PROVA	E-N-E-M	-	-	-	DESAFIO	ENSINAR	SURDO	BRASIL	COMO	COMO	SURDO	PODER
Palavras em Português	Prova	do ENEM	Que é a			Os desafios pra formação		educacional do surdo no Brasil			Como que o surdo pode		
Duração do Movimento	Rd	Rd				Lt					No		
Duração da fala	Rd	Rd				Rd					Pd		
Repetição	1x					*3x					3x		
Direção do Olhar											OC		
Tipo de Espaço													
Expressão Facial													
Sobrancheiras													

Fonte: a autora.

A figura oito, foi dividida em três sentenças:

6) PROVA E-N-E-M

Prova do Enem

7) –

Que é a...

8) DESAFIO ENSINAR SURDO BRASIL

Os desafios para formação educacional do Surdo no Brasil

A sentença 6) esclarece o assunto do vídeo: a prova do Enem. Até 2017, não havia sinal estabelecido para a prova, sendo ela soletrada manualmente, técnica que se constitui de um empréstimo linguístico das letras do alfabeto português produzida em Libras para expressar palavras que ainda não têm sinal, por sua vez, uma transferência. Apesar da rapidez com que

são produzidas simultaneamente a soletração e a fala dessa palavra, o fato de ocorrer junto com o sinal de (PROVA) não causa estranhamento nem em Libras, nem em português.

Na sentença 7), a professora consulta seu celular sobre o tema da prova, não podendo sinalizar simultaneamente. Na oitava sentença, ela explica o tema da redação tanto em português (Os desafios para a formação educacional do Surdo no Brasil) como em Libras, partindo de formas correspondentes. O termo (formação educacional) é substituído pelo verbo (ENSINAR). Há dois tipos de sinais para *educação* em Libras: o primeiro, que se utiliza do braço com configuração de mão em L, significa *ser educado, ser respeitoso* e não se refere à educação escolar; o segundo sinal, com configuração de mão em S e movimento de abrir e fechar as mãos, indica *educação escolar*. A professora, portanto, está buscando sinais próximos à compreensão do público Surdo.

Figura 9 – Quarta seção de conversa do segundo vídeo.

	00:00:35.000	00:00:37.000	00:00:38.000	00:00:39.000	00:00:40.000	00:00:41.000	00:00:42.000	00:00:43.000	00:00:44.000	00:00:45.000	00:00:46.000	00:00:47.000
Glossas	FORMAR	COMO SURDO	PODER	APRENDER		COMO ENSINAR SURDO BRASIL				TEMA ESCRITA PROVA PRÓPRIA		
Palavras em Portu	se formar	como que o surdo pode aprender				Né, ou como ensinar um surdo no Brasil.				Assunto de redação própria		
Duração do Movim	No	Rd										
Duração da fala	No	Pd										
Repetição											2x	
Direção do Olhar		OC										
Tipo de Espaço	EF											
Expressão Facial						N						
Sobrancelhas												

Fonte: a autora.

A figura 9 foi dividida em quatro sentenças:

9) COMO COMO SURDO PODER FORMAR

Como que o Surdo pode se formar

10) COMO SURDO PODER APRENDER

Como que o Surdo pode aprender

11) COMO ENSINAR SURDO BRASIL

Né, ou como ensinar um Surdo no Brasil

12) TEMA ESCRITA PROVA PRÓPRIA E-N-E-M

Assunto de redação própria do Enem

Nas sentenças 9), 10) e 11), a professora continua buscando equivalências para que o tema da redação em português fique mais claro em Libras. Esse tipo de repetição constitui explicações adicionais, uma estratégia comumente implementada pelos falantes de Libras para explicitar seu enunciado.

Na sentença 12), a professora produz o enunciado em Libras utilizando o sinal de (PRÓPRIA), que funciona como um conectivo nessa língua. Algumas ocorrências comuns em Libras são: (JOÃO PEGAR CARRO PRÓPRIO JOSÉ; BLUSA PRÓPRIA MARIA). Em português, a professora produz a frase (assunto de redação própria do Enem), respeitando as normas do português, em que os conectivos mais utilizados para indicar o pertencimento são as preposições do, da, de. A palavra (própria) foi produzida, portanto, por influência da Libras, visto que na frase já havia a preposição (do) ligando os elementos (redação e Enem).

Figura 10 – Quinta seção de conversa do segundo vídeo.

	00:00:49.000	00:00:50.000	00:00:51.000	00:00:52.000	00:00:53.000	00:00:54.000	00:00:55.000	00:00:56.000	00:00:57.000	00:00:58.000	00:00:59.000	00:01:00.000	00:01:01.000
Glossas	E-N-E-M			JOVEM 16, 17 IDADE						DISCUTIR COMEÇAR		PRIMEIRO AGRA	
Palavras em Português	do Enem			Pra jovens de 16 e 17 anos			Né			e aí, as discussões começaram		Primeiro eu quero	
Duração do Movimento	Rd			No								Rd	
Duração da fala	Lt			No									
Repetição													
Direção do Olhar										OB		OC	
Tipo de Espaço													
Expressão Facial				Es				Ob				F	
Sobrancelhas													

Fonte: a autora.

A figura 10 foi dividida em três sentenças:

13) JOVEM 16,17 IDADE

Pra jovens de 16 e 17 anos

14) -

Né

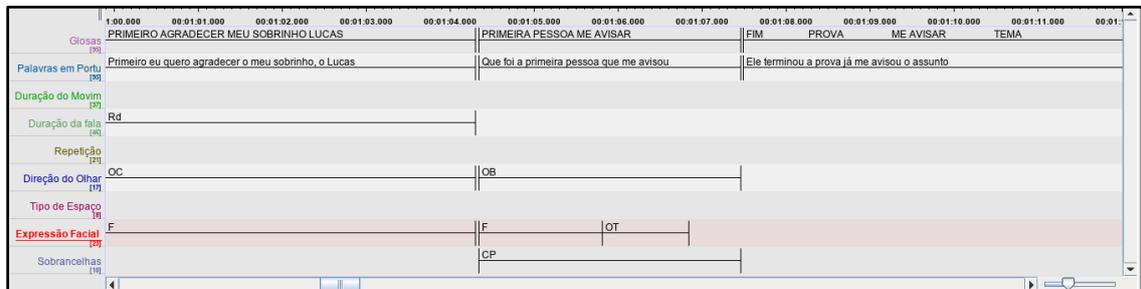
15) DISCUTIR COMEÇAR

E aí, as discussões começaram

Na sentença 13), assim como na 8), percebe-se que a professora domina a Cultura Surda, pois não produz o sinal de (anos), tendo em vista que em Libras há um sinal para (anos) que não é usado para se referir à idade de uma pessoa, (mãos em S, uma sobre a outra com movimentos circulares). Embora, a palavra (anos) tenha sido enunciada em português, o sinal utilizado foi o da idade (mãos em Y, sobre o ombro, com movimento para cima e para baixo).

Ao enunciar a sentença 14) a expressão facial da professora era de espanto, condizente com a fala em português. Na sentença 15), a expressão facial da professora passou de espanto, para obviedade, tendo o mesmo valor semântico, da expressão (e aí) produzida no português, onde ela encerra uma ideia, e explica que a partir daí começaram a haver discussões.

Figura 11 – Sexta seção de conversa do segundo vídeo.



Fonte: a autora.

A figura 11 foi dividida em três sentenças:

16) PRIMEIRO AGRADECER MEU SOBRINHO LUCAS

Primeiro eu quero agradecer o meu sobrinho, o Lucas

17) PRIMEIRA PESSOA ME AVISAR

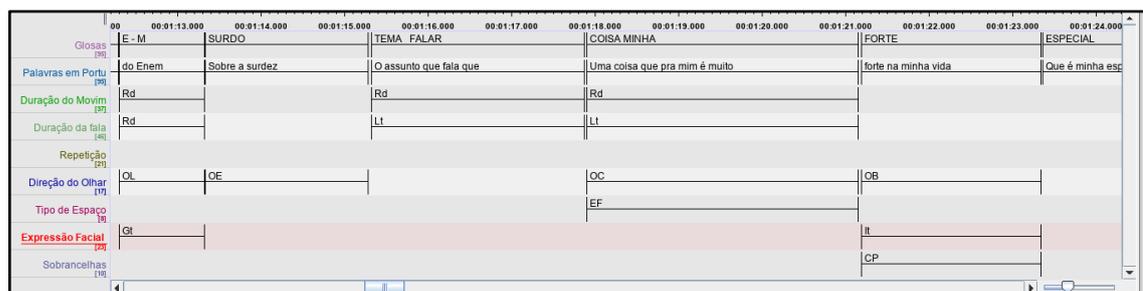
Que foi a primeira pessoa que me avisou

18) FIM PROVA ME AVISAR TEMA E-M SURDO

Ele terminou a prova já me avisou o assunto do Enem, sobre a surdez

Nas sentenças 16), 17) e 18), a professora faz um agradecimento ao seu sobrinho, explicando que ele foi a primeira pessoa a lhe falar do tema da redação do Enem, logo após o término da prova. É interessante destacar que na sentença 17) a professora produz o sinal (ME AVISAR) respeitando as normas da Libras. Esse sinal é um verbo de concordância, que necessita de uma mudança de referencial para explicar que ele (a avisou). Em português, a sentença também respeita as normas do português.

Figura 12 – Sétima seção de conversa do segundo vídeo.



Fonte: a autora.

A figura 12 foi dividida em duas sentenças:

19) TEMA FALAR

O assunto que fala que

20) COISA MINHA FORTE

Uma coisa que pra mim é muito forte na minha vida

Nas sentenças 19) e 20), a expressão facial da professora, que é de gratidão, se intensifica e manifesta emoção, paralelamente aos sinais produzidos. Em português, a fala é produzida em um ritmo mais lento em razão da carga emotiva que caracteriza o enunciado.

Figura 13 – Oitava seção de conversa do segundo vídeo.

00	00:01:26.000	00:01:27.000	00:01:28.000	00:01:29.000	00:01:30.000	00:01:31.000	00:01:32.000	00:01:33.000	00:01:34.000	00:01:35.000	00:01:36.000	00:01:37.000
Glosas	TRABALHAR	TRABALHAR SURDO ATÉ PASSADO ATÉ				TRABALHAR	22 ANOS SURDO			PENSAR		POR QUE ALGU...
Palavras em Portu.	que foi o meu trabalho com surdos até pouquinho tempo atrás					o trabalho de 22 anos com os surdos			Me fizeram pensar		O porque alguns...	
Duração do Movim.	Lt					Lt			Lt		Lt	
Duração da fala	Lt					Al			Rd		Lt	
Repetição	*3x								3x		3x	
Direção do Olhar												
Tipo de Espaço												
Expressão Facial	[Red Highlighted Area]											
Sobrancelhas												

Fonte: a autora.

A figura 13 foi dividida em quatro sentenças:

21) ESPECIAL

Que é minha especialização

22) TRABALHAR, TRABALHAR, SURDO, ATÉ PASSADO ATÉ

Que foi o meu trabalho com Surdos até pouquinho tempo atrás

23) TRABALHAR 22 ANOS SURDO

O trabalho de 22 anos com os Surdos

24) PENSAR

Me fizeram pensar

A sentença 21) em Libras poderia ter sido mais explicitada, pois o sinal enunciado (ESPECIAL) abre outras possibilidades de interpretação. Em português, a professora explica que se trata de sua especialização, ficando explícito para o público ouvinte que se refere à sua formação educacional, por respeitar a estrutura padrão do português.

Nas sentenças 22) e 23), tanto a sinalização quanto a fala em português são condizentes com os padrões de ambas as línguas. Na sentença 24), a professora produz o sinal (PENSAR)

acompanhado da expressão corporal e facial de dúvida, seguindo um ritmo mais lento do que a fala, de modo a tornar a mensagem mais clara. Em português, a sentença também não causa estranhamento.

Figura 14 – Nona seção de conversa do segundo vídeo.

Track	00:01:37.000	00:01:38.000	00:01:39.000	00:01:40.000	00:01:41.000	00:01:42.000	00:01:43.000	00:01:44.000	00:01:45.000	00:01:46.000	00:01:47.000	00:01:48.000
Glosas	POR QUE ALGUNS PESSOAS RECLAMAR				M - E - C		DIFÍCIL		MC ERRADO TEMA DIFÍCIL			
Palavras em Português	O porque algumas pessoas reclamando reclamando reclamando				que o MEC		que tá errado		que o MEC tá errado porque assunto muito dif			
Duração do Movimento	Lt				No				Lt		Lt	
Duração da fala	Lt				Pd				Rd			
Repetição	3x											
Direção do Olhar												
Tipo de Espaço												
Expressão Facial							In					
Sobranceiras												

Fonte: a autora.

A figura 14 foi dividida em duas sentenças:

25) POR QUE ALGUNS PESSOAS RECLAMAR M-E-C DIFÍCIL

O por que algumas pessoas reclamando, reclamando, reclamando que o MEC, que tá errado

26) M-C ERRADO, TEMA DIFÍCIL JOVENS

Que o MEC tá errado porque assunto muito difícil, pros jovens

Na sentença 25) a professora se utiliza novamente da digitação para produzir a palavra MEC, ainda que exista um sinal para ele. Não é possível afirmar se a professora deixou de usar o sinal já existente de MEC por desconhecimento ou porque, em seu Estado, a palavra é produzida por digitação. Já em português a sentença 25 é um decalque sintático a partir da influência da Libras. Esse decalque se manifesta na repetição da palavra (reclamando), por três vezes, esse tipo de produção causa estranhamento para os ouvintes, pois não é uma construção aproximada de como é o português falado. Vale também ressaltar que o sinal (DIFÍCIL) produzido em Libras corresponde ao adjetivo (errado) enunciado em português, escolhas que respeitam as especificidades de ambas as línguas. A sentença 26), ainda que a digitação seja produzida de maneira muito rápida, é compreensível em Libras. Já em português, a sentença produzida carece do artigo definido “o” antecedendo o substantivo “assunto”, tratando-se de um decalque sintático.

Figura 15 – Décima seção de conversa do segundo vídeo.

	00:01:51.000	00:01:52.000	00:01:53.000	00:01:54.000	00:01:55.000	00:01:56.000	00:01:57.000	00:01:58.000	00:01:59.000	00:02:00.000	00:02:01.000	00:02:02.000	00:02:03.000
Glossas [P8]	JOVENS	ONTEM NOITE			VER	TELEVISÃO	JOVEM	MENINA	FALAR		TEMA PROVA E-N-E		
Palavras em Português [P8]	pros jovens	dai ontem à noite			vi na televisão, uma jovem menina falando fácil, fácil, fácil						o assunto da prova do Enem		
Duração do Movimento [P7]	No				Rd						Rd		
Duração da fala [P6]	No				Rd						No		
Repetição [P1]					3x								
Direção do Olhar [P7]													
Tipo de Espaço [P6]													
Expressão Facial [P4]													
Sobranceiras [P8]													

Fonte: a autora.

A figura 15 foi dividida em duas sentenças:

27) ONTEM NOITE, VER TELEVISÃO JOVEM MENINA FALAR

Daí ontem à noite, vi na televisão, uma jovem menina falando fácil, fácil, fácil

28) TEMA PROVA E-N-E, FÁCIL, POR QUÊ?

O assunto da prova do Enem, fácil por quê?

Nas sentenças 27) e 28), a professora explica que acompanhou o noticiário na televisão onde presenciou a reportagem com uma garota que afirmava que a prova do Enem havia sido fácil. Lança então um questionamento em ambas as línguas: (Fácil por quê?) Por meio de sentenças que não causam estranhamento a ambos os públicos.

Figura 16 – Décima primeira seção de conversa do segundo vídeo.

	00:02:04.000	00:02:05.000	00:02:06.000	00:02:07.000	00:02:08.000	00:02:09.000	00:02:10.000	00:02:11.000	00:02:12.000	00:02:13.000	00:02:14.000	00:02:15.000
Glossas [P8]	FÁCIL POR QUÊ?		JOVEM MENINA JOVEM FALAR ENTREVISTA EXPLICAR FÁCIL PROVA POR QUÊ?								JOVEM	
Palavras em Português [P8]	fácil por quê?		Jovem, uma menina jovem, falando, pra um repórter explicando que foi fácil a prova, por quê?								pros jovens	
Duração do Movimento [P7]	Rd		No									
Duração da fala [P6]	Rd		No									
Repetição [P1]	2x		2x									
Direção do Olhar [P7]												
Tipo de Espaço [P6]												
Expressão Facial [P4]												
Sobranceiras [P8]												

Fonte: a autora.

A figura 16 apresenta apenas uma sentença:

29) JOVEM MENINA JOVEM FALAR ENTREVISTA EXPLICAR FÁCIL PROVA POR QUÊ?

Jovem, uma menina jovem falando, pra um repórter, explicando que foi fácil a prova, por quê?

A expressão facial de indignação produzida na sentença 29) explicita em Libras que se trata de uma crítica, sentimento manifestado em português pela entonação da voz, que também sofre alteração no momento da pergunta, trazendo elementos de coerência ao enunciado.

Figura 17 – Décima segunda seção de conversa do segundo vídeo.

	00:02:17.000	00:02:18.000	00:02:19.000	00:02:20.000	00:02:21.000	00:02:22.000	00:02:23.000	00:02:24.000	00:02:25.000	00:02:26.000	00:02:27.000	00:02:28.000
Glossas [19]	PESSOA HOJE TER IDADE 15 16 17 18 IDADE HOJE							FÁCIL ENTENDER	FÁCIL ENTENDER QUÊ?			PORQUE MUNDO É
Palavras em Português [19]	pra aquelas pessoas que hoje tem idade de 15 16 17 18 anos de idade hoje							fácil entender	fácil entender o quê?			porque esse mundo
Duração do Movimento [19]	No							No				No
Duração da fala [19]	No											No
Repetição [19]										*3x		2x
Direção do Olhar [19]												
Tipo de Espaço [19]	EF											
Expressão Facial [19]								IN				
Sobrancelhas [19]												

Fonte: a autora.

A figura 17 foi dividida em duas sentenças:

30) JOVEM, PESSOA HOJE TER IDADE 15, 16, 17, 18 IDADE HOJE

Pros jovens, para aquelas pessoas que hoje tem idade de 15, 16, 17, 18 anos de idade hoje

31) FÁCIL ENTENDER, FÁCIL ENTENDER QUÊ?

Fácil entender, fácil entender o quê?

Na sentença 30), as escolhas de sinais são adequadas, ao passo que no português observa-se uma repetição inabitual da palavra (idade). Na sentença 31), o enunciado sinalizado apresenta uma repetição em forma de pergunta (FÁCIL ENTENDER QUÊ?), característica da Libras, já que perguntas retóricas são muito habituais, tanto enquanto introdução de um tópico, explicação ou convite. Em português, o enunciado também não causa estranhamento, embora se a sentença tivesse sido (o que é fácil de entender?) em português, se trataria de uma reconstrução de períodos, pois estaria mais aproximada da forma habitual dos ouvintes falarem, isso parece não ter ocorrido por influência da Libras, o que configura mais um decalque sintático.

Figura 18 – Décima terceira seção de conversa do segundo vídeo.

	00:02:27.000	00:02:28.000	00:02:29.000	00:02:30.000	00:02:31.000	00:02:32.000	00:02:33.000	00:02:34.000	00:02:35.000	00:02:36.000	00:02:37.000	00:02:38.000	00:02:39.000
Glossas [19]	PORQUE MUNDO ESSE			MUNDO VIDA		TUDO DEFICIENTE		MUNDO DEFICIENTE				PESSOAS SURDAS CEGAS NÃO VER	
Palavras em Português [19]	porque esse mundo			o mundo que a gente vive		é totalmente deficiente		Nosso mundo é deficiente.				as pessoas surdas, cegas	
Duração do Movimento [19]	No			No				No					
Duração da fala [19]	No			Rd				No					
Repetição [19]	2x												
Direção do Olhar [19]													
Tipo de Espaço [19]													
Expressão Facial [19]												Ob	
Sobrancelhas [19]													

Fonte: a autora.

A figura 18 foi dividida em três sentenças:

32) PORQUE MUNDO ESSE, MUNDO VIDA

Porque esse mundo, o mundo que a gente vive

33) TUDO DEFICIENTE, MUNDO DEFICIENTE

É totalmente deficiente

34) PESSOAS, SURDAS, CEGAS, NÃO VER, CADEIRANTES

Nosso mundo é deficiente, as pessoas Surdas, cegas, cadeirantes

Na sentença 32), a professora faz o uso de apontação, após marcar o sinal de mundo, o que caracteriza uma produção padrão tanto da Libras quanto do português. Além disso, a fala ocorre com um pouco de atraso com relação enunciada em Libras, para possibilitar o encaixe da sinalização na frase (esse mundo), em contraste com (MUNDO ESSE) sinalizado, sentença que também se adequa às normas das duas línguas. Nas sentenças 33) e 34), a professora explica que o mundo todo convive com algum tipo de deficiência, utilizando apropriadamente os sinais e a fala. Não é estranho falar “o mundo que a gente vive é totalmente deficiente”? ou se trata de uma metáfora? Não seria mais usual dizer “o mundo todo é marcado por por deficiência” ou algo assim?

Figura 19 – Décima quarta seção de conversa do segundo vídeo.

	00:02:41.000	00:02:42.000	00:02:43.000	00:02:44.000	00:02:45.000	00:02:46.000	00:02:47.000	00:02:48.000	00:02:49.000	00:02:50.000	00:02:51.000	00:02:52.000	00:02:52.000
Glossos	CADEIRANTE	DEFICIENTES		DIFERENÇA	TER DEFICIÊNCIA		MUNDO ESSE		DEFICIÊNCIA		DIFÍCIL	ERRADO	
Palavras em Portu	cadeirantes, as pessoas não são deficientes.			são diferentes	e tem uma deficiência		só que o mundo,		é muito mais deficiente.		ai é o perigo, ai é o		
Duração do Movim	No						Rd						
Duração da fala	Rd						AI						
Repetição													
Direção do Olhar					OL							OB	
Tipo de Espaço													
Expressão Facial	Rp								OT			Cz	
Sobrancelhas	AQ						AQ						

Fonte: a autora.

A figura 19 foi dividida em duas sentenças:

35) DEFICIENTES, DIFERENÇA, TER DEFICIÊNCIA

As pessoas não são deficientes, são diferentes e têm uma deficiência

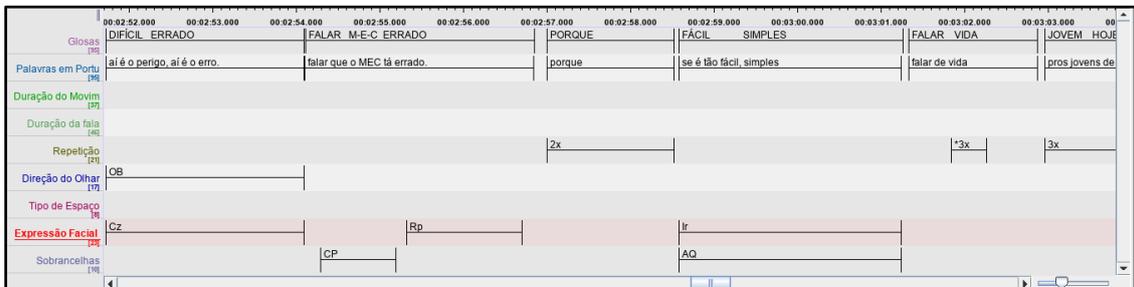
36) MUNDO ESSE, DEFICIÊNCIA

Só que o mundo é muito mais deficiente

A sentença 35) apresenta uma omissão no enunciado em Libras. Com efeito, após enunciar que toda sociedade é deficiente de certa forma, a professora acrescenta uma explicação somente no enunciado em português (as pessoas não são deficientes, são diferentes), que não

ocorre na Libras, pois o sinal de (NÃO) é omitido, o que causa algum tipo de incongruência semântica, atenuada pela pausa e pela mudança no direcionamento do olhar. Já a sentença 36), repetição das sentenças 32) e 33), não causa estranhamento em ambas as duas línguas.

Figura 20 – Décima quinta seção de conversa do segundo vídeo.



Fonte: a autora.

A figura 20 foi dividida em quatro sentenças:

37) DIFÍCIL, ERRADO

Aí é o perigo, aí é o erro

38) FALAR M-E-C ERRADO

Falar que o MEC tá errado

39) POR QUE?

Por que?

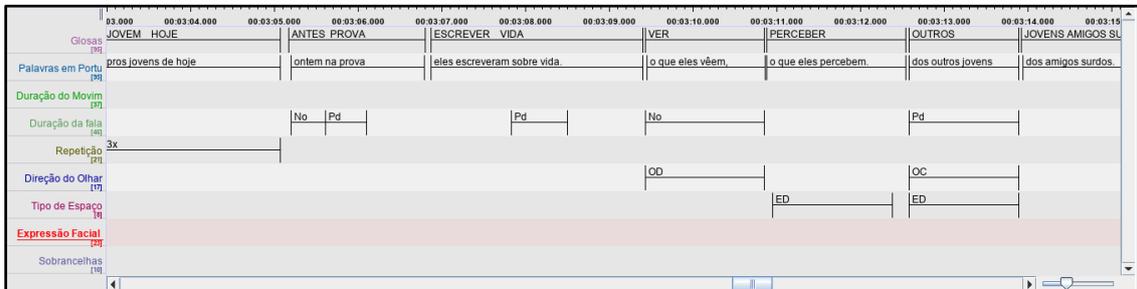
40) FÁCIL, SIMPLES, FALAR VIDA

Se é tão simples falar de vida

A sentença 37) apresenta um exemplo de modulação. Enquanto em Libras são produzidos os sinais (DIFÍCIL, ERRADO), o enunciado em português segue uma construção bastante distinta, (aí é o perigo, aí é o erro), apesar de produzir um valor semântico apropriado aos públicos. Ao produzir o sinal (DIFÍCIL) a conotação em Libras, indica discussões incômodas, de pessoas que não aceitam as ações do governo, (difícil lidar com elas) e no português seria uma fala perigosa por posteriormente prejudicar a educação dos Surdos, visto que criticar uma ação do MEC, voltada à educação especial causaria um retrocesso ou um silenciamento das ações voltadas a essa área. Na sentença 38) os enunciados sinalizados e oralizados são correspondentes, reforçados pela expressão facial de reprovação da professora, seguidos da sentença 39) marcada pelo questionamento (Por que) em ambas as línguas. Na sentença 40), a expressão facial de reprovação se transforma em ironia, adequando-se ao enunciado em Libras, que não produz a condicional (Se) enunciada em português. Todo o

enunciado em Libras é acompanhado por uma expressão facial condizente com seu valor semântico. No português, a sentença também é marcada por uma entonação adequada ao que é enunciado.

Figura 21 – Décima sexta seção de conversa do segundo vídeo.



Fonte: a autora.

A figura 21 foi dividida em duas sentenças.

41) JOVEM HOJE, ANTES PROVA, ESCREVER VIDA

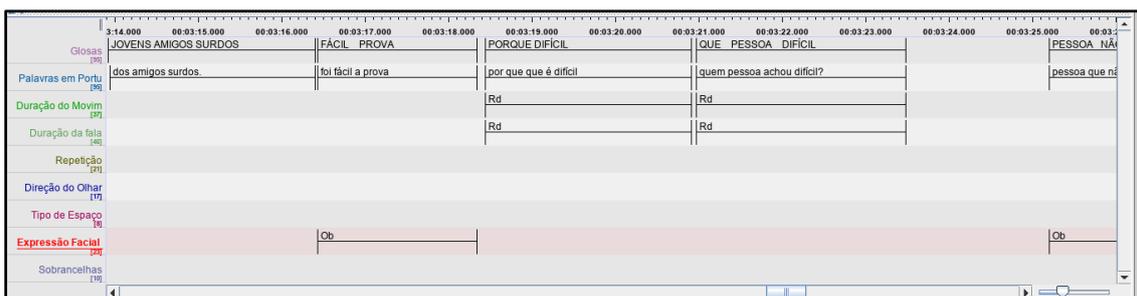
Pros jovens de hoje, ontem na prova, eles escreveram sobre vida

42) VER, PERCEBER OUTROS JOVEM AMIGO SURDO

O que eles veem, o que eles percebem dos outros jovens, dos amigos Surdos

O que é interessante ressaltar nas sentenças 41) e 42) é a mudança de direcionamento do olhar, uma característica dos enunciados produzidos em Libras, elementos que não afetam a coerência das sentenças enunciadas em português.

Figura 22 – Décima sétima seção de conversa do segundo vídeo.



Fonte: a autora.

A figura 22 apresenta apenas uma sentença:

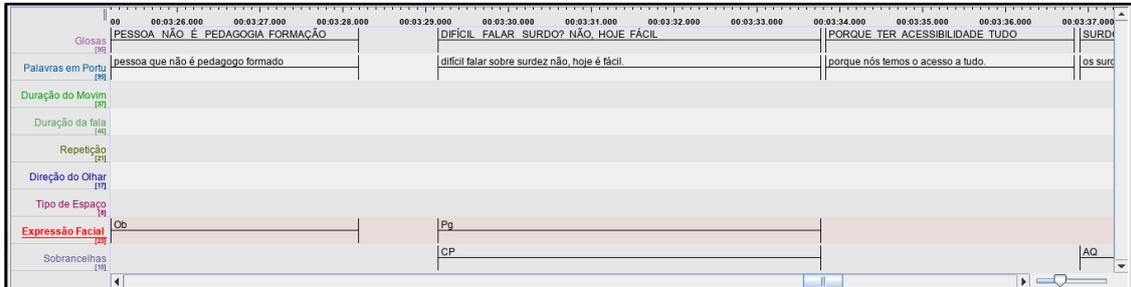
43) FÁCIL PROVA, PORQUE DIFÍCIL? QUE PESSOA DIFÍCIL?

Foi fácil a prova, porque que é difícil? Quem pessoa achou difícil?

A sentença 43) é marcada pela mistura de línguas, em que é produzido um decalque sintático em português (quem pessoa achou), o enunciado em Libras tendo, ele, respeitado as

normas da língua. A pergunta produzida em português (quem pessoa achou difícil?) sofre a omissão de um verbo de ligação depois do pronome relativo interrogativo, causando estranhamento para os ouvintes, ainda que permaneça compreensível.

Figura 23 – Décima oitava seção de conversa do segundo vídeo.



Fonte: a autora.

A figura 23) foi dividida em três sentenças:

44) PESSOA NÃO É PEDAGOGIA FORMAÇÃO

Pessoa que não é pedagogo formado

45) DIFÍCIL FALAR SURDO? NÃO, HOJE FÁCIL

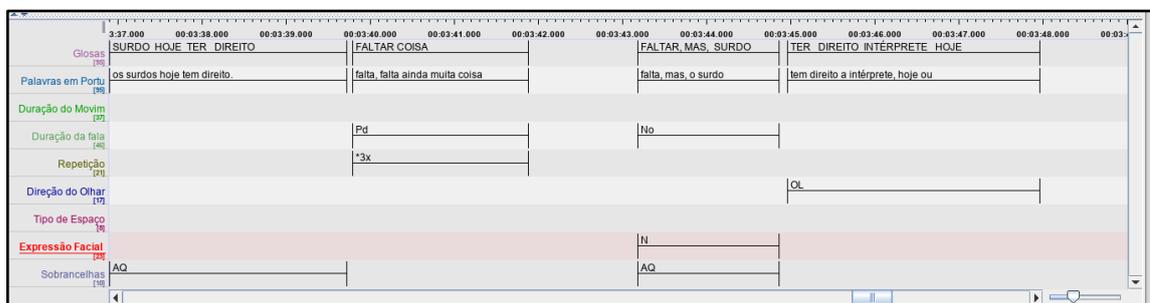
Difícil falar sobre surdez, não, hoje é fácil

46) PORQUE TER ACESSIBILIDADE TUDO

Porque nós temos o acesso a tudo

As sentenças 44) a 46) seguem o padrão que permeia a maioria das sentenças, bom uso de sinais, bom uso da fala. Embora, na sentença 44) o uso do artigo “uma” seria uma boa opção, para não deixar lacunas na frase.

Figura 24 – Décima nona seção de conversa do segundo vídeo.



Fonte: a autora.

A figura 24 foi dividida em três sentenças:

47) SURDO HOJE TER DIREITO

Os Surdos hoje têm direito

48) FALTAR COISA, FALTAR, MAS, SURDO

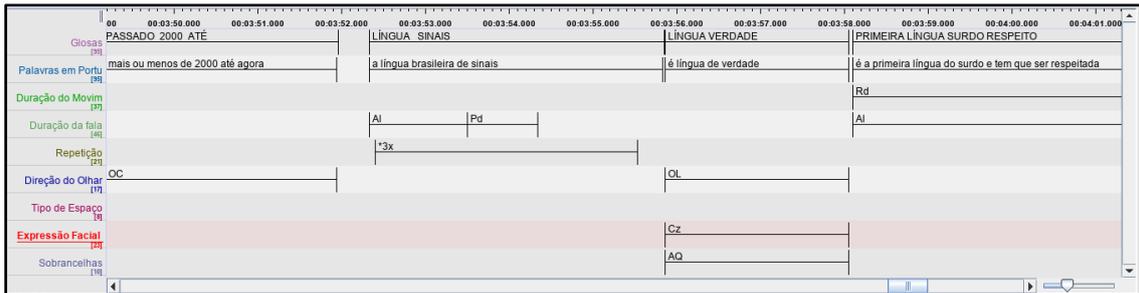
Falta, falta ainda muita coisa, falta, mas, o Surdo

49) TER DIREITO INTÉRPRETE HOJE

Tem direito a intérprete, hoje

As sentenças 47) a 49) produzidas pela professora são acompanhadas do arqueamento das sobrançelas, o que confere ênfase tanto ao enunciado oral quanto ao sinalizando, sem causar estranhamento em ambos os públicos.

Figura 25 – Vigésima seção de conversa do segundo vídeo.



Fonte: a autora.

A figura 25 foi dividida em duas sentenças.

50) PASSADO 2000 ATÉ LÍNGUA DE SINAIS LÍNGUA VERDADE

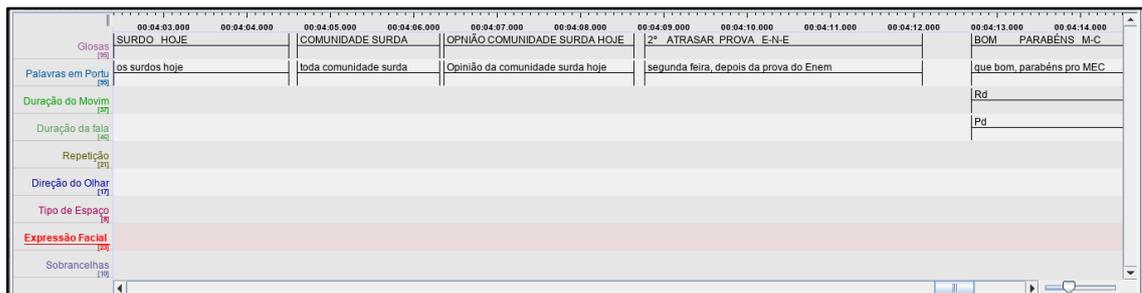
Mais ou menos de 2000 até agora, a língua brasileira de sinais é língua de verdade

51) PRIMEIRA LÍNGUA SURDO RESPEITO

É a primeira língua do Surdo e tem que ser respeitada

Na sentença 50) também ocorre uma omissão na Libras: quando a professora explica que desde os anos 2000 até agora a Língua de sinais é reconhecida, é uma “língua de verdade”, em português ela produz a sentença utilizando as palavras (até agora), o sinal de (AGORA) não tendo sido produzido em Libras, o que não causa prejuízo semântico significativo pois logo em seguida na sentença 51) a professora produz os sinais de (PRIMEIRA LÍNGUA; RESPEITO) o que explicita o contexto.

Figura 26 – Vigésima primeira seção de conversa do segundo vídeo.



Fonte: a autora.

A figura 26 foi dividida em três sentenças:

52) SURDO HOJE, COMUNIDADE SURDA HOJE

Os Surdos hoje, toda comunidade Surda, opinião da comunidade Surda hoje

53) 2ª DEPOIS, PROVA E-N-E

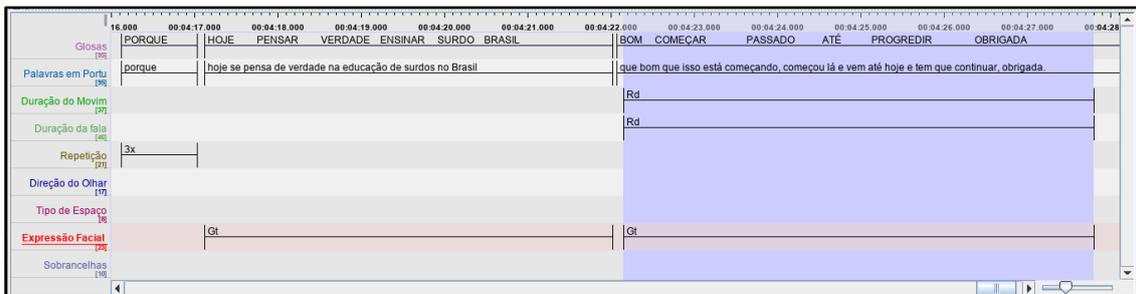
Segunda-feira, depois da prova do Enem

54) BOM, PARABÉNS M-C

Que bom, parabéns pro MEC

Nessas sentenças o objetivo foi comentar que o MEC não estava errado ao propor o tema da prova do ENEM. Entretanto, a falta do artigo definido “o” causa um leve desconforto para os ouvintes no enunciado 52).

Figura 27: Vigésima segunda seção de conversa do segundo vídeo.



Fonte: a autora.

55) PORQUE, HOJE PENSAR VERDADE ENSINAR SURDO BRASIL

Porque hoje se pensa de verdade na educação de Surdos no Brasil

56) BOM COMEÇAR, PASSADO ATÉ PROGREDIR OBRIGADA

Que bom que isso está começando, começou lá e vem até hoje e tem que continuar, obrigada.

Nas sentenças 55) e 56), a professora encerra o vídeo agradecendo ao MEC, com uma expressão facial de gratidão, com enunciados padrão em ambas as línguas. Esse vídeo, postado no dia posterior à prova do Enem do ano de 2017, deu origem a 222 comentários positivos, não havendo nenhuma crítica à forma de interpretação marcada pela sobreposição, embora geralmente os Surdos defendam o uso de legendas ou de um intérprete.

3.4 Análise do 3º vídeo

Essa gravação, produzida pela própria pesquisadora no âmbito de um processo de formação continuada promovida pelo INES para professores do Distrito Federal em maio de

2018, apresenta instruções aos participantes Surdos e ouvintes de como solicitar o material didático utilizado na formação. Inicialmente, enuncia as instruções em português recorrendo a um intérprete em Libras, até que uma participante Surda pergunte diretamente para a professora formadora se poderia solicitar o material sozinha para uso pessoal com seus alunos. A Surda, de toda evidência oralizada, enuncia a pergunta sinalizando e falando, à qual a professora, responde em Libras e em português ao mesmo tempo, tal como foi produzida a pergunta, nos remetendo ao que seria um caso de acomodação linguística. Nesse momento, a intérprete parou de interpretar e apenas observou a interação da professora com a Surda, que explicou à participante que não poderia solicitar esse material para uso pessoal e que apenas a escola poderia solicitá-lo.

A seguir, apresenta-se a transcrição do que foi dito pela professora formadora em português e em Libras, utilizando-se de glosas.

Pode pedir cê manda o e-mail e aí eles enviam pelo Correio pra você uma caixa aí cê precisa escolher qual material é preciso olhar lá no site qual eu quero ah eu quero esse e esse escolhe aí manda um e-mail pedindo e quantos, precisa ser escola pedindo ou CAS pedindo não pode ser você sozinha particular eu quero.

PEDIR E-MAIL CARTA MENSAGEM CAIXA, PRECISA ESCOLHER QUAL MATERIAL VER SITE QUAL QUERER ESSE ESSE EU QUERER ESSE ESSE, ESCOLHER E-MAIL PEDIR QUANTOS, PRECISA ESCOLA PEDIR OU PODE, NÃO PODE VOCÊ SÓ PARTICULAR MEU QUERER NÃO.

A transcrição foi dividida em seções com o uso do Elan. Apresentam-se, em seguida, esses recortes das figuras, para melhor visualização, e a estruturação em sentenças.

Figura 28 – Primeira seção de conversa do terceiro vídeo.

	00:00:00.000	00:00:01.000	00:00:02.000	00:00:03.000	00:00:04.000	00:00:05.000	00:00:06.000	00:00:07.000	00:00:08.000	00:00:09.000	00:00:10.000	00:00:11.000	00:00:12.000
Glosa Libras	Pedir	E-mail	Carta enviar	Caixa	Precisar escolh	Qual material	Ver	Site	Qual querer	Esse esse que	quere		
Fala Português	Pode pedir	c manda o e-ma	e aí eles enviam pelo correio pra vc	Uma caixa	você precisa escol	qual material	Chegar lá	Site	qual quero	quero	vai lá.		
Repetição									3x		*3x		
Expressão Facial							OE		Dv				
Sobranceiras													
Duração do Movim	Rd			No							Rd		
Duração da Fala	Rd			Rd									Rd
Direção do olhar	OF						OE		Oo				Oo

Fonte: a autora.

1) PEDIR E-MAIL, CARTA ENVIAR CAIXA

Pode pedir, c manda o e-mail e aí eles enviam pelo correio para você uma caixa.

2) PRECISA ESCOLHER QUAL MATERIAL

Você precisa escolher qual material

3) VER SITE, QUAL QUERER ESSE ESSE QUERER

Chegar lá site, qual quero, quero

Na 1), a resposta em português enunciada pela professora não causa nenhum tipo de estranhamento ao explicar para a participante da formação que é necessário enviar um *e-mail* solicitando o material e que, em resposta à solicitação, a instituição responsável responderia o *e-mail* enviando uma carta. Em Libras, porém, a direcionalidade do verbo (CARTA ENVIAR), não é adequada, pois foi sinalizada com a mesma do verbo (ENVIAR E-MAIL), o que leva a pensar que, além de enviar um *e-mail*, a participante teria que enviar também uma carta. Se caracterizando um decalque, com influência do português.

Nas sentenças 2) e 3), a estrutura da Libras é padrão, observando-se um uso adequado do espaço nos enunciados sinalizados. Quando a professora produz os sinais (SITE) e (PROCURAR), acompanha os enunciados com o olhar direcionado aos objetos que foram criados no espaço, o que condiz perfeitamente com as normas da Libras. Já o que é enunciado em português é um reflexo dos sinais produzidos: não há uso de conectivos, há repetição agramatical de palavras (qual quero quero), ainda que a mensagem possa ser compreendida.

Figura 29: Segunda seção de conversa do terceiro vídeo

	00:00:11.000	00:00:12.000	00:00:13.000	00:00:14.000	00:00:15.000	00:00:16.000	00:00:17.000	00:00:18.000	00:00:19.000	00:00:20.000	00:00:21.000	00:00:22.000
Glossa Libras	Esse esse que	querer esse esse escolhe		e-mail	Pedir quantos		Poder escola pedir		Ou associação		Não poder só particular	
Fala Português	quero	vai lá, eu quero esse esse escolhe		aí manda o e-mail	pedindo e quantos		Pode ser a escola pedindo		Ou Cas pedindo		não pode é ser você sozinha	
Repetição	*3x						1x					
Expressão Facial					Dv						OC	At
Sobrancelhas												
Duração do Movim	Rd								Rd			
Duração da Fala		Rd										
Direção do olhar		Oo					OF		OD			

Fonte: a autora.

4) QUERER ESSE ESSE ESCOLHER E-MAIL PEDIR QUANTOS

Vai lá, eu quero esse esse escolhe aí manda o e-mail pedindo e quantos

5) PODE ESCOLA PEDIR OU CAS

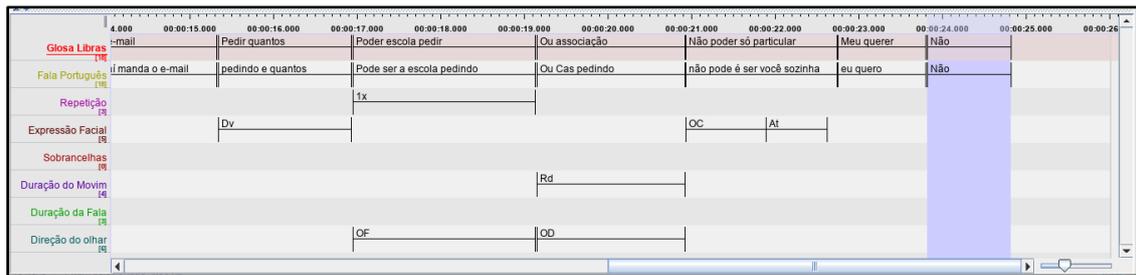
Pode ser a escola pedindo ou CAS pedindo

6) NÃO PODER SÓ PARTICULAR

Não pode é ser você sozinha

A sentença 4) segue o padrão das sentenças 2) e 3). As sentenças 5) e 6) são enunciadas atendendo aos padrões tanto da Libras quanto do português. No que se refere à sintaxe, a especialização e o direcionamento do olhar são adequados, assim como a conjugação dos verbos em português. No que se refere à semântica, observa-se uma coincidência entre os enunciados produzidos nas duas línguas, o que se percebe pelo uso do sinal (PARTICULAR) em contraste com a palavra (sozinha).

Figura 30 – Terceira seção de conversa do terceiro vídeo



Fonte: a autora.

7) MEU QUERER NÃO

Eu quero, não.

A sentença 7) é encerrada com um vício de linguagem que se pode chamar de “marca de oralidade” dos falantes de Libras: trocar o sinal de EU, que é produzido com o dedo indicador apontando para o peito, pelo sinal de MEU, produzido com a palma da mão no peito, amplamente usado e aceito pela comunidade Surda. Em português, a sentença adequa-se gramática e semanticamente. Com a análise desses dados, foi possível perceber que a estrutura da Libras nos enunciados foi construída de acordo com as normas em grande parte das respostas, embora alguns enunciados apresentem interferências entre as duas estruturas, os chamados decalques sintáticos.

Logo em seguida dessa resposta, a Surda que havia enuncia uma nova pergunta igualmente relacionada à solicitação do material, à qual a professora responde com uma nova explicação, esclarecendo suas dúvidas, da mesma maneira, sinalizando e conversando. Depois da resposta, nenhum dos participantes da sala elabora perguntas, nem ouvintes, nem Surdos.

Com esses dados, foi possível descrever como acontece o fenômeno *code-blending* em contexto com falantes que aprenderam Libras como L2. Com base nos três vídeos analisados, pode-se concluir que há interferência tradutória (essencialmente decalques sintáticos) entre as duas línguas, revelando que ocorre o fenômeno de tradução de Libras para português e de português para Libras. Outras técnicas também empregadas são: transferência, modulação, explicitação, as quais não são tão recorrentes, porém, foram encontradas na análise das

gravações. Houve caso de omissão que parece indicar uma possível restrição, mas, seria necessária uma pesquisa mais detalhada, para afirmar que todos os casos de negação em Libras se constitui restrição ao *code-blending*. Compreende-se também que a necessidade de atingir dois públicos, Surdos e ouvintes, constitui um fator extralinguístico que favorece a produção do *code-blending* com ouvintes que aprendem Libras como L2. O fenômeno ocorre de forma pontual e por um curto período de tempo, podendo ser melhor interpretado em situações de interação presencial entre os falantes.

Considerações Finais

O fenômeno de *code-blending* produzido por ouvintes que aprenderam Libras como L2 é caracterizado por uma junção de recursos, uma somatória de estratégias discursivas a partir de duas línguas de modalidades diferentes. Os dados revelam que os fatores que favorecem sua ocorrência nos discursos produzidos por sujeitos que aprenderam a Libras como L2 são distintos daqueles que impulsionam as produções discursivas do grupo de Codas. De fato, desde o nascimento, os Codas estão imersos em duas culturas e duas comunidades linguísticas, onde a ocorrência de *code-blending* se torna um processo natural. Já para os ouvintes que têm Libras como L2, a necessidade de atender dois públicos, duas comunidades linguísticas distintas simultaneamente, seja pela falta de um intérprete, ou por acomodação linguística, para se adaptar a seu interlocutor, parecem ser os fatores centrais de impulsão do fenômeno.

No Capítulo 1, do trabalho foram apresentadas algumas particularidades que definem a Comunidade Surda, como por exemplo o fato dela ser composta por integrantes Surdos e ouvintes, a escolha de análise da produção linguística dos ouvintes se deu pelo fato de que representam uma parcela da comunidade Surda e contribuem para produção, desenvolvimento e transformação da língua. Foi explicado que a Comunidade ainda apresenta resistência ao estudo e discussão do *code-blending* pelo fato de haver uma confusão com os métodos utilizados pela Comunicação Total, encontrando assim, dificuldade para distinguir uma produção linguística simultânea natural de um recurso metodológico artificial.

Em seguida apresentou-se as diferenças entre os fatores que favorecem a produção do *code-blending* dependendo do perfil do falante, sendo diferente os casos de aprendizes de Libras que o produzem devido à falta de vocabulário; os Surdos que possivelmente produzem o fenômeno devido à imposição da oralização que sofrem na infância; os Codas que crescem em um ambiente bilíngue se acostumando portanto, com este tipo de produção; os intérpretes que o produzem de forma natural porém, como estratégia na interpretação simultânea e por fim os

ouvintes que são o foco da pesquisa, que apresentam essa produção pela necessidade de atingir dois públicos simultaneamente, os Surdos e os ouvintes.

No Capítulo 2, foram apresentadas as pesquisas existentes em que ocorrem estudos do *code-blending* sendo todas elas com a abordagem da aquisição de linguagem, grande parte vinda de outros países e algumas pesquisas do Brasil. Explicaram-se que este estudo se insere no âmbito dos Estudos da Interpretação uma área recente que busca independência e carece de mais estudos. Explicaram-se as abordagens utilizadas na pesquisa partindo dos estudos de procedimentos técnicos de tradução que foram aplicados à Tradução e Interpretação de Libras e que possibilitam a produção de *code-blending* por parte dos ouvintes, como por exemplo: transferências, modulações, omissões, explicitações e decalques sintáticos. Apresentaram-se também as teorias de análise da sociolinguística interacional para compreensão dos fatores que circunscrevem a ocorrência desse fenômeno, essencialmente a questão da acomodação linguística que contribui para que o falante responda ao seu interlocutor da forma como foi abordado.

No Capítulo 3, foi apresentado o questionário realizado com a Comunidade Surda acerca da percepção que os falantes tinham sua própria produção linguística, constatando que 64,8%, ou seja, mais da metade dos entrevistados, afirmava produzir *code-blending* sendo uma das principais razões a necessidade de falar com um Surdo e um ouvinte que não sabe Libras, ao mesmo tempo. Em seguida foi feita a análise de três vídeos com gravações de ouvintes que produziram *code-blending*, no primeiro vídeo se tratando de uma interação entre professor e alunos Surdos e ouvintes, o segundo vídeo uma produção caseira feita com *code-blending* devido falta de tempo e disponibilização de interpretação para Libras e o terceiro vídeo se tratando de uma acomodação linguística em que uma professora ouvinte estava sinalizando, mas, ao ser questionada por uma surda oralizada, que produziu *code-blending*, a professora se adequa à sua forma de falar e também começa a produzir *code-blending* para lhe responder.

Parte das estratégias que permeiam essa produção refere-se a técnicas de tradução, produzidas em interpretação simultânea, tais como: transferência, modulação, explicitação, omissão e decalques sintáticos. O ganho em se analisar o *code-blending* a partir da perspectiva dos estudos da tradução é a compreensão de que para que o fenômeno ocorra são necessárias técnicas tradutórias, sendo a falta de um intérprete uma das razões que contribuem para que o fenômeno ocorra. A comunidade Surda não encara de modo positivo a ocorrência do fenômeno, pois fica claro que se trata de uma tentativa de tradução simultânea, devido à falta de um profissional qualificado que possa fazer a mediação linguística entre as duas comunidades. O que confirma a importância de políticas públicas voltadas ao ensino e difusão da Libras.

Acredita-se que o *code-blending* com ouvintes ocorre conforme o tipo de interação que falante têm com seu interlocutor e o contexto envolvido e ainda, que os fatores sociolinguísticos que influenciam a ocorrência do fenômeno remetem ao perfil do interlocutor presente. Por último, o fato de mais da metade dos entrevistados ter afirmado que produzia as duas línguas de forma simultânea indica que o *code-blending* é um fenômeno característico da comunidade Surda, podendo ocorrer em situações diversas, como na conversa informal, na interpretação, na conversa familiar, no ambiente escolar.

As situações analisadas encenam interações com professores, duas ocorrendo em situação de interação presencial e uma com a gravação de um vídeo. Estudos futuros poderiam investigar em que temáticas e categorias interacionais ocorre preferencialmente esse fenômeno com os ouvintes, por exemplo em narrativas ou contação de histórias, além de averiguar como ocorre o fenômeno com Surdos oralizados. Visto que a breve consideração feita acerca desse grupo parece indicar a identidade como fator relevante para a ocorrência do fenômeno.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, P. R. **Identidades dos filhos ouvintes quando os pais são Surdos: uma abordagem sociológica sobre o processo de socialização**. Repositório da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
- ANJOS, R. P. dos. **Cinema para libras: reflexões sobre a estética cinematográfica na tradução de filmes para Surdos**. Repositório da Universidade de Brasília, Brasília, 2017, p. 23-26.
- BEER, H. **Os limites dos serviços de interpretação Libras-Português na garantia de direitos às comunidades Surdas**. In: I Congresso de Estudos da Interpretação, 2019, Brasília, Universidade de Brasília. Comunicação Oral, Brasília, 2019.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de sociolinguística**. – 1. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.
- BOTELHO, P. **Educação inclusiva para Surdos: desmistificando pressupostos**. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.
- BRITO, L. F. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- CALVET, L-J. **Sociolinguística: uma tradução crítica / Louis-Jean Calvet**. Tradução Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CATFORD, J. C. **Uma teoria linguística da Tradução**. São Paulo: Cultrix, 1965.
- EMMOREY, K.; BORINSTEIN, H.; THOMPSON, R. Bimodal bilingualism: code-blending between spoken English and American Sign Language. In: 4th International Symposium on Bilingualism, 2005, **Proceedings** [...].
- FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 102.
- FUNG, C. H.-M.; TANG, G. Aquisição simultânea de Língua Gestual de Hong Kong e Cantonês: violação da gramática de *code-blending*. **Cadernos de Saúde**, v. 6, Aquisição das Línguas Gestuais / Sign Language Acquisition, p. 39, 2013.
- GESSER, A. **Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2**. Florianópolis, 2010.
- GILES, H.; TAYLOR, D.; BOURHIS, R. Toward a theory of interpersonal accommodation through speech: some Canadian data. **Language in Society**, v. 2. Cambridge: Cambridge University Press, p. 177-192, 1973.
- GOLDFELD, M. **A criança Surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 1997/2002.
- LACERDA, P. F. A. da C. Tradução e sociolinguística variacionista: a língua pode traduzir a sociedade? **Tradução & Comunicação Revista Brasileira de Tradutores**, n. 20, ano 2010.

- LOSS, A. da L. **Avaliação de fluência em língua de sinais brasileira: definindo critérios sob uma perspectiva Surda.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução: Estudos da Interpretação) – Faculdade de Letras Libras, Universidade de Santa Catarina, Repositório da Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- MAGALHÃES JÚNIOR, E. **Sua majestade, o intérprete:** o fascinante mundo da tradução simultânea. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- MALLORY, B.; ZINGLE, H.; SCHEIN, J. Intergenerational communication modes in deaf-parented families. **Sign Language Studies**, v. 78, p. 72-91, 1993.
- MARCON, A. M. O papel do tradutor/intérprete de Libras na compreensão de conceitos pelo Surdo. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012.
- MCLUHAN, M. **A galáxia de Gutenberg.** São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1972.
- MOURA, M. C. **O Surdo: caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- MILROY, L.; MUYSKEN, P. **One speaker, two languages:** cross-disciplinary perspectives on code-switching. Cambridge University Press, 1995.
- NASCIMENTO, L. C. R. Um pouco mais da história da educação dos Surdos, segundo Ferdinand Berthier. **Grupos de Estudo e Subjetividade**, Campinas: Unicamp. E.T.D., v. 7, n. 2. 2006.
- NOGUEIRA, A. S.; SILVA, I. R. Línguas em contato: o code-switching como ferramenta empregada na prática linguística cotidiana de professores e suas implicações no contexto de ensino de alunos Surdos. **Revista Colineares**, n.1, v. 2, jul./dez. 2014, 2357: 134.
- OUSTINOFF, M. **Tradução:** história, teorias e métodos. Tradução Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- PADDEN, C. The Deaf Community and the Culture of Deaf People. *In:* Sign Language and the Deaf Community. NAD. 1960.
- PAGURA, R. J. **A interpretação de conferências no Brasil: história de sua prática profissional e a formação de intérpretes brasileiros.** 2010. 231 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- PÊGO, C. F. **Sinais não manuais gramaticais da LSB nos traços morfológicos e lexicais: um estudo do morfema -boca.** Brasília, Universidade de Brasília, 2013.
- PEREIRA, O. R. **Nascidos no silêncio: as relações entre filhos ouvintes e pais Surdos na educação.** Repositório da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013.
- PERLIN, G. T. T. **Histórias de vida Surda: Identidades em questão.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do rio Grande do Sul, 1998.

_____. **O ser e o estar sendo Surdos: alteridade, diferença e identidade.** Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

_____. **A cultura Surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS).** UFSC, ETD: Educação Temática Digital, v. 7, n. 2, p. 136-147, 2006.

PETITTO, L.; KATERELOS, M.; LEVI, B.; GAUNA, K.; TETRAULT, K.; FERRARO, V. Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. **Journal of child language**, Cambridge University, v. 28(n. 2):453-496, 2001.

PIZZIO, A. L. **A aquisição da ordem das palavras na Língua de Sinais Brasileira: um estudo de caso.** In: Estudos Surdos IV. Editora Arara Azul. Petrópolis, RJ. 2008

PYM, A. **Explorando as teorias da tradução.** Tradução Rodrigo Borges de Faveri, Cláudia Borges de Faveri, Juliana Steil. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

QUADROS, R. M.; LILLO-MARTIN, D.; PICHLER, D. C. O que bilíngues bimodais têm a nos dizer sobre desenvolvimento bilíngue? **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 380-388, 2013.

QUADROS, R. M.; LILLO-MARTIN, D.; EMMOREY, K. As línguas de bilíngues bimodais. **Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto**, Porto, v. 11, p. 139-160, 2016.

QUADROS, R. M. de. **Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais.** Porto Alegre: Penso, 2017.

_____. **Linguística para o ensino superior.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

RODRIGUES, C. H. **A interpretação para a língua de sinais brasileira: efeitos de modalidade e processos inferenciais.** Tese de Doutorado. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

RODRIGUES, C. H.; MEDEIROS, D. V. **O uso de *mouthing* na interpretação simultânea para a língua brasileira de sinais.** In: V Congresso Nacional de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais Brasileira, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016, p.1-15.

SACKS, O. **Vendo Vozes.** Tradução Laura T. Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTIAGO, V. D. A. A. Português e Libras em diálogo: os procedimentos de tradução e o campo do sentido. In: ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, V. D. A. A. (Orgs). **Libras em estudo: tradução/interpretação.** São Paulo: FENEIS, p. 35-56, 2012.

SANTOS, S. Tradução e interpretação de língua de sinais: deslocamentos nos processos de formação acadêmica e profissional. **Cadernos de Tradução**. Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SANTOS, S. A. dos. **Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: um estudo sobre as identidades**. Dissertação de Mestrado. Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006, p. 76.

SELL, F. S. F.; GONÇALVES, A. **SOCIOLINGUÍSTICA**. Centro Universitário Leonardo da Vinci: Indaial, Grupo Uniasselvi, 2011.

SEVERO, C. G. A comunidade de fala na sociolinguística laboviana: algumas reflexões. **Revista Voz das Letras**, n. 9, I sem. 2008, Concórdia, Santa Catarina, Universidade do Contestado, 2008.

SILVA, M. M. da. **Codas Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais Brasileira: percurso para o profissionalismo**. Dissertação de Mestrado. Repositório da Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SILVA NETO, V. S. da. **A formação de tradutores de teatro para Libras: questões e propostas**. Dissertação de Mestrado. Repositório da Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SKLIAR, C.; QUADROS, R. M. de. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos Surdos. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. V, n. 9, p. 32-51, 2000.

SOUSA, A. N. de; QUADROS, R. M. de. Uma análise do fenômeno “Alternância de línguas” na fala de bilíngues intermodais (Libras e Português). **ReVEL**, v. 10, n. 19, p. 327-346, 2012.

SOUZA, D, T, de. As dificuldades encontradas por ouvintes na aquisição da Libras como l2 e a interferência da marcação não-manual na mudança de significado. **La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura**. V. 14, n. 1 jan. / jun. 2009

SOUZA, J. C. F. **Intérpretes Codas: Construção de Identidades**. Dissertação de Mestrado. Repositório da Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

STREIECHEN, E. M.; KRAUSE-LEMKE, C. **A aquisição da libras por crianças ouvintes filhas de mãe Surda num contexto multilíngue**. Seminário de pesquisa. Universidade Estadual de Maringá. 2013.

STROBEL, K. **História da educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

TESKE, O. **A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades Surdas**. In: A Surdez, um olhar sobre as diferenças. Editora Mediação. Porto Alegre, p.137-154, 2016.

TUXI, P. **A atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Repositório da Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

VASCONCELLOS, M. L. Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) na pós-graduação: a afiliação ao campo disciplinar “Estudos da Tradução”. **Cadernos de Tradução**, UFSC, v. 2, n. 26, p. 119-143, 2010.

VANIN, A. A. Considerações relevantes sobre definições de ‘comunidade de fala’. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 31, n. 2, p. 147-153, 2009.