

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, CULTURA E REGIONALIDADE
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS, CULTURA E REGIONALIDADE**

FLÁVIA MEDEIROS ÁLVARO MACHADO

**INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO DE LIBRAS/PORTUGUÊS DOS
CONCEITOS ABSTRATOS CRÍTICO E AUTONOMIA**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Heloísa Pedroso de Moraes Feltes

Caxias do Sul - RS
2012

FLÁVIA MEDEIROS ÁLVARO MACHADO

**INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO DE LIBRAS/PORTUGUÊS DOS
CONCEITOS ABSTRATOS CRÍTICO E AUTONOMIA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade, com concentração na área de Linguística e Cultura Regional, pela Universidade de Caxias do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Heloísa Pedroso de Moraes Feltes

Caxias do Sul – RS

2012

DEDICATÓRIA

Moisés Pinheiro Machado, meu esposo.
Juliana Medeiros Álvaro Machado, minha filha.
Heloisa Pedroso de Moraes Feltes, minha amiga.

AGRADECIMENTOS

'Agradecimento[s]'. Que palavra é essa? Que conceito representa cognitivamente esse item lexical? Taylor (2002, p. 471) já acreditava que “[u]ma língua sem polissemia seria útil apenas num mundo sem variação ou inovação, em que os falantes não tivessem de responder a novas experiências nem encontrar símbolos para novas conceptualizações.” É nessa linha de pensamento que me debruço a escrever e registrar a minha eterna gratidão por aqueles que acompanharam a minha trajetória é que de forma 'polissêmica' me estenderem o abraço, o ombro amigo e as palavras de apoio. Talvez minhas palavras nesse espaço não consigam manifestar os meus sinceros agradecimentos, mas aproveito para deixar algumas singelas palavras com o propósito de tentar expressar um pouco do que sinto.

Primeiramente, gostaria de dar louvores ao Criador. Sem Ele, certamente não teria chegado a esta etapa e também nem sequer teria condições de respirar, escrever, pensar, sonhar e amar. Sou a imagem e semelhança do meu Criador!. Agradecer de forma singular aos meus pais e irmãos, que mesmo a distância, compreenderam minha ausência. Juntamente, os meus agradecimentos se estendem ao meu esposo Moisés e à minha filha Juliana, que incondicionalmente me propiciaram todos os recursos humanos e materiais de que necessitei para a conclusão do mestrado e da dissertação. Sem eles os dias seriam sem “sentido”. Também os amo sem medida, de forma transbordante!!

Agradeço aos meus queridos (as) alunos (as) do curso de capacitação de tradutor-intérprete de Libras/português – TILS - da Universidade de Caxias do Sul e do curso de graduação do Bacharelado Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina. Posso dizer que muitos deles distribuíram sorrisos amigos pelos corredores em nossos encontros ao longo desses últimos dois anos e meio. Eles certamente fizeram parte dessa história.

Agradeço aos meus gestores: Prof. Dr. Antonio Evaldo Kuiava, Prof. Ms. Celso Ferrarini, Prof^a Dr^a Marianne Stumpf, Prof^a Ms. Shirley Vilhava, Prof^a Dr^a Zélia Anita Viviane e a Diretora Vera Piccoli, seja pela paciência, pelas “sacudidas”, pelas críticas e pela imensa sensibilidade de perceberem as demandas do período vivido. Todos, de alguma forma, deram-me incentivo, depositando em mim sua confiança.

Aos meus colaboradores que aceitaram com carinho o convite de participação do experimento de pesquisa. Estiveram nos locais combinados e contribuíram com empenho e satisfação para a construção do *corpus* desta pesquisa. Aos TILSs de Santa Catarina e Rio Grande do Sul estendo meus agradecimentos: Anelise Sacarro, Elizabete Casara, Márcia Pimentel, Riziele Veiga, Rosa Casara, Jean Bernardini, João Neto, Marcos Luchi, Natália Rigo, Rafael Silva e Tiago Coimbra. A parcela de contribuição de cada um deles somou para a construção de conhecimento e para a formação dos colegas TILS. Meus profundos agradecimentos aos Surdos, que com prazer e amor a sua língua e cultura, aceitaram com carinho e contribuíram para a condução do experimento desta pesquisa. Minha gratidão a Daniel Silva, Joci Viloz, Francieli Camargo, Micheli Porn, Gustavo Terres, Renata Bernadini, João Paulo Ampessan, Rodrigo Custódio, Denise Silva e o Germano Júnior. Sem dúvida nenhuma, os TILS e os Surdos foram essenciais para esta pesquisa.

Os agradecimentos estendem-se à Câmara dos Vereadores de Caxias do Sul, na pessoa do Vereador Presidente Marcos Daneluz e da equipe técnica da TV Câmara – no Canal 16, nas pessoas de José Carlos Portella (Diretor de Imagens), Celso Cirilo Perotto (editor de imagens), Luis Claudio Farias (coordenador de programação), Luís Carlos Vargas (Xuxu) e Diego Netto (cinegrafistas). Sem eles também não conseguiria realizar com tanta precisão e profissionalismo as filmagens, gravações e edições dos vídeos. Esta pesquisa não teria êxito se a Gabriele dos Passos não estivesse carinhosamente me auxiliando naqueles momentos de horas e horas (mas “horas e horas” mesmo) concentrada para criar as anotações nas transcrições das trilhas do ELAN. Realmente não é possível mensurar a gratidão.

A minha eterna orientadora e amiga Prof^a Dr^a Heloísa Pedroso de Moraes Feltes aplicam-se os sentidos múltiplos de 'agradecimentos'. Ela depositou confiança em meu pré-projeto desde a entrevista de seleção para o ingresso no mestrado. Ainda me lembro da primeira pergunta que fez a mim naquela tarde: “O que você sabe de Linguística?”.

Nossos olhos se cruzaram e naquele momento a história começou. Ela simplesmente me fez ver mais longe do que a própria realidade atual nos mostra. Ouvi-me com muita paciência nos momentos de angústias, dedicou suas preciosas horas (principalmente na calada da noite) para me orientar cuidadosamente, sem nenhuma restrição. Dispensou tempo para revisar as várias versões dos artigos que publicamos durante o mestrado. Não “me deu o peixe, mas me ensinou a pescar”. Em suma, foram dois anos e meios de muito crescimento e aprendizado simultâneo. Tenha a certeza que de tudo o que mais levo são suas eternas palavras de ensinamentos. Elas ecoarão por toda uma vida acadêmica e mais, por toda a minha vida pessoal. Foram lições que multiplicarei ao longo dos anos, para aos que comigo conviverem. É com honra que digo que metade de mim é sua essência didática, sua alegria e seu amor pelo ato de ensinar.

Agradeço à Prof^ª Dr^ª Ronice Müller Quadros, da UFSC, que prontamente aceitou o convite para participar como uma das arguidoras na banca final.

Agradeço também à Prof^ª Dr^ª Vitalina Maria Frosi, à Prof^ª Dr^ª Carmen Maria Faggion e à Prof^ª Dr^ª Giselle Olivia Mantovani Dal Corno, de cujas disciplinas participei crescendo a cada encontro, oportunidade em que fizeram em mim brotar a paixão pela área do bilinguismo, da diversidade linguística e da lexicologia. Não há palavras para descrever os gestos carinhosos de compartilharem, transmitirem, explicarem e me orientarem por meio de seus preciosos conhecimentos. Agradeço também aos outros professores do Programa do Mestrado de Letras, Cultura e Regionalidade, que, de uma forma ou de outra, contribuíram na produção da minha dissertação: ao Prof. Dr. José Pozenato – pela expressão da literatura; ao Prof. Dr. José Carlos Köche – pela construção da espinha dorsal do projeto; ao Prof. Dr. Rafael José dos Santos – pela cultura das comunidades.

Estendo os meus agradecimentos aos meus colegas da Turma 8, em especial para à Adriana Conte – por estarmos juntas até o prazo da dissertação, em apoios mútuos; à Ana Longhi – pela admiração que expressou por mim; à Garine Keller – pela parceria nas disciplinas; à Kátia Balson – pela força e à Manuela Silva – pelas longas conversas e pelo companheirismo. Já tenho saudades de nossos encontros dentro e fora das aulas, das discussões longas sobre a Linguística Cognitiva e Semântica Cognitiva. Todas foram mais do que colegas, somos hoje amigas.

Um agradecimento especial a Fabiola Sell e sua família que, mesmo à distância, sempre estiveram comigo, mostrando que a vida e a amizade é o melhor presente do ser humano. Aos amigos Jean e a Renata que generosamente me auxiliaram com as ilustrações e gravações desta dissertação, agradeço a participação de vocês. Também registro os agradecimentos aos meus pares (TILS): Tânia Madeira, por acreditar em mim, quando mais precisei; Ricardo Sander, por despertar a todos paixão, amor e fé; Patrícia Ughi, por sua generosidade e parceria; Gildete Amorim, pela garra, força e coragem; Ângela Russo, por momentos mais do que especiais e a muitos outros colegas. Podemos dizer que somos guerreiros e apaixonados por uma área que desbravou terrenos áridos e que ainda luta suas batalhas. Registro um agradecimento a todos os TILSs da Agils e Febrapils e principalmente para os caros colegas que atuam e/ou atuaram na área por mais de 10 anos.

Agradeço ao Prof. Dr. Viecelli por acreditar em meu trabalho, bem como, abriu mão de suas horas para me ensinar a construir gráficos. Agradeço também, à Prof^ª Natacha Perazzolo, ao Instrutor Leonardo Boff, a Daiane Busnello, ao Leandro Magalhães, à Ledinha, ao Anderson Corso e ao Prof. Albenzio, que sempre estiveram me apoiando e me dando forças no dia-a-dia no meu local de trabalho, dividindo comigo horas de alegria e aflição. Sem eles o fardo seria mais pesado e o resultado menos recompensador.

Finalmente, à Ariela Siqueira Dal Piaz e à Larissa Rizzon da Silva pela prontidão e disposição de estarem sempre ao lado nos momentos de pressão e de louvores.

RESUMO

A prática do tradutor-intérprete de Libras envolve várias competências e, entre elas, algumas específicas que podem ser compreendidas e desenvolvidas a partir das contribuições da Linguística Cognitiva e, mais estritamente, da Semântica Cognitiva. Estudos sobre os processos de categorização humana, com base no Realismo Corpóreo, têm elucidado fenômenos relativos à influência de modelos cognitivos e culturais sobre o modo como categorias conceptuais se estruturam e atuam no processo de “fazer sentido” das experiências biossocioculturais em situações variadas de interação comunicacional (e.g. LAKOFF, 1987; LAKOFF; JOHNSON, 1999, entre outros). A investigação aqui apresentada configura-se como um estudo empírico em situação controlada, utilizando recursos de filmagem, com transcrições do sistema ELAN. Neste estudo, de natureza experimental, investigam-se os conceitos abstratos - CRÍTICO e AUTONOMIA - nos processos tradutórios de língua portuguesa-Libras-língua portuguesa escrita entre grupos de tradutores-intérpretes e surdos do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Objetiva-se identificar os processos linguístico-cognitivos nas atividades de tradução e interpretação de Libras/Português. Utilizam-se, para a tradução, microtextos especialmente elaborados para tal propósito, suficientemente contextualizados para garantir sua coerência pragmática. Os procedimentos metodológicos seguem seis etapas, divididas em duas versões. Na primeira versão, o TILS não tem conhecimento prévio do microtexto e, na segunda versão, o TILS tem conhecimento prévio deste microtexto. Essa investigação visa levantar hipóteses e evidências empíricas que possam contribuir para o aperfeiçoamento da competência e habilidade dos tradutores-intérpretes de Libras/português nos processos de compreensão e elaboração das construções que expressam conceitos abstratos, que possuem correspondentes lexicais/gramaticais na LP, mas não, necessariamente, em Libras. Os resultados revelam que a performance dos tradutores-intérpretes é mais adequada na segunda versão, uma vez que o conhecimento prévio do texto permite mais referências sobre as escolhas feitas no ato tradutório. Isso demonstra que, nos sentidos espontâneos de interpretação simultânea, o TILS obriga-se a fazer escolhas mais rápidas e imediatas que, nem sempre, expressam o sentido intencionado no discurso fonte. O resultado da investigação serve para reforçar a necessidade da continuidade de aperfeiçoamento desses profissionais, além de alertá-los quanto aos problemas da interpretação e tradução dos conceitos abstratos.

Palavras-chave: conceitos abstratos-tradução/interpretação de libras-semântica cognitiva

ABSTRACT

The practice of the translator-interpreter of Libras (Brazilian Sign Language) involves several competences/skills, and, among them, some specific that can be understood and developed from the contributions of Cognitive Linguistics and, more strictly, Cognitive Semantics. Studies about the processes of human categorization, based on Corporeal Realism, have elucidated phenomena related to the influence of cognitive and cultural patterns in the way how conceptual categories are structured and act in the process of "making sense" of the biosociocultural experiences in varied situations of communicative interaction (e.g. LAKOFF, 1987; LAKOFF; JOHNSON, 1999). This is an empirical study, made under controlled conditions, using filming resources, handling of the ELAN software and transcription processes proper to Libras. In this study, of experimental character, abstract concepts are investigated, such as AUTONOMY and CRITICAL¹, in the translation processes of the sign language, in a comparative study between groups (translators-interpreters and deaf) of Rio Grande do Sul and Santa Catarina. The aim of the study was to identify the cognitive-linguistic processes in the translation activities from Portuguese to Libras by translators-interpreters; and from this to the comprehension expressed initially in Libras and, thereafter, in written Portuguese by deaf individuals. This translation process uses microtexts specially designed for this purpose and sufficiently contextualized to ensure pragmatic consistency. The methodological procedures follow six stages, divided into two versions. In the first version, the translator-interpreter of Libras had no prior knowledge of the microtext and, in the second version, the translator-interpreter of Libras had prior knowledge of it. This research intended to raise hypotheses and empirical evidences that lead to the improvement of the Libras translator-interpreters' competence, in the comprehension processes and in elaborating constructions that express abstract concepts which have lexical/grammatical correspondents in Portuguese, but not necessarily in Libras. The results show that the performance of translators-interpreters was more appropriate in the second version, since prior knowledge of the text allowed more references for the choices made in the act of translating. This demonstrates that, in the spontaneous meaning of simultaneous interpretation, the translator-interpreter of Libras has to make faster and immediate choices which not always express the meaning intended in the speech source. Research findings reinforce the need for continued improvements of such professionals and advises them on the problems of interpretation and translation of abstract concepts/as well.

Key words: abstract concepts-translation/interpretation in libras-cognitive semantics

¹ CRITIC* (translated both as CRITICAL, meaning either 1. sb who makes careful judgments, 2. sb who makes careful judgments, 3. expressing disapproval, 4. sb who makes careful judgments, serious or 5. serious/dangerous/important.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

- FIGURA 1 – SINAL MANUAL DO LÉXICO NÃO / 24
- FIGURA 2 – SINAL MANUAL DO LÉXICO ONDE (ASL) / 24
- FIGURA 3 – PARÂMETRO FONOLÓGICO DA LIBRAS / 29
- FIGURA 4 – QUADRO DAS 46 CONFIGURAÇÕES DE MÃOS / 30
- FIGURA 5 – SINAL MANUAL PARA LARANJA / 31
- FIGURA 6 – SINAL MANUAL PARA APRENDER / 31
- FIGURA 7 – VERBO ‘DIZER’ COM CONCORDÂNCIA NA LIBRAS / 33
- FIGURA 8 – DIFERENCIAÇÃO ENTRE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO / 41
- FIGURA 9 – SINAL MANUAL DE REFLETIR / 52
- FIGURA 10 – SINAL MANUAL PARA PREJUDICAR / 52
- FIGURA 11 – PISTAS CONTEXTUAIS EMPREGADAS PARA A INTERPRETAÇÃO DAS ELOCUÇÕES / 54
- FIGURA 12 – ILUSTRAÇÃO DO PROCEDIMENTO DA CAPTURA DAS IMAGENS / 86
- FIGURA 13 – ILUSTRAÇÃO DO PROCEDIMENTO DA CAPTURA DA IMAGEM DO TILS / 87
- FIGURA 14 – ILUSTRAÇÃO DO PROCEDIMENTO DA CAPTURA DA IMAGEM DA TRADUÇÃO [COMPREENSÃO] DO SURDO / 87
- FIGURA 15 – POSICIONAMENTO DA CÂMARA PARA A CAPTURA DAS IMAGENS DO TILS E SURDO / 91
- FIGURA 16 – INSERÇÃO DE UMA ANOTAÇÃO NO ELAN / 92
- FIGURA 17 – ILUSTRAÇÃO DO PROCEDIMENTO DE ADIÇÃO DAS TRILHAS / 93
- FIGURA 18 – TRILHAS DE ANOTAÇÕES – SISTEMA DE TRANSCRIÇÕES DO ELAN / 95
- FIGURA 19 – ILUSTRAÇÃO DO SISTEMA DE TRANSCRIÇÕES DO *SOFTWARE* ELAN / 100
- FIGURA 20 – ILUSTRAÇÃO DO SISTEMA DE TRANSCRIÇÕES DO *SOFTWARE* ELAN / 138

QUADROS

QUADRO 1 – PROCEDIMENTOS TÉCNICOS NA ELABORAÇÃO DO *CORPUS* DE PESQUISA/84

QUADRO 2 – CONCEITOS ABSTRATOS DE CRÍTICO (MICROTEXTO) / 97

QUADRO 3 – PRIMEIRA VERSÃO DAS TRANSCRIÇÕES DAS INTERPRETAÇÕES EM LIBRAS NAS TRILHAS DE ANOTAÇÕES – CONCEITOS ABSTRATOS DE CRÍTICO / 103

QUADRO 4 – SEGUNDA VERSÃO DAS TRANSCRIÇÕES DAS INTERPRETAÇÕES EM LIBRAS NAS TRILHAS DE ANOTAÇÕES – CONCEITOS ABSTRATOS DE CRÍTICO / 106

QUADRO 5 – OCORRÊNCIAS POLISSÊMICAS CORRESPONDENTES AOS CONCEITOS ABSTRATOS DE CRÍTICO NA PRIMEIRA E SEGUNDA VERSÕES DO TILS/SURDO-LS/SURDO-LP(ESCRITO) / 108

QUADRO 6 – PRIMEIRA VERSÃO DA INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO DE LIBRAS/PORTUGUÊS DOS CONCEITOS ABSTRATOS DE CRÍTICO: COMPARAÇÃO ANALÍTICA ENTRE TILS/SURDO-LS/SURDO-LP (ESCRITO) / 110

QUADRO 7 – SEGUNDA VERSÃO DA INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO DE LIBRAS/PORTUGUÊS DOS CONCEITOS ABSTRATOS DE CRÍTICO: COMPARAÇÃO ANALÍTICA ENTRE TILS/SURDO-LS/SURDO-LP (ESCRITO) / 119

QUADRO 8 – CONCEITOS ABSTRATOS DE AUTONOMIA (MICROTEXTO) / 136

QUADRO 9 – PRIMEIRA VERSÃO DAS TRANSCRIÇÕES DAS INTERPRETAÇÕES EM LIBRAS NAS TRILHAS DE ANOTAÇÕES – CONCEITOS ABSTRATOS DE AUTONOMIA / 140

QUADRO 10 – SEGUNDA VERSÃO DAS TRANSCRIÇÕES DAS INTERPRETAÇÕES EM LIBRAS NAS TRILHAS DE ANOTAÇÕES – CONCEITOS ABSTRATOS DE AUTONOMIA / 143

QUADRO 11 – OCORRÊNCIAS POLISSÊMICAS CORRESPONDENTES AOS CONCEITOS ABSTRATOS DE AUTONOMIA NA PRIMEIRA E SEGUNDA VERSÕES DO TILS/SURDO-LS/SURDO-LP(ESCRITO) / 145

QUADRO 12 – PRIMEIRA VERSÃO DA INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO DE LIBRAS/PORTUGUÊS DOS CONCEITOS ABSTRATOS DE AUTONOMIA: COMPARAÇÃO ANALÍTICA ENTRE TILS/SURDO-LS/SURDO-LP (ESCRITO) / 147

QUADRO 13 – SEGUNDA VERSÃO DA INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO DE LIBRAS/PORTUGUÊS DOS CONCEITOS ABSTRATOS DE AUTONOMIA: COMPARAÇÃO ANALÍTICA ENTRE TILS/SURDO-LS/SURDO-LP (ESCRITO) / 155

QUADRO 14 – COMPARAÇÃO ANALÍTICA ENTRE TILS/SURDO-LS/SURDO-LP (ESCRITO) DA PRIMEIRA E SEGUNDA VERSÕES DOS CONCEITOS ABSTRATOS CRÍTICO / 170

QUADRO 15 – COMPARAÇÃO ANALÍTICA ENTRE TILS/SURDO-LS/SURDO-LP (ESCRITO) DA PRIMEIRA E SEGUNDA VERSÕES DOS CONCEITOS ABSTRATOS AUTONOMIA / 172

SÍMBOLOS E NOTAÇÕES CONVENCIONAIS

CONVENÇÕES PARA O SISTEMA DE TRANSCRIÇÃO EM LIBRAS

sf	=	sobrancelhas franzidas
IX	=	dêiticos ou anaforismo
(+)	=	repetição de sinais
ef	=	expressão facial
enm	=	expressões não-manuais
ob	=	direção do olhar para baixo
oc	=	direção do olhar para cima
od	=	direção do olhar para direita
dba	=	boca aberta para direita
(...)	=	pausa na interpretação
@	=	gênero não identificado
XXX	=	sinal manual não identificado
<C-R-Í-T-I-C-O>	=	empréstimo linguístico (datilologia)
[ACENAR-COM-A-MÃO]	=	o uso do hífen entre as glosas é um item lexical

SIGLAS

LIBRAS	=	Língua Brasileira de Sinais
ASL	=	Língua de Sinais Americana - <i>American Sign Language</i>
LS	=	Língua de Sinais
LP	=	Língua Portuguesa
L1	=	Primeira língua natural
L2	=	Segunda língua
LF	=	Língua Fonte
LM	=	Língua Meta
CM	=	Configurações de mãos
PA/L	=	Ponto de Articulação e/ou Locativo
M	=	Movimentos dos sinais manuais
UFSC	=	Universidade Federal de Santa Catarina
UCS	=	Universidade de Caxias do Sul
TILS	=	Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais
FENEIS	=	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
AGILS	=	Associação Gaúcha dos Intérpretes de Língua de Sinais
FEBRAPILS	=	Federação Brasileira dos Profissionais Interpretes e Guia-intérpretes de Língua de sinais
FENEIS	=	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
RS	=	Rio Grande do Sul
SC	=	Santa Catarina
LC	=	Linguística Cognitiva
SC	=	Semântica Cognitiva
TMCI	=	Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados
ELAN	=	EUDICO – <i>Linguistic Annotator</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO / 15

1 LÍNGUAS DE SINAIS, LIBRAS E COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA / 22

1.1 LÍNGUA DE SINAIS E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) / 22

1.1.1 A Legislação sobre Libras / 35

1.2 O PROFISSIONAL TRADUTOR-INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES / 38

1.3 CONCEITOS ABSTRATOS EM LÍNGUA DE SINAIS: CONTEXTUALIZAÇÃO, COMPREENSÃO E TRADUÇÃO / 49

1.4 CONCEITOS ABSTRATOS E POLISSEMIA: CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA COGNITIVA / 59

2 METÓDO, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA / 74

2.1 MÉTODO E PROCEDIMENTOS / 75

2.1.1 A elaboração dos textos / 76

2.1.1.1 Elaboração de textos pragmaticamente contextualizados / 76

2.1.1.2 Lexemas e conceitos abstratos: CRÍTICO e AUTONOMIA / 77

2.2 SELEÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DO EXPERIMENTO / 79

2.2.1 Condução dos procedimentos de TILSs e tradução de LP na modalidade escrita / 81

2.2.1.1 Primeira versão de interpretação de Libras e tradução para o português escrito / 81

2.2.1.2 Segunda versão de interpretação de Libras e tradução para o português escrito / 81

2.3 RECURSOS TÉCNICOS E TRANSCRIÇÃO / 82

2.3.1 Registro do processo descrito / 86

2.3.2 ELAN e transcrições de línguas de sinais / 88

3 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS / 96

3.1 ANÁLISE DOS CONCEITOS ABSTRATOS PARA CRÍTICO / 96

3.1.1 Conceitos abstratos de CRÍTICO: microtextos utilizados no procedimento metodológico / 96

3.1.2 Escolhas das glosas para a interpretação e tradução dos microtextos dos conceitos abstratos de CRÍTICO / 99

3.1.3 Ocorrências de lexemas manuais para os conceitos abstratos de CRÍTICO / 107

3.1.4 Primeira e segunda versões de interpretação e tradução do TILS/Surdo-LS/ Surdo-LP(escrito) dos conceitos abstratos de CRÍTICO: análise comparativa das ocorrências dos lexemas manuais e escritos / 109

3.2 ANÁLISE DOS CONCEITOS ABSTRATOS DE AUTONOMIA / 135

3.2.1 Conceitos abstratos de AUTONOMIA: microtextos utilizados no procedimento metodológico / 135

3.2.2 Escolhas das glosas para a interpretação e tradução dos microtextos dos conceitos abstratos de AUTONOMIA / 138

3.2.3 Ocorrências de itens polissêmicos para os conceitos abstratos de AUTONOMIA / 144

3.2.4 Primeira e segunda versões de interpretação e tradução do TILS/Surdo-LS/ Surdo-LP(escrito) dos conceitos abstratos de AUTONOMIA: análise comparativa das ocorrências dos lexemas manuais e escritos / 146

3.3 SÍNTESE DAS ANÁLISES OBTIDAS DOS CONCEITOS ABSTRATOS DE CRÍTICO E AUTONOMIA / 170

CONSIDERAÇÕES FINAIS / 175

REFERÊNCIAS / 183

ANEXOS / 189

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP/UCS) - Nº 012/2011 191 / 190

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A CAPTURA E USO DE IMAGENS / 192

ANEXO C – ILUSTRAÇÕES DAS TELAS DO SISTEMA DO *SOFTWARE* ELAN: TRANSCRIÇÕES DE ANOTAÇÕES NAS TRILHAS DA PRIMEIRA E SEGUNDA VERSÕES DE INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO DO TILS/SURDO-LS/SURDO-LP (ESCRITO) / 196

INTRODUÇÃO

Para compreender a intenção desta pesquisa, faz-se necessário analisar, através da evolução social, a importância da língua de sinais na educação dos Surdos². Dessa forma, quer-se obter um entendimento dos diferentes paradigmas que orientaram e orientam as práticas sociais em relação às necessidades da pessoa com limitação auditiva. É importante salientar que o foco de atenção será em relação à importância da mediação do tradutor-intérprete de Libras nos mais diversos contextos da atuação profissional. Para entender a evolução do pensamento, das atitudes e das práticas educativas relacionadas aos Surdos em nosso país, recorrer-se-á ao código linguístico utilizado pela comunidade surda no Brasil: a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Segundo Miranda (2006), a evolução no atendimento educacional nos países europeus e norte-americanos, assim como a Educação Especial no Brasil, ocorreu com características diferentes. Somente nos anos 50 do século XX, que o atendimento educacional às pessoas com deficiência foi assumido explicitamente pelo Governo Federal brasileiro, em âmbito nacional, com a criação de campanhas voltadas para este fim. A primeira campanha, a “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”, foi feita em 1957 e voltou-se apenas para os deficientes auditivos. Essa campanha tinha por objetivo promover medidas necessárias para a educação e assistência aos Surdos em todo o Brasil.

Em 1961, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, é regulamentada pela primeira vez a Educação Especial, a qual surge como uma modalidade de educação. De acordo com a lei, “A Educação das pessoas com deficiências deve enquadrar-se no sistema geral de educação”. Posteriormente, em 1971, uma nova LDB, a Lei nº 5.692/71, introduz alterações do sistema educacional brasileiro, enfatizando o tratamento especial a ser dado a alunos com deficiência física, mental e a superdotados.

² Para destacar o sujeito Surdo, faz-se uso do substantivo 'Surdo' com letra maiúscula em toda a dissertação, e também do adjetivo 'surdo'.

Assim, conforme Miranda (2006), as mudanças sociais que se manifestaram em diversos setores e contextos, ainda que mais nas intenções do que nas ações, e, sem dúvida alguma, o envolvimento legal, foram de fundamental importância para as mudanças que se deram em tal modalidade de ensino. Ainda no âmbito da legislação, a Constituição Federal de 1988, estabelece, em seu artigo 208, a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. Em dezembro de 1996, é homologada a LDB nº 9.394/96, atualmente em vigor, a qual estabelece, em seu Artigo 58, que a educação dos portadores de necessidades educativas especiais seja feita, preferencialmente, na rede regular de ensino e, quando necessário, sejam organizados serviços de apoio. Tal fato tem provocado, a partir de então, adequações nas escolas e nas atividades escolares a fim de atenderem a esse dispositivo legal.

Começam, então, ao final do século XX, as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma surge, segundo Miranda (2006), como uma reação ao processo de integração, sendo que a efetivação dessa prática tem gerado muitas controvérsias e discussões. Em tais discussões, enfatiza-se o respeito aos direitos que um sujeito Surdo tem de usufruir de benefícios que a sociedade lhe oferece. Sabe-se que alguns grupos da sociedade ainda não tiveram a preocupação em comunicar-se com os Surdos em seu sistema linguístico, tornando-se esta uma dificuldade que, muitas vezes, limita a compreensão e a comunicação com os Surdos em diversos contextos sociais. A sociedade deve procurar oferecer aos seus cidadãos Surdos um tratamento uniforme e justo, de modo que as mesmas oportunidades possam ser acessadas por todos.

Através de suas pesquisas, as quais convenceram a comunidade científica dos Estados Unidos, o linguista norte-americano William Stokoe, em 1960, promoveu uma fundamental contribuição ao afirmar que a língua de sinais é uma língua natural como outras formas de comunicação, construída por diferentes grupos culturais da comunidade surda e sendo reconhecida como língua na modalidade sinalizada. Para essa conclusão, Stokoe considerou, entre outras características, que a língua de sinais continua a evoluir e a crescer, como é comum para qualquer língua natural, acrescentar novos sinais (neologia³) nos mais diversos contextos sociolinguísticos.

³ Neologismo é um recurso para qualquer língua natural.

Atualmente, encontram-se diversas abordagens educacionais que comprovam que o processo de aquisição da língua de sinais e da língua portuguesa, tanto por sujeitos Surdos como por ouvintes, endossa a formação de comunidades bilíngues para uma comunicação entre Surdos e ouvintes.

Acredita-se que os contextos escolares e sociais necessitam de um fortalecimento no uso das duas línguas, enfatizando o ensino de Língua de Sinais como a primeira língua natural da comunidade surda.

Os Surdos, por não se orientarem pela audição, necessitam de uma língua de modalidade visual. Como a língua de sinais precisa de outras referências visuais, a riqueza da pragmática do referido sistema linguístico possibilita a construção espontânea da sintaxe na língua natural dos Surdos. Ressaltam-se as palavras de Sacks:

A língua de sinais, nas mãos de seus mestres, é uma língua extraordinariamente bela e expressiva, para a qual, na comunicação uns com os outros e como um modo de atingir com facilidade e rapidez a mente dos Surdos, nem a natureza nem a arte lhe concedeu um substituto à altura. Para aqueles que não a entendem, é impossível perceber suas possibilidades para os Surdos, sua poderosa influência sobre o moral e a felicidade social dos que são privados da audição e seu admirável poder de levar o pensamento a intelectos que de outro modo estariam em perpétua escuridão. Tampouco são capazes de avaliar o poder que ela tem sobre os Surdos. Enquanto houver duas pessoas surdas sobre a face da Terra e elas se encontrarem, serão usados sinais. (SACKS, 2002, p. 12).

Conforme Sacks (2002), observa-se que a sociedade tem carência de conhecimentos acerca da cultura surda e principalmente do fenômeno da língua de sinais. Por isso, analisa-se que, para ocorrer uma mediação eficiente entre o Surdo e o meio social, tornando-se mais premente e necessária a presença de um tradutor-intérprete⁴ de língua de sinais.

Diante de várias situações do ato tradutório, e após muitas experiências na prática profissional, constata-se que o intérprete de língua de sinais encontra inúmeras dificuldades para a mediação entre Surdos e ouvintes, principalmente, no que se refere aos aspectos linguísticos relativos ao léxico, sintaxe e semântica/pragmática, no plano interlingual.

⁴ Durante a dissertação usa-se a terminologia de tradutor-intérprete de Libras (TILS), para referir-se ao profissional/sujeito.

A presente dissertação tem como finalidade de analisar o processo da interpretação e tradução de conceitos abstratos da língua portuguesa para Libras, por parte dos TILSS⁵, depois de Libras para Libras e de Libras para Língua Portuguesa (LP) escrita, por parte dos Surdos.

O objetivo desta pesquisa é o de analisar as particularidades lexicais e semânticas dos conceitos abstratos CRÍTICO e AUTONOMIA nos processos tradutórios da língua portuguesa (LP) para Libras. Esta dissertação está vinculada ao projeto SEMACOG, coordenado pela orientadora desta dissertação⁶.

Esta investigação caracteriza-se como um estudo empírico de um ambiente controlado. Ao mesmo tempo, serve-se da literatura teórica e aplicada, relativa a aspectos linguísticos, cognitivos da linguagem em uso e do referido sistema de comunicação. Para a transcrição e análise do *corpus* obtido no processo experimental, utilizou-se o ELAN – *Eudico Language Annotator*, um *software* de transcrição de vídeo e áudio de LS – destacando-se trilhas e glosas com ênfase nas particularidades lexicais dos conceitos abstratos da semântica, no ato da tradução e interpretação Libras/português.

A pesquisa envolve sujeitos oriundos de duas regiões do sul Rio Grande do Sul e Santa Catarina, com a participação de seis tradutores-intérpretes (graduandos e graduados), que atuam com acadêmicos universitários Surdos do Ensino Superior. O processo desta pesquisa implica na identificação das ocorrências dos processos cognitivos na ação mediada pelo tradutor-intérprete da língua fonte – língua portuguesa – para a língua meta – Libras. Os procedimentos basearam-se na transcrição de Libras para a língua portuguesa, utilizando-se do *software* ELAN; na verificação, através da análise linguístico-cognitiva, as competências necessárias para a interpretação bilíngue do tradutor-intérprete de Libras e língua portuguesa; nas análises das disposições da prática regional do ato tradutório na mediação do intérprete da língua de sinais; na identificação dos aspectos interlinguísticos intervenientes na ação do tradutor-intérprete de Libras/ língua portuguesa e, por fim, na interpretação apresentada em Libras pelo sujeito Surdo. Além disso, observa-se a competência pragmática nos processos de compreensão e interpretação da intenção comunicativa do locutor, que mantém a lógica de seu discurso e a competência semântica,

⁵ TILS – Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais.

⁶ O projeto é financiado pelo CNPQ. Para o experimento foram utilizadas câmeras filmadoras adquiridas por meio desse financiamento.

na parte das marcas linguísticas do discurso do locutor e do interlocutor, elaborando construções que expressem os conceitos abstratos que possuem correspondentes lexicais na língua portuguesa, mas não, necessariamente, em Libras.

Adotou-se como referencial teórico para questões relativas a Libras: Brito (1995) e Quadros e Karnopp (2004), que discorrem sobre a importância e as características da estrutura gramatical da Língua de Sinais no desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem do sujeito Surdo.

Utilizou-se o referencial teórico da Linguística Cognitiva de Feltes (2007), Geeraerts e Cuyckense (2007), Lakoff (1987, 1998), Lakoff e Johnson (1999), Gibbs (2008), Delbecque (2008) e Evans (2009), que tratam de conceitos gerais e de modelos teóricos desse paradigma de estudos linguísticos, para o entendimento do funcionamento da linguagem, aplicando-os aos processos de tradução, objeto desta dissertação.

Para os aspectos dos estudos da tradução, fez-se uso de Robinson (2002), Quadros (2002), Bassnett (2005), Batalha e Pontes Jr. (2007), Arrojo (2007), Magalhães Jr. (2007), Taub (2010), Oustinoff (2011), entre outros que contribuíram para a elucidação de aspectos teóricos e práticos da tradução, relacionando a tradução com outras áreas do conhecimento, sobretudo com a Linguística, destacando a função do tradutor com a língua-meta.

A análise do *corpus* obtido seguiu-se ao processo lógico de decomposição de trilhas e glosas, com o uso do *software* ELAN, com ênfase nas particularidades lexicais dos conceitos abstratos da semântica, no ato da tradução e interpretação de Libras/Português. Com essa análise visa-se responder às seguintes questões:

1. Como se dá a interpretação de conceitos abstratos de LP para Libras?
2. Como as escolhas no ato de interpretar e traduzir conceitos abstratos afetam a interpretação do sujeito Surdo?
3. As respostas (1) e (2), que competências e habilidades os TILS devem desenvolver para tornar mais eficaz sua função/atividade?

A partir desses contextos, objetivos e questionamentos, a dissertação está organizada em três capítulos.

O primeiro capítulo aborda características das línguas de sinais e da Libras, especificamente; apresentam-se os aspectos relevantes da legislação que ampara a área de Libras. Este capítulo está organizado em quatro seções: na primeira, trata-se de língua de sinais e de língua brasileira de sinais (Libras), focalizando similaridades e diferenças entre línguas gestuais e línguas orais; o processo de aquisição da língua brasileira de sinais como língua materna da comunidade surda, e a língua portuguesa, como sua segunda língua; e por fim, trata da formação, do perfil do TILS e do amparo que a legislação vigente do País prevê para a área de Libras. Na segunda seção, focalizam-se a atuação dos tradutores-intérpretes de língua de sinais (TILS), que têm a aprendizagem de Libras como segunda língua (L2); a trajetória de atuação dos TILS no Brasil; e as contribuições que a Linguística Cognitiva pode oferecer para as pesquisas no âmbito da tradução e interpretação, auxiliando para o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que atuam com Libras. Na terceira seção, apresenta-se a problemática relativa à expressão de conceitos abstratos em língua de sinais. Na quarta seção, apresentam-se o referencial teórico com as contribuições da Linguística Cognitiva; a problemática da relação entre o sistema linguístico da Língua Portuguesa e Libras; e questão dos processos de compreensão semântico-pragmáticos de conceitos abstratos na tradução e interpretação de Libras para português e de português para Libras.

O segundo capítulo descreve os detalhes da metodologia e desenvolvimento do processo experimental e de análises do *corpus*. Esses aspectos metodológicos visam investigar os processos tradutórios entre LS/LP em que estão implicados os conceitos abstratos. Organizam-se os procedimentos, por meio de compromissos teórico-metodológicos da LC, relativos aos processos e estruturas mentais constitutivos dos processos de categorização de um dado domínio da experiência – como os relativos aos conceitos abstratos CRÍTICO e AUTONOMIA. Portanto, esse estudo empírico atende ao objetivo geral desta dissertação que é o de investigar, na perspectiva da LC, os processos de compreensão e da tradução de ocorrências lexicático-gramaticais relativas aos conceitos abstratos CRÍTICO e AUTONOMIA, em que ambos possuem correspondentes lexicais/gramaticais na LP, mas não, necessariamente, equivalentes formais (lexemas ou construções lexicáticas), em Libras.

Este capítulo estrutura-se em três seções que tratam da construção de microtextos pragmaticamente contextualizados, destacam o perfil dos participantes selecionados; descrevem as etapas de construção do procedimento de interpretação de Libras em duas versões: a primeira, em que o tradutor-intérprete não tem conhecimento prévio do microtexto, e a segunda, em que se permite que ele/ela tenha conhecimento prévio desse microtexto; caracterizam-se recursos técnicos utilizados nas transcrições e nos registros dos processos descritivos do sistema de transcrições das Línguas de Sinais construídas nas trilhas do ELAN.

No terceiro capítulo, realizam-se as análises a partir do *corpus* desta pesquisa e apresentam-se os resultados obtidos. Este capítulo organiza-se em três seções: uma dedicada às análises relativas aos conceitos abstratos para CRÍTICO, outra, para as análises relativas aos conceitos abstratos para AUTONOMIA; e a última seção é dedicada à discussão e comparação dos resultados obtidos. Para as análises, segue-se um procedimento quantitativo, a fim de identificar a quantidade ocorrências de itens lexicais para 'crítico' e 'autonomia'; como também as ocorrências de itens lexicais como interpretados e traduzidos pelos TILS/Surdos. Por fim, seguem-se as considerações finais, que respondem às questões levantadas do problema desta pesquisa. Os conceitos abstratos são problemáticos tanto para os TILS como para os sujeitos Surdos, dada a variedade de escolhas lexemáticas para os itens lexicais de 'crítico' e 'autonomia', dada a polissemia desses lexemas. O TILS procura encontrar sinônimos ou construir paráfrases para que o significado de 'crítico' e 'autonomia' em LP seja passível de entendimento para o Surdo. Da mesma forma o Surdo tenta realizar essas mesmas operações. Em ambos os casos, as escolhas se ajustam, em algum grau, ao significado contextual, porém, se distanciam em cada versão.

1 LÍNGUAS DE SINAIS, LIBRAS E COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA

Este capítulo está organizado em três seções. Na primeira, trata-se de língua de sinais e de Língua brasileira de sinais (Libras), focalizando similaridades e diferenças entre línguas gestuais e línguas orais; do processo de aquisição da língua brasileira de sinais como sendo a língua materna da comunidade surda, e a língua portuguesa, como sua segunda língua; e por fim, como uma subseção, o amparo que a Legislação estabelece sobre Libras. Na segunda seção, focaliza-se a atuação dos tradutores-intérpretes de língua de sinais (TILS) tendo como o processo de aprendizagem a Libras, como segunda língua (L2), a trajetória de atuação dos TILS no Brasil. Na terceira, apresenta-se a problemática relativa à expressão de conceitos abstratos em língua de sinais. E por fim, as contribuições que a linguística pode oferecer para as pesquisas no âmbito da tradução e interpretação, auxiliando para o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que atuam com Libras.

1.1 LÍNGUA DE SINAIS E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS⁷)

Há algumas décadas, não se considerava o fato de as línguas de sinais serem uma língua natural ou uma língua semelhante a qualquer outro idioma de língua oral. Durante muito tempo, acreditou-se que os sinais seriam apenas mímicas, pantomimas e/ou gestos isolados. Somente após o levantamento de inúmeras pesquisas de linguistas renomados como, por exemplo, Stokoe (1960, apud QUADROS; KARNOPP, 2004), é que se passou a acreditar que os sinais são o elemento fundamental para o uso da comunicação entre os Surdos, isso sendo enfatizado pelo prisma de que a língua de sinais possui estruturas linguísticas.

⁷ Nesta dissertação, opta-se por referir a Língua de Sinais Brasileira com o uso da sigla 'Libras'. Ao longo das exposições, em citações, legislações e outras referências, a sigla aparece em outros formatos, com isso segue conforme os textos originais.

Segundo Quadros (1997), as línguas de sinais são utilizadas pelas comunidades surdas no mundo inteiro e apresentam as mesmas características das línguas orais. Todavia, as línguas de sinais são captadas através de experiências visuais das pessoas surdas e, portanto, nesse aspecto, se tornam distintas das línguas orais. Para a autora;

As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística. (QUADROS, 1997, p.47)

Esses estudos passaram a incluir as línguas de sinais entre as chamadas línguas espaço-visuais, que se diferenciam das línguas orais-auditivas pelos respectivos canais de recepção e emissão. Segundo Fernandes:

As línguas são denominadas orais-auditivas quando a forma de recepção não grafada é a oralização. De outro lado, são espaço-visuais quando a recepção se dá pelo sentido da visão. Nos dois casos, mesmo diferentes os canais de recepção, cumprem a função de permitir a comunicação e a interação entre membros de um grupo cultural. A língua a ser utilizada – oral-auditiva ou espaço-visual - é adequada para o caso de comunicação entre ouvintes e Surdos, respectivamente, pois atingirá os canais de recepção linguística específicos a cada sujeito, em seu contexto cultural. (FERNANDES, 2003, p.17).

Para o estudo proposto, examinaram-se aspectos da LS e sua estrutura. Segundo Quadros (1997, p.119), “as língua de sinais [sic] envolve movimentos que podem parecer sem sentido para muitos”, mas que, para os Surdos, “significam a possibilidade de organizar idéias, estruturar pensamentos e manifestar o significado da vida [...]”. Dessa forma, os sujeitos Surdos poderão estabelecer uma forma de comunicação mediante a aquisição da língua de sinais.

Como as línguas orais, a LS se constitui distintamente conforme suas culturas nacionais, permitindo a construção natural das identidades culturais que as comunidades surdas estabelecem. Entretanto, percebemos, na literatura, que os pesquisadores diagnosticaram “que uma língua de sinais não é transparentemente inteligível por surdos monolíngues de outra língua de sinais” (QUADRO; KARNOPP, 2004, p. 32), isto é, cada região tem a sua língua construída culturalmente.

Assim, segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 32), no Brasil, “o sinal manual para NÃO, apesar de ser considerado icônico”, poderá apresentar um significado completamente diferente para a língua de sinais brasileira – Libras, como também para a língua de sinais americana (ASL).

Com isso, também se esclarece que os sinais NÃO e ONDE serão diferenciados pela marcação das expressões de negação e de interrogação. O sinal manual NÃO tem o significado de negação no Brasil, já para a ASL o sinal manual NÃO representa um significado ONDE, ao invés do que a comunidade surda brasileira compreende. Para ilustrar, as Figuras 1 e 2 representam os sinais de NÃO e ONDE da ASL.



Figura 1 – Sinal manual do léxico NÃO

Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 32)



Figura 2 – Sinal manual do léxico ONDE (ASL)

Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 32)

Sabe-se que a LS exerce forte influência sobre a construção da identidade surda. Entre os membros da comunidade existe a consciência de que o sinal deve evocar a ideia ou representar um significado cultural em sua comunidade. Por isso, defende-se ainda mais que a língua de sinais é uma língua com estruturas linguísticas específicas. Conforme Saussure (1979, p. 22), a língua é

[...] a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude dum espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. (SAUSSURE, 1979, p.22)

Percebe-se que na comunidade dos Surdos esse 'contrato' ocorre de forma natural entre os usuários da língua de sinais. A língua traz a marca da identidade de seus falantes e representa elemento fundamental de coesão na construção intersubjetiva de traços identitários. Esses traços permitem ao ser humano, mesmo diferente dos demais seres, a conviverem com seu grupo, sendo este mediado por uma língua construída entre os membros de uma comunidade cultural. Essa língua possibilitará ao usuário expressar seu pensamento, com o intuito de fazer-se entender por pessoas que compartilham com o usuário de uma língua a mesma visão do mundo, sentimentos e emoções.

Entretanto, como foco de estudo, no que tange à questão de a língua de sinais ser uma língua natural, pode-se citar o que Quadros (1997, p. 47) destaca, ou seja, o fato de que as línguas de sinais “[...] não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística”. Aqui, compreende-se que a comunidade surda surgiu em virtude da interação entre os usuários do mesmo idioma⁸, consolidando uma identidade própria.

Visto que a língua traz marcas culturais, entende-se que a língua é um fenômeno que permite interação, possibilitando aos usuários se constituírem como cidadãos que exercem hábitos e costumes de uma prática de regionalidade⁹ culturalmente própria. Pode perceber esse comentário nas palavras de Machado e Prestes:

⁸ A língua de sinais é reconhecida como a língua da comunidade surda (Lei nº 10.436 de 24 de dezembro de 2002).

⁹ Segundo Santos (2009, p. 2), práticas de regionalidade “são formas de prática, apreensão e interpretação do espaço, ao mesmo tempo em que possibilitam apreendê-lo e interpretá-lo em seus sentidos de regionalidade, tal como se configuram na dinâmica cultural contemporânea.”

A linguagem é fundamental para nossa constituição como seres humanos. Ela está intrinsecamente ligada à dinâmica social. Sem ela, viveríamos isolados uns dos outros e não seríamos capazes de manter nenhuma relação com nossos semelhantes. Ela nos permite a socialização e mediante seu uso nos tornamos capazes de aprender e de ensinar as regras de conduta da vida social. É no interior de seu grupo cultural que cada ser humano aprende a se comunicar. Esta aprendizagem ocorre a partir da interação estabelecida com os demais seres que compartilham o espaço-tempo em se vive. Juntamente com a língua, aprendem-se formas de organizar o pensamento, de ser e de comportar-se, de identificar-se ou de diferenciar-se de outros grupos, de valorizar hábitos, costumes, atitudes e aspectos próprios do grupo cultural. É com a família, com a escola, com o grupo de amigos, parentes e conhecidos que o ser humano constrói, enfim, seu modo de ser, sua identidade, o que o identifica com seu grupo e o diferencia dos demais grupos sociais. (MACHADO; PRESTES, 2007, p. 45-46).

A Libras é uma língua gestual, sendo utilizada no campo visual do usuário, e os sinais são identificados de diversas formas. A língua brasileira de sinais tem um papel fundamental na comunidade surda, como uma comunidade linguística. Em virtude de tal fenômeno, presente em nossa sociedade, desenvolveram-se inúmeras pesquisas apresentando os aspectos linguísticos das estruturas gramaticais que a Libras apresenta. Essas pesquisas são realizadas no âmbito da linguística, no que se refere aos níveis fonético, morfológico, sintático e semântico-pragmático.

Enfatiza-se que a língua brasileira de sinais (Libras) é uma língua específica das comunidades surdas brasileiras que utilizam um código linguístico visual como sua primeira língua. Nesse sentido, a Libras tem um papel fundamental na comunidade surda, como uma comunidade linguística. Segundo Gumperz,

comunidade linguística é todo aglomerado humano caracterizado por uma integração regular e frequente por meio de um conjunto de signos verbais compartilhado por todos os indivíduos desse aglomerado, distinto de outros aglomerados semelhantes por causa de diferenças no uso na linguagem. (GUMPERZ, 1984. p.269).

Assim, há uma gama de variedades linguísticas na Libras, sendo estas estabelecidas por várias conexões cognitivas. O usuário dessas variedades compreende os significados de cada signo (sinal), de forma a contextualizar o que a comunidade surda manifesta em sua cultura. Já uma língua oficial é uma entre as variedades linguísticas de uma nação. Segundo Heredia (1989), numa comunidade linguística:

seus membros têm em comum ao menos uma variedade de língua e também normas de uso correto, uma comunicação intensiva entre eles, repertórios verbais ligados a papéis e unificados por normas, enfim, uma integração simbólica no interior do grupo ou do subgrupo de referência. (HEREDIA, 1989, p.179).

Isso reflete o que a comunidade surda, nesse caso, manifesta em sua cultura. Lembramos que a construção da identidade cultural se dá pelas manifestações variadas que cada comunidade surda constrói. A língua de sinais é de extrema importância para os Surdos, da mesma forma que para os ouvintes que fazem uso das línguas orais, já que a língua de sinais torna-se fundamental para a construção da identidade dos sujeitos Surdos.

Segundo Perlin (2001, p.52), embora não haja um conceito específico, identidade “é algo em questão, em construção, móvel, que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições”. Acrescenta-se que a identidade surda, por sua vez, começa a constituir-se desde que o indivíduo tenha a limitação auditiva, seja esta adquirida ou genética.

No Brasil, a língua de sinais surgiu em 1855, através de um professor Surdo, Eduard Huet¹⁰, que veio da França a convite do imperador Dom Pedro II, com intuito de ofertar uma educação em sinais para as crianças, seguindo a mesma metodologia da Europa para a educação dos Surdos no Brasil. Segundo Veloso e Filho (2009, p. 35), “o alfabeto manual, de origem francesa, foi difundido pelos próprios alunos do INES” e, a partir dessa metodologia, inicia-se uma nova educação para os Surdos e suas famílias. Em 1875, surge o primeiro dicionário¹¹ de língua de sinais no Brasil, publicado por um ex-aluno do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

A história apresenta um avanço e um retrocesso com a língua de sinais no Brasil. Em 1880, surgiu o “império oralista”, pelo congresso de Milão, que elimina todo e qualquer uso de comunicação com as mãos. Conforme Veloso e Filho (2009):

¹⁰ Eduard Huet (1822-1882) fundou no Rio de Janeiro, no dia 26 de setembro de 1857, a primeira escola de Surdos do Brasil, atualmente conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES e desde aquela época se comemora, nesta data, o dia nacional dos Surdos no Brasil. (VELOSO; FILHO, 2009, p. 35).

¹¹ O dicionário teve sua obra publicada com o seguinte título: “Iconografia dos Sinais dos Surdos” (VELOSO; FILHO, 2009, p. 35)

Após o congresso de Milão, o oralismo puro invadiu a Europa. Começa o desejo do educador de ter o controle total das salas e não se sujeitar a dividir o seu papel com um professor Surdo. É a não valorização do Surdo enquanto elemento capaz de educar e decidir. [...] transformou a fala de uma comunicação em uma finalidade de educação. A Itália aprovou o oralismo para facilitar o projeto geral de alfabetização do país, eliminando um fator de desvio linguístico. As ciências humanas e pedagógicas aprovaram porque o oralismo respeitava a concepção filosófica Aristotélica [...]. (VELOSO; FILHO, 2009, p. 40).

É de fundamental importância compreender a evolução histórica da construção da língua de sinais e as causas das lutas e conquistas da comunidade surda brasileira, quando se destaca o papel que a Libras desempenha, fundamentalmente para os Surdos, no acesso à comunicação, informação e educação.

As línguas de sinais possuem um sistema de transcrição para o português e vice-versa. Essas normas constituem um sistema de convenções que se representam por “glosas com palavras do português nas transcrições”. No sistema de transcrição da língua de sinais, em alguns casos, é utilizada uma notação: quando são “antecedidos de um asterisco, a sentença ou o sinal é agramatical, ou seja, não é possível de ser gerada/o na língua de sinais [...]”, sendo representados de uma forma simplificada na Libras. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 37-38).

As autoras ressaltam que “o movimento, a mudança da expressão facial e a mudança na direção do olhar” dificultam apresentar com precisão a transcrição. Por isso, criaram-se convenções específicas para a Libras, associadas ao uso das expressões, configurações de mãos, movimentos e orientações das mãos na tentativa de identificar a glosa de sinais manuais que possuíam traços semelhantes. (QUADROS; KARNOPP, 2004).

A língua de sinais possui regras gramaticais e de uso específicas. Além disso, para alguns elementos lexicais, usa-se o empréstimo da língua portuguesa através do alfabeto manual¹², pois ele auxilia a compreensão do ato de comunicar “nomes próprios ou palavras para as quais não se encontram equivalentes prontos em Libras ou para explicar o significado de um sinal [...]” (BRITO, 1995, p.22). Com empréstimo da língua portuguesa, o sinal soletrado ou datilologia¹³ passou a pertencer à Libras.

¹² Lembra-se que o alfabeto manual é a datilologia da Libras, sendo este realizado por gestos manuais e, na escrita, pela letra mais o hífen – separando cada letra, no intuito de esclarecer que está sendo utilizada essa modalidade da língua. Ver seção 1.2.

¹³ Significa o alfabeto manual da língua de sinais - LS.

A produção linguística do sujeito usuário da língua de sinais tem por base, portanto, uma gramática com estrutura própria, uma gramática que apresenta especificamente os níveis fonético, morfológico, sintático e semântico-pragmático. Para isso, examina-se de forma simples os aspectos gramaticais que constituem a língua de sinais.

De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 48), a língua de sinais caracteriza-se por seus aspectos quirológicos, sendo estes conhecidos como “equivalentes à fonética na língua oral”. A denominação tem origem grega, pois provém da expressão ‘quirema’, que significa a palavra MÃO, no sentido de explicar o que dá forma aos sinais. Assim, as autoras endossam as palavras de Stokoe (1960) quando ele apresenta a expressão 'quirema' significando a 'arte de conversar por meio de sinais feitos com os dedos'. A estrutura do aspecto fonético (quirologia) na Libras se organiza a partir de cinco parâmetros visuais. Contudo, apresentam-se a seguir somente os parâmetros básicos da gramática da língua de sinais.

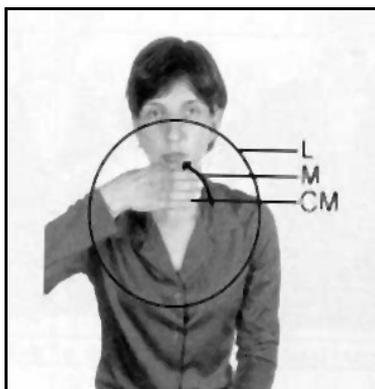


Figura 3 – Parâmetro fonológico da Libras¹⁴

Fonte: Quadros e Karnopp (2004. p.51)

As configurações de mãos (CM) são o primeiro parâmetro da língua de sinais e, por meio delas, identifica-se a forma que a mão assume durante a realização do sinal. Existem atualmente vários quadros de CM¹⁵, mas apresentam-se no quadro abaixo as 46 configurações de mãos que Brito (1995) e Quadros e Karnopp (2004) utilizam para os estudos na área.

¹⁴ Segundo Quadros e Karnopp (2004. p.51), com base em Brito (1995), o parâmetro fonológico da Libras é conhecido e usado em todas as línguas de sinais como estrutura sublexical.

¹⁵ Encontram-se quadros de CMs nas obras de Felipe (2007) e Bernardino (2000).

1	2	3	4	5	6	
7	8	9	10	11	12	
13	14	15	16	17	18	19

Figura 4 – Quadro das 46 configurações de mãos

Fonte: Brito (1995, p. 220)

O segundo parâmetro da Libras é o do movimento do sinal (M). Ele envolve uma grande quantidade de formas e de direções, desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso, os movimentos de direção no espaço e até o conjunto de movimentos que os sinais apresentam.

O terceiro parâmetro da língua de sinais são os pontos de articulação (PA) ou locativos¹⁶ (L), como alguns autores apresentam em suas pesquisas. Aqui utiliza-se a terminologia de locativo, que significa, conforme Quadros e Karnopp (2004), os espaços usados no movimento que se realiza diante do corpo ou da região do corpo do usuário, em que os sinais são articulados em pontos estratégicos como na cabeça, na mão, no tronco e/ou num espaço neutro. A seguir, apresentam-se dois sinais no parâmetro fonológico da língua de sinais brasileira.

¹⁶ Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 56 e 57), “Stokoe define locação (ou ponto de articulação) como um dos três principais aspectos formacionais da ASL. [...] “é aquela área no corpo, ou no espaço de articulação definido pelo corpo, em que ou perto da qual o sinal é articulado.”



Figura 5 – Sinal manual para LARANJA
Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 52)



Figura 6 – Sinal manual para APRENDER
Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 52)

Os sinais 'aprender' e 'laranja' têm a mesma configuração de mãos, o que se modifica é o ponto de articulação, pois o sinal 'aprender' se realiza na testa, fazendo relação com a cabeça; e o sinal 'laranja' se realiza na boca, fazendo relação com o ato de comer. Ambos os sinais são articulados na região da cabeça. Assim, os sinais 'aprender' e 'laranja' têm o mesmo movimento.

Estes são os parâmetros primários da Libras, que são configuração de mãos, ponto de articulação e movimento. Entretanto, existem os parâmetros secundários, que são a orientação de mãos e expressões manuais e não-manuais.

Nesses parâmetros, as expressões faciais e corporais na língua de sinais são de suma importância, pois através dela o sinal tem significados distintos.

Conforme Brito (1995) e Quadros e Karnopp (2004), as línguas de sinais possuem expressões não-manuais (ENM), e com a Libras não seria diferente. Esse parâmetro é secundário no aspecto fonológico da língua, mas é usado naturalmente pelos usuários da língua. Assinalam, Quadros e Karnopp (2004, p. 60):

[sic] as expressões não-manuais (movimento da face, dos olhos, da cabeça ou tronco) prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construção sintáticas e diferenciação de itens lexicais. As expressões não-manuais que têm função sintática marcam sentenças interrogativas sim-não, interrogativas QU-, orações relativas, topicalizações, concordância e foco [...]. As expressões não-manuais que constituem componentes lexicais marcam referência específica, referência pronominal, particular negativa, advérbio, grau ou aspecto [...]. [i]dentificam as expressões não-manuais da língua de sinais brasileira, as quais são encontrados no rosto, na cabeça e no tronco [...]. Deve-se salientar que duas expressões não-manuais podem ocorrer simultaneamente, por exemplo, as marcas de interrogação e negação. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 60)

De acordo com Fernandes (2003) e Brito (1995), os parâmetros linguísticos dos aspectos sintáticos na língua de sinais são combinações que se apresentam através das regras próprias e básicas, seguindo combinações específicas de elementos estruturais que se manifestam nas frases.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), há alguns verbos direcionais que se manifestam sem a identificação do sujeito. Observa-se alguns exemplos do verbo 'dizer' (QUADROS, 1997, p. 61):

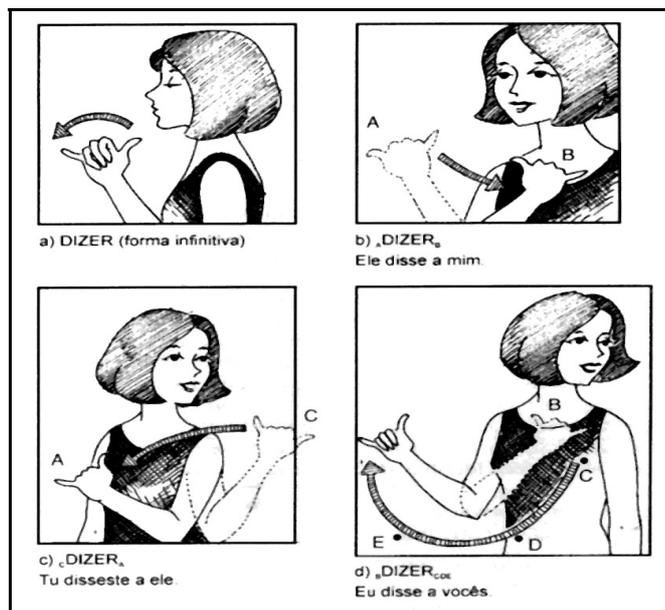


Figura 7 – Verbo ‘dizer’ com concordância na Libras

Fonte: Quadros (1997, p. 61)

A construção das sentenças possui regras próprias, seguindo representações mentais das percepções visuais e espaciais, como, por exemplo, a sintaxe em língua portuguesa (LP) e língua de sinais (LS):

LP: O menino vai para casa.

LS: [Menino casa ir]

A aquisição de um sistema linguístico supõe a organização/reorganização de todos os processos mentais do sujeito. Como afirmam Quadros (1997) e Góes (2002), a linguagem constitui-se em instrumento fundamental para o conhecimento humano e, com isso, o homem pode superar o limite da experiência sensorial, individual, assim como formular generalizações ou categorias. Pode-se dizer que, sem a linguagem, o homem não teria formado o pensamento abstrato.

A linguagem, na sua forma estruturada de língua, apresenta-se, assim, como fator fundamental de formação da consciência, permitindo pelo menos três mudanças essenciais à criatividade consciente do homem: ser capaz de duplicar o mundo perceptível, assegurar o processo de abstração e generalização e ser veículo fundamental de transição e informação. (BERNARDINO, 2000; BRITO, 1995).

Segundo Saussure (1979, p. 18), “a língua é uma convenção e a natureza do signo convencional é indiferente. A questão do aparelho vocal se revela, pois, é secundária no problema da linguagem”. Entretanto, a língua de sinais é uma língua de caráter natural para a comunidade surda, sendo a primeira língua (L1).

Assim, Quadros e Karnopp (2004, p. 30) definem a língua natural, “como um sistema linguístico legítimo e não como um problema Surdo ou como uma patologia da linguagem”. As autoras afirmam com isso (apud STOKOE, 1960) que “[...] a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças”. Stokoe (1960) ressalta que:

[a] Libras é adquirida pelos Surdos brasileiros de forma natural mediante contato sinalizadores, sem ser ensinada [...], conseqüentemente deve ser sua primeira língua. A aquisição dessa língua precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade do ensino formal. A necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda. (STOKOE, 1960, apud QUADROS, 1997, p. 84).

Porém, a aquisição da segunda língua (L2) para a comunidade surda é gerada através do contato com o usuário ouvinte da língua portuguesa, sendo que para o ouvinte o processo de aquisição da língua de sinais - Libras- é a sua segunda língua de comunicação.

Como já afirmamos anteriormente, a língua de sinais não era reconhecida como o uso de uma língua, mas sim como uma linguagem que utilizava gestos isolados, pantomimas e mímicas do usuário dos sinais, no intuito de se fazer entender. Houve, ao longo de muitas décadas, pesquisas na área da aquisição da linguagem, a partir das quais linguistas passaram a considerar que a Libras é um meio de comunicação e expressão¹⁷ como as demais línguas, em função de possuir estruturas gramaticais que lhe são específicas.

¹⁷ Segue conforme a legislação brasileira determina ao reconhecer a Libras (Lei de nº 10.436 - 24 de abril de 2002).

1.1.1 A Legislação sobre Libras

Para que a Libras tivesse seu uso e ensino-aprendizagem amparados legalmente na sociedade, ela recebeu o reconhecimento pela lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual “dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências”. Nessa lei, torna-se reconhecida a língua de sinais “como meio legal de comunicação e expressão” (Art.1º). Também declara que a Libras é “o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, que constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Parágrafo único). Entende-se que a Libras é o meio pragmático pelo qual a comunidade surda se representa na sociedade.

Entretanto, a mesma legislação institui, no artigo 3º, o seguinte direito: “As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva”, mas endossa que a Libras não é o idioma oficial do país, como a língua portuguesa, mas sim a língua de sinais tem o “reconhecimento” amparado por lei – isso conforme o parágrafo único da lei: “[...] não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”¹⁸.

Após três anos de reconhecimento da língua de sinais, surgiu o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a qual “Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o [sic] art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000”. O artigo que o decreto regulamenta é uma das primeiras manifestações que o Congresso Nacional normatiza como “critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência [...]”, instituindo normas para todas as “limitações humanas”, garantindo assim, as adaptações na estrutura física e do direito de ir e vir que a nossa Constituição Federal¹⁹ estabelece.

¹⁸ A modalidade escrita da língua portuguesa para a comunidade surda é essencial para o acesso à educação, à comunicação e à informação, sendo esta respeitada, conforme o processo cognitivo da aquisição da linguagem - LS.

¹⁹ Constituição Federal Brasileira - 1988.

Nessa legislação, o Capítulo 7, que menciona a área da surdez, mais especificamente o Artigo 18º, endossa que o poder público dará subsídio para a formação de tradutores-intérpretes e guias-intérpretes de Libras, para garantir o acesso a qualquer tipo de comunicação. O Artigo 19º esclarece que haverá serviços de tradução de Libras em todos os meios de comunicação. Contudo, o Decreto nº 5.626 acrescenta novas diretrizes e regulamenta alguns atributos de ambas as leis, cujas novas implicações discorre-se nos próximos parágrafos.

O Decreto nº 5.626 tem levantado muitos questionamentos desde sua existência até sua aplicabilidade. Neste trabalho não se discute tais questionamentos, somente aborda-se o que os capítulos do decreto têm postulado. No segundo capítulo de tal decreto²⁰, entende-se que haverá, obrigatoriamente, nos próximos anos, a inclusão da Libras²¹ no ensino do curso normal de nível médio (antigo magistério) e no ensino superior, principalmente, nos cursos de Fonologia, Letras e Pedagogia, ofertando também a disciplina de Libras nos demais cursos, como optativa²².

Entretanto, o terceiro capítulo detalha a forma como deverá ser realizada a formação desses profissionais que atuarão no ensino de Libras – tanto os professores, no ensino superior, quanto os instrutores de Libras, no ensino médio. No último capítulo aborda-se a formação desses profissionais.

Assim, compreende-se que, no capítulo 5 do decreto, destaca-se a preocupação também da formação dos tradutores e intérpretes de Libras e língua portuguesa. A formação de nível médio se dará por meio dos seguintes cursos: “educação profissional; extensão universitária e formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação”. (Artigo 18º).

²⁰ Art. 3º: A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

²¹ §1º: Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

²² §2º: A LIBRAS constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Atualmente, não há profissionais com formação superior de tradução de Libras. Somente em 2011, haverá a primeira turma formada pela UFSC. Para suprir a demanda, serão contratados para o mercado de trabalho os seguintes profissionais, de acordo com o perfil que o decreto estabelece:

[...] profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior; [...] profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental; [...] profissional Surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos. (Artigo 19º, Decreto nº 5.626)

A presença desses profissionais consolidará o acesso à comunicação, à informação e, principalmente, à educação dos Surdos. O exame de proficiência em Libras está sendo realizado atualmente pelas universidades federais, sob a responsabilidade da UFSC. Esse exame revela a competência linguística do profissional para exercer a função no ensino médio e no ensino superior. Ressalta-se que esse profissional atuará no sistema educacional de acordo com o decreto nas seguintes funções:

[...] nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino; nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino. (Artigo 21º, Decreto nº 5.626)

Os demais artigos e capítulos do decreto nº 5.626 contemplam o direito educacional de alunos Surdos, em classes e escolas bilíngues²³, que estudem como primeira

²³ Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos Surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos Surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos Surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos Surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS - Língua Portuguesa. §1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. §2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação. §3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de LIBRAS. §4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da LIBRAS.

língua a Libras e, como segunda língua, o português, garantindo assim o acesso à comunicação, informação, educação e saúde física.

1.2 O PROFISSIONAL TRADUTOR-INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Esse item (1.2) traz a introdução de algumas experiências de autores renomados da tradução de diferentes línguas, porém não inclui detalhes minuciosos das experiências realizadas nas mais diversas práticas do ato de traduzir, seja esta por uma tradução escrita ou uma interpretação oral. Em linhas gerais apresentam-se as diferentes categorias existentes no ato tradutório.

Através de uma síntese, destacaram-se alguns autores clássicos dos estudos da tradução, tais como Gadmer (1960), que revela em suas obras que “toda tradução é sempre uma interpretação”; Heidegger (1962), que destaca a ideia hermenêutica do processo interpretativo; Steiner (1975) que afirma que “a compreensão [é] como tradução”; Ricoeur (1998) o qual declara que traduzir é como dizer “a mesma coisa de outro modo” e, por fim, Eco (2007) que vem descortinando o processo tradutório, ao afirmar que traduzir e interpretar é “quase a mesma coisa”. São muitos autores e suas pesquisas sobre os estudos da tradução para serem mencionados nesse espaço. Mas o objetivo dessa seção é de construir uma linha do tempo para demonstrar o que alguns autores clássicos e pesquisadores pensaram/pensam sobre o ato de traduzir e interpretar.

Dessa forma, não poderia deixar de mencionar os pensamentos de Jakobson (1959), esse autor fascinado pelas obras clássicas das teorias da tradução de Peirce²⁴. De fato, Jakobson (1973) passou a construir teorias e nessas discussões teóricas surgiu a proposta da tríplice tipologia de tradução ou os tipos de interpretação. São eles a interpretação interlinguística, a interpretação intra-semiótica e a interpretação intralinguística ou reformulação.

²⁴ Charles Sanders Peirce foi um pesquisador com obras publicadas do período de 1831 a 1948. Peirce acreditava que todo pensamento se dá por meio de signos e na continuidade dos signos. Para acessar gratuitamente o livro “Collected Papers. Cambridge: Harvard U.P. 1948 é possível encontrar no seguinte site: <http://www.hup.harvard.edu> .

O objetivo de Jakobson (1973) para tal tríplice tipologia de tradução foi de revelar os aspetos linguísticos que há na tradução, ou seja, a clássica categorização intralinguística, interlinguística e interssemiótica dos diversos tipos de tradução. Considerando tais conceitos sugeridos por Jakobson (1959, apud ECO, 2007, p. 265) segue a seguinte definição:

- **Intralinguística** [reformulação]: é “uma interpretação de signos verbais por meio de outros signos verbais da mesma língua”;
- **Interlinguística** [tradução propriamente dita]: é “uma interpretação de signos verbais por meio de signos verbais de alguma outra língua”;
- **Interssemiótica** [transmutação]: é “uma interpretação de signos verbais por meio de um sistema de signos não verbais”.

Segundo o filósofo americano Peirce (apud ECO, 2007), os tipos de tradução tendem a ser limitados, pois o autor nos conduz a pensar que a tradução é uma espécie de interpretação. Porém Eco (2007, p. 268) afirma que para Peirce, o significado “é uma tradução de um signo para um outro sistema de signos”. Assim, Eco (2007, p. 269) relembra o entusiasmo de Jakobson pela fascinante ideia (apresentada por Peirce) de definição do significado:

[...] a noção de interpretação como tradução de signo a signo permite superar a diátribe sobre onde localizar o significado, na mente ou no comportamento, e não diz que interpretar e traduzir sejam sempre e de todo modo a mesma operação, mas que é útil abordar a noção de significado em termos de tradução [...]. (JAKOBSON, apud ECO, 2007, p. 269).

A tradução deve ser usada “sistematicamente”, conforme as ideias de Peirce, mas, no ponto de vista de Jakobson, é preciso que o aspecto do problema do significado não seja colocado sobre a “equivalência absoluta entre a tradução e interpretação”. Entende-se que o ato de traduzir não é uma simples transposição do léxico de uma língua à outra; isto é, não traduzimos palavra por palavra, mas faz-se necessária uma tradução de significados [semânticos] e das referências que há entre as culturas. Considera-se que a tradução não é uma atividade puramente técnica e objetiva. Com isso, a subjetividade está implicada na interpretação do tradutor, pois passa a ser naturalmente uma consequência dos processos de interpretação e tradução.

Eco (2007, p.270) afirma que “[a] ideia de que toda atividade de interpretação deve ser considerada tradução tem raízes profundas na tradição hermenêutica”. A palavra ‘hermenêutica’ apresenta três dimensões para o verbo interpretar: (1) asserir (expressar)[dizer] em voz alta; (2) interpretar (explicar) uma situação, e (3) traduzir (servir de intérprete) de uma língua estrangeira (JERVOLINO, 2001, apud ECO, 2007, p. 270 - 271).

Esta última significação, em geral da interpretação como tradução, já está consagrada nos estudos da tradução, mas ainda se considera a questão sob o ponto de vista da hermenêutica e, com isso, o ato de traduzir ganha uma nova dimensão.

Nesta dissertação, evidenciam-se os tipos de tradução e interpretação que ocorrem nas línguas naturais, conforme os aspectos linguísticos da tradução. Porém, na pesquisa deu-se projeção para a tradução da língua fonte (LF) para a língua alvo ou meta (LM) e vice-versa, desde que o material a ser traduzido fosse interpretado com o desejo de cumplicidade e com o empenho de identificar o que não está compreensível no sentido profundo das escolhas tradutórias, averiguando, a cada momento, sua prática de traduzir e interpretar para a LM. (ECO, 2007; RUSSO, PEREIRA, 2008; OUSTINOFF, 2011). Nesse contexto, verifica-se que os TILSs fazem escolhas de lexemas manuais que são considerados, naquele momento, os mais apropriados para sua interpretação. De acordo com Quadros (2002, p. 11), todo o tradutor-intérprete de LS é a “pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita).” Nesse sentido as interpretações simultâneas são realizadas em momento único de escolhas lexicais. Com isso, a autora defini a tradução- interpretação simultânea, como:

[...] processo de tradução- interpretação de uma língua para outra que acontece simultaneamente, ou seja, ao mesmo tempo. Isso significa que o tradutor-intérprete precisa ouvir/ver a enunciação em uma (língua fonte), processá-la e passar para a outra língua (língua alvo) no tempo da enunciação. (QUADROS, 2002, p. 11)

Para que se distingam claramente esses conceitos, Quadros e Souza (2008, p. 3) esclarecem que “[a] língua fonte (LF), portanto, é a Língua Portuguesa escrita e a língua alvo (LA), é a Língua Brasileira de Sinais na sua versão — “oral”.” Compreende-se que “[a] distinção técnica existente entre tradução e interpretação supõe um conhecimento essencial sobre o processo do ato tradutório [...]” (RUSSO; PEREIRA, 2008, p.13). Dessa maneira,

[a] língua fonte (LF), portanto, é a Língua Portuguesa escrita e a língua alvo (LA), é a Língua Brasileira de Sinais na sua versão “oral”. Entende-se “oral” em como a língua na sua forma de expressão oral, no caso específico das Línguas de Sinais, expressão em sinais. Como as modalidades das línguas envolvidas são diferentes, percebem-se efeitos de modalidade. (QUADROS; SOUZA, 2008, p.175).

Para Pereira (2008, p. 25), os conceitos de tradução e interpretação diferenciam-se, conforme o esquema da Figura 8:



Figura 8 – Diferenciação entre Tradução e Interpretação
Fonte: Pereira (2007, p.25)

Para compreender essa definição técnica que existe para tradução e interpretação, é necessário compreender que todo processo tradutório envolve duas línguas naturais de culturas e comunidades. Nesse contexto preliminar e sumário, Pereira (2007, p. 25) argumenta da seguinte forma:

a língua da qual se faz a tradução é chamada de língua fonte (LF), de saída ou de origem; a língua para a qual se traduz é a língua meta (LM), alvo ou de chegada. Porém, o primeiro problema conceitual também é apresentado, pois a tradução é o processo e, ao mesmo tempo, o texto final. Com este conhecimento, permito-me dizer que a tradução é o termo geral que define a ação de transformar um texto a partir de uma língua fonte, por meio de vocalização, escrita ou sinalização, em outra língua meta. A diferenciação da interpretação é feita, em um nível posterior de especialização, quando se considera a modalidade da língua para a qual está sendo transformado o texto. Se a língua meta estiver na modalidade escrita, trata-se de uma tradução; se estiver na modalidade oral ou sinalizada, o termo utilizado é interpretação. A causa maior de controvérsias é derivada do compartilhamento do termo ‘tradução’, tanto para o processo em geral, como para a operação específica de traduzir para a modalidade escrita. É necessário compreender que a interpretação também é tradução, porém especificamente para uma língua presencial ou de interação imediata [...]. (PEREIRA, 2007, p. 25)

Em suma, nos Estudos da Tradução esses conceitos são bastante equivalentes. Com isso, em todos os atos tradutórios, o enunciado depende de certos conhecimentos específicos e/ou empíricos, devendo, dessa forma, acessar as informações previamente e o que está sendo traduzido se valerá dos aspectos cognitivos, físicos e emocionais do tradutor-intérprete.

No entanto, o tradutor-intérprete trabalha sob inúmeras condições diferentes. A produção tradutória que é realizada baseia-se na mensagem existente de outra língua e na prática, e isso é visto como algo extremamente necessário para a formação de competências tradutória e linguística. (RÓNAI, 1987).

Dessa maneira, o tradutor-intérprete precisa ter passado por experiências de revisão de traduções, de ter traduzido, de alguém ter traduzido seu trabalho ou ter colaborado com seu próprio tradutor para poder refletir com propriedade sobre o ato de interpretar ou traduzir. Eco (2007, p. 265-298) ressalta que é difícil a função dos tradutores, pois não se trata tão simplesmente de tentar “dizer a mesma coisa em outra língua”, mas se trata da tentativa de dizer “quase a mesma coisa”. E, nessa vertente, o tradutor-intérprete necessita vivenciar práticas tradutórias, no intuito de aprimorar suas escolhas semântico-pragmáticas, evidenciando suas habilidades e competências linguísticas para o processo de interpretação e tradução. É por meio da participação efetiva com os Surdos e nas mais diversas discussões sociais e significativas que está se avançando a profissão de tradutor-intérprete de Libras e português no Brasil.

À medida que a Libras passou a ser reconhecida como língua natural, ou seja, com propriedades linguísticas de qualquer outra língua natural, os Surdos passaram a ter a garantia de acesso político educacional, por meio da presença desse profissional, o TILS. As instituições de ensino e as empresas do Brasil começaram a garantir o acesso desse profissional intérprete de LS no mercado de trabalho da seguinte forma:

[e]xistem em diversos países tradutores e intérpretes de língua de sinais. O processo histórico deste profissional se deu a partir de atividades espontâneas que foram sendo valorizadas enquanto atividades de trabalho no decorrer do tempo em que os Surdos foram construindo seu espaço de cidadania. (QUADROS, 2002, p.13).

Entretanto, esse processo também se registrava na década dos anos 80. É em virtude dessa luta travada que atualmente existe a lei da acessibilidade de TILS no mercado de trabalho no Brasil. Quadros (2002) relembra que:

A [p]resença de intérpretes da Língua de Sinais em trabalhos religiosos iniciados por volta dos anos 80, pelas igrejas protestantes vindas dos Estados Unidos. Em 1988, aconteceu o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais organizado pela FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) que propiciou, pela primeira vez, o intercâmbio entre alguns intérpretes do Brasil e a avaliação sobre a Ética do profissional intérprete. Em 1992, aconteceu o II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, também organizado pela FENEIS que promoveu o intercâmbio entre as diferentes experiências dos intérpretes no País; discussão e votação do regimento interno do Departamento Nacional de Intérpretes fundado mediante a aprovação do mesmo. A partir dos anos 90, foram estabelecidas unidades de intérpretes ligadas aos escritórios regionais da FENEIS. Em 2002, a FENEIS sedia escritórios em São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Teófilo Otoni, Brasília e Recife, além da matriz no Rio de Janeiro. No dia 24 de abril de 2002, foi homologada a lei federal 10.436, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial das comunidades surdas brasileiras. Tal lei representa um passo fundamental no processo de reconhecimento e formação do profissional intérprete da língua de sinais no Brasil, bem como, a abertura de várias oportunidades no mercado de trabalho respaldadas pela questão legal. (QUADROS, 2002, p. 14-15).

Assim, no Brasil, uma das primeiras atividades do intérprete deu-se em função de atividades religiosas, advindas das Igrejas protestantes dos Estados Unidos. A preocupação, na época, estava mais voltada para os aspectos religiosos. Porém, também se iniciou a viabilidade da educação de Surdos nas redes especiais de ensino. Das necessidades sejam estas religiosas e/ou educacionais, surgem ações inovadoras de inserção dos Surdos nos meios sociais, educacionais e políticos, sempre com a presença de intérpretes de LS. Dessas iniciativas oportunizou-se a criação de organizações específicas,

com o propósito de profissionalizar a categoria dos intérpretes da língua de sinais. (QUADROS, 2002).

Os aspectos que envolvem a tradução, ou seja, as competências e habilidades, bem como a aplicação de modelos teóricos ligados à formação dos tradutores-intérpretes da língua de sinais, pautam a preocupação dos formadores. Albir (2005) esclarece a seguinte questão:

Embora qualquer falante bilíngue possua competência comunicativa nas línguas que domina, nem todo bilíngue possui competência tradutória. A competência tradutória é um conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores. (ALBIR, 2005, p. 19).

Assim, é possível dizer que não basta ter competências comunicativa de uma língua fonte para uma língua alvo para realizar uma tradução. É preciso ter as competências e habilidades que envolvem a tradução dos modelos teóricos e aplicados aos tradutores-intérpretes da língua de sinais - LS. Para tanto, há a necessidade de fomentar o processo tradutório da aprendizagem dos acadêmicos, bem como o constante aperfeiçoamento dos que atuam na profissão. Essa argumentação é apresentada por Robinson (2002, p. 133),

[p]ara o tradutor profissional, a tradução é um ciclo constante de aprendizado que passa pelos estágios do instinto (disposição indistinta), experiência (trabalho no mundo real) e hábito (“prontidão para a ação”) e, dentro da experiência, pelos estágios de abdução (conjecturas), indução (criação de modelos) e dedução (regras, leis teorias); o tradutor é, ao mesmo tempo, um profissional, para quem os processos mentais complexos se tornaram naturais (e, portanto, subliminares), e um aprendiz, que precisa constantemente enfrentar e resolver problemas novos de maneiras analíticas conscientes.

O tradutor-intérprete é o profissional que possibilita a acessibilidade, a mediação entre ouvintes e Surdos, principalmente em interações de longa duração e/ou com vários interlocutores, tais como consultas médicas, audiências jurídicas, trâmites ou outros eventos que necessitam de uma mediação comunicativa, constantemente enfrentando e resolvendo problemas novos de maneira analítica consciente. (ROBINSON, 2002, p. 133).

Todavia, o profissional tradutor-intérprete de Libras é ainda desconhecido por grande parte de comunidades de ouvintes em suas competências e habilidades, pois, para muitos, existe a crença de que a leitura orofacial é uma panaceia que resolve todos os problemas da comunicação entre os Surdos e ouvintes. Muitas pessoas ouvintes acreditam no mito da “leitura labial”, portanto os intérpretes de Língua de Sinais seriam dispensáveis.

Existe no imaginário social ouvinte a falsa ideia de que o Surdo entende “tudo” ou “quase tudo” por meio da “leitura labial”, ignorando-se muitos depoimentos de Surdos que tiveram de fazer uso desses recursos como meio principal para o acesso às informações, à comunicação e à educação na tentativa de alcançar os detalhes do enunciado. Portanto, o uso da LS para o Surdo é expressivo em suas dimensões gramaticais, que possibilitam com êxito alcançar a plenitude do processo cognitivo/cultural. Essa afirmação tem fundamento no seguinte depoimento: “[r]epete-se sempre um ano quando se é Surdo. Impossível fazer de outro modo, quando se assimila cinquenta por cento do conteúdo das aulas, lendo unicamente os lábios.” (LABORIT, 1994, p. 162).

Nos estudos da tradução, a tradução e interpretação das línguas naturais seguem a relevância do fenômeno do processo de traduzir da língua fonte para a língua meta. Dessa maneira, Quadros (2002, p. 9) procura diferenciar esse processo tradutório em Libras, ao afirmar que:

Modalidades de tradução-interpretação - língua brasileira de sinais para português oral, sinais para escrita, português para a língua de sinais oral, escrita para sinais - Uma tradução sempre envolve uma língua escrita. Assim, poder-se-á ter uma tradução de uma língua de sinais para a língua escrita de uma língua falada, da língua escrita de sinais para a língua falada, da escrita da língua falada para a língua de sinais, da língua de sinais para a escrita da língua falada, da escrita da língua de sinais para a escrita da língua falada e da escrita da língua falada para a escrita da língua de sinais. A interpretação sempre envolve as línguas faladas/sinalizadas, ou seja, nas modalidades orais-auditivas e visuais-espaciais. Assim, poder-se-á ter a interpretação da língua de sinais para a língua falada e vice-versa, da língua falada para a língua de sinais. Vale destacar que o termo tradutor é usado de forma mais generalizada e inclui o termo interpretação.

Mesmo com o crescente investimento na formação de intérpretes de língua de sinais, persiste uma grande confusão sobre o seu real papel. Muitas pessoas ainda consideram a interpretação de língua de sinais como um serviço caritativo ou uma habilidade simples, comparável à mímica. Outros tantos se autodenominam intérpretes sem nunca terem passado por qualquer formação, que os capacite e os habilite para a atividade tradutória de mediação. Acredita-se que é imprescindível para o intérprete ter competências tradutórias bilíngues, mas se verifica que nem toda pessoa considerada bilíngue possui competência tradutória (ALBIR, 2005).

Portanto, para os leigos, o ato de interpretar é, em poucas palavras, receber uma mensagem em uma língua e convertê-la em outra. Entretanto, interpretar é um processo complexo que exige habilidades linguísticas e cognitivas, conhecimento de ordem cultural, técnico, etc. Além disso, o intérprete da Língua de Sinais precisa ser fluente em um determinado sistema linguístico, já que precisa traduzir/reverter em tempo real (interpretação simultânea) ou com pequeno lapso de tempo (interpretação consecutiva) uma língua sinalizada para língua oral (ou vice-versa), ou então, para outra língua sinalizada (JAKOBSON, 1973). Assim, o tradutor-intérprete de Libras

[...] precisa ter seu espaço próprio, que suas funções não sejam mescladas e confundidas com as dos professores, monitores, auxiliares ou qualquer outra função. Nossa tarefa é de sermos mediadores linguísticos e culturais em diversas instâncias, atuando como intérpretes de conferências em palestras, seminários, congressos e congêneres; intérpretes acompanhantes em entrevistas, trâmites burocráticos, consultas médicas e jurídicas, tradutores quando os Surdos sinalizam e temos que colocar na língua escrita e também como intérpretes educacionais nas instituições de ensino. (RUSSO; PEREIRA, 2008, P. 12).

Considera-se de extrema responsabilidade a competência tradutória frente à comunidade surda. Com as pesquisas crescendo na área, podemos problematizar o que temos encontrado nos depoimentos publicados em obras de referências na área da surdez, que deixam transparecer uma desconfiança sobre a capacidade dos intérpretes de Libras e Língua de Sinais. Identifica-se que uma das limitações é a falta de avaliação do trabalho dos intérpretes de Língua de Sinais.

Para Sá (1999), persiste a necessidade de mais pesquisas sobre a 'fidedignidade' nas atuações dos intérpretes, pois é fundamental que os intérpretes da língua de sinais sejam 'capacitados' para o uso de habilidades e competências em língua de sinais.

Segundo Albir (2005, p. 22), o termo “competência tradutória” passou a ser estudado na década de 1990. Esses estudos apresentam diversas propostas²⁵ de modelos, que se consideram fundamentais para o domínio da competência tradutória. Para considerar um profissional competente em tradução, é necessário ter “conhecimentos linguísticos, textuais, temáticos, culturais, de documentação, capacidade de transferência”, entre outros elementos fundamentais. Em suma, a competência tradutória²⁶ abrange um amplo “conhecimento especializado”, gerado por uma soma de competências e habilidades, “que identificam o tradutor e o distinguem de outros falantes bilíngues não tradutores.” (ALBIR, 2005. p. 15).

A investigação desta dissertação busca contribuir com aspectos fundamentais da competência tradutória, especificamente as particularidades da tradução e interpretação de Libras/português de conceitos abstratos de CRÍTICO e AUTONOMIA, os quais possuem em LP e Libras, uma variedade de itens polissêmicos. Tal investigação foi realizada analisando os dados e percebendo as diferenças linguísticas que ocorrem nos níveis lexicais e sintáticos entre os referidos sistemas linguísticos. Realizou-se preliminarmente um recorte dessas questões semântico-pragmáticas, as quais são problemáticas e altamente polissêmicas.

Neste capítulo procurou-se destacar algumas obras clássicas e contemporâneas que há na literatura brasileira e internacional no que tange a abordagens específicas dos aspectos sobre a língua de sinais e Libras – resgatando as particularidades que há entre as línguas gestuais e as línguas orais.

²⁵ As diversas propostas podem ser encontradas por diversos autores, tais como: Lowe (1987), Bell (1991), Hewson e Martin (1991), Nord (1991, 1992), Pym (1992), Kiraly (1995), Presas (1996), Hurtado Albir (1999), Hatim e Mason (1997), Hansen (1997), Risku (1998), Neubert (2000), Kelly (2002). Porém, essas propostas não serão destacadas nesta dissertação.

²⁶ Segundo Rudner, Pereira e Paterno (2010, p. 5), professores proponentes da disciplina de Laboratório de Interpretação argumentam que “[...], o aluno desenvolverá uma séria de habilidades e pode treinar vários gêneros de interpretação (simultânea, consecutiva, diálogos, monólogos, libras/português, português/libras). Como um conjunto, treinam habilidades analíticas, linguísticas (sintaxe, morfologia, fonética, etc.), mas também obrigam o aluno a considerar outros fatores que contribuem à construção de significado como contexto social, questões culturais, relações entre os participantes, conhecimento do assunto em discussões e também a influência/papel/poder de um terceiro (o intérprete) sobre a comunicação”.

Também se focalizou no processo de aquisição do fenômeno de Libras nos sujeitos Surdos como L1 (língua materna e/ou primeira língua) e L2 (segunda língua). Para a garantia do foco da pesquisa registrou-se a legislação vigente do Brasil, principalmente no que tange às áreas de atuação e de formação dos TILSs. Discorreu-se sobre as hipóteses problemáticas em relação aos conceitos abstratos de CRÍTICO e AUTONOMIA no processo de interpretação nas línguas de modalidades gestuais e, por fim, destacou-se a atuação dos TILS no cenário brasileiro.

Tendo como ponto de partida a aquisição da Libras como L2 para os TILS, resgataram-se as principais marcas históricas de atuação dos TILS pelo Brasil e as contribuições que a linguística em geral e os estudos da tradução têm fornecido para as pesquisas no âmbito da tradução e interpretação, focalizando o desenvolvimento das habilidades e competências primordiais para a atuação de TILS.

A seção a seguir traz uma análise das obras existentes em Linguística Cognitiva, dos processos de categorização e conceptualização dos conceitos abstratos, da interação sociocultural e situacionais nos eventos de fala. Para a construção deste primeiro capítulo, que tem como foco os Estudos da Tradução, segundo aos clássicos teóricos apresentados do de traduzir e/ou interpretar, foi necessário realizar inúmeras pesquisas em fontes que trouxeram informações a cerca dos tipos de tradução que há para as línguas naturais.

Percebe-se que há um vasto campo de habilidades tradutórias a serem exploradas, porém, dados os limites de uma dissertação de mestrado, avançaremos apenas nos estudos científicos relativos às competências e habilidades das interpretações num escopo mais genérico.

1.3 CONCEITOS ABSTRATOS EM LÍNGUA DE SINAIS: CONTEXTUALIZAÇÃO, COMPREENSÃO E TRADUÇÃO

Nesta seção aborda-se o problema da interpretação, para a língua brasileira de sinais, de conceitos abstratos lexicalizados em língua portuguesa. Entende-se que as línguas orais e auditivas são complexas e abstratas em seus aspectos linguísticos e culturais. Para Dascal (2007, p. 106-107), a fala é

utilizada para transmitir uma interpretação pragmática, e o sucesso na comunicação é medido pela capacidade de o destinatário alcançar essa interpretação. Isso, quando ocorre, é o que o termo 'compreensão' geralmente abrange. Observem que a compreensão é sempre uma compreensão pragmática. Não se trata apenas de compreender as palavras do falante (determinando o significado da sentença), nem de compreender tais palavras em sua específica referência ao contexto da elocução (determinando o significado da elocução), e sim de alcançar a intenção do falante ao proferir tais palavras naquele contexto (determinando o significado do falante). [...] Um significado do falante é transmitido diretamente quando é idêntico ao significado da elocução 'computado' pelas 'regras' semântico-pragmático da linguagem.

A interpretação consiste em encontrar 'pistas' de significados implícitos, em atentar para a polissemia dos itens lexicais que expressam conceitos abstratos e em determinar, em cada enunciado, o que se expressa em função do contexto linguístico-situacional. Além disso, há uma capacidade individual de estruturar conhecimentos, uma habilidade própria de organizar as experiências cognitivas. Bernardino (2000, p. 66) ressalta que “a linguística cognitiva tem-se dedicado ultimamente [...] [à] produção linguística com relação aos aspectos processuais ou representações cognitivas da mente”.

Com isso, entende-se que, quando o tradutor-intérprete de Libras e português está no ato da interpretação, e este se depara com a tarefa de sinalizar conceitos abstratos, pode surgir uma variedade de escolhas de itens lexicais, tais como: (a) certos conceitos lexicalizados em LP que não há sinais de equivalência em Libras; (b) a dependência estrita a contextos específicos em que o TILS atua como, por exemplo, contextos jurídicos, clínicos, pedagógicos e entre outros. Como se verifica em Bassnett (2005, p. 45):

[a]o traduzir *Bon appetit* no cenário já descrito, o tradutor foi capaz de extrair um conjunto de critério do texto, a fim de determinar qual seria uma tradução adequada para o texto em LM [língua meta]. Porém, fica claro que em outro contexto, a expressão na LM seria alterada. A ênfase em tradução sempre está no *leitor* ou no ouvinte, e o tradutor deve traduzir o texto em LF [língua fonte] de modo que a versão em LM corresponda à versão em LF. A natureza dessa correspondência pode variar consideravelmente [...], mas há princípios que permanecem constantes.

A tarefa do tradutor-intérprete de línguas naturais pode ser definida como um desafio constante, ou seja, de um lado o tradutor-intérprete necessita impor suas concepções culturais, ficando no processo de repetição de palavras no sentido literal e, de outro lado, traduzir de modo a incorporar a ação dos discursos, dando ênfase aos estilos de enunciado.

Nesse sentido, “a interpretação pragmática nada mais é que o endosso do significado da elocução pelo ouvinte, isto é, sua identificação como sendo o significante do falante” (DASCAL, 2007, p. 107). Em consonância com Bassnett (2005, p. 44-45) os tradutores-intérpretes devem levar em conta que todas as expressões linguísticas são relacionadas ao contexto cultural da LF. Como, por exemplo, na seguinte explicação de Bassnett, que diz que

[...] a opinião de Hence Albrecht Neubert de que o Soneto de Shakespeare *Shall I compare thee to a summer's day? (Devo comparar-te a um dia de verão?)* não pode ser semanticamente traduzido para uma língua onde a divindade é feminina. Tentar impor o sistema de valor da cultura da língua-fonte para a cultura da língua-meta é perigoso, e o tradutor não deve ser tentando pela escola que tem pretensões de determinar as *intenções* originais de um autor com base em um texto autocontido. O tradutor não pode ser o autor do texto em LF [língua fonte], mas, como autor do texto na LM [língua meta], tem uma clara responsabilidade moral para com os leitores da LM. (BASSNETT, 2005, p. 45).

Essa discussão possibilita acreditar que o tradutor-intérprete das línguas de modalidade orais e gestuais deve “ter o máximo de conhecimento das possibilidades expressivas de sua língua, ou seja, conhecer muito mais para além da gramática”. (LACERDA, 2010, p. 7).

O tradutor-intérprete é um profissional que deve ser atuante em várias esferas da sociedade, uma vez que o tradutor-intérprete “atua na fronteira entre os sentidos da língua de origem e da língua alvo, com os processos de interpretação relacionando-se com o contexto no qual o signo é formado”. (LACERDA, 2010, p. 8).

Portanto, os problemas que ocorrem durante uma tradução e interpretação acontecem pela falta de equivalências culturais, ou seja, tradução não se define em reprodução literal da LF para a LM. A distinção entre “tradução” e “reprodução” pode ser observada no seguinte exemplo que Dagut (1976) destaca, quando afirma que

[p]artindo do princípio de que uma metáfora é, por definição, uma nova expressão, uma criação semântica, ela pode, sem dúvida, não possuir em equivalente na LM: o que é único não tem um correspondente. Aqui, a competência do tradutor bilíngue - “le sens”, como Mallarmé coloca “de ce qui est dans la langue et de ce qui n'en est pas” - serve apenas no sentido negativo de dizer-lhe, neste caso, que é impossível “encontrar” qualquer “equivalência”, sendo que esta terá que ser “criada”. O ponto crucial que aparece como consequência disso é se uma metáfora pode, neste sentido, ser traduzida como tal, ou se pode ser apenas “reproduzida” de alguma maneira. (DAGUT, 1976, p. 21).

Nessa relação de encontrar pistas de interpretação para a compreensão do texto, é fundamental o conhecimento do contexto e, também, o conhecimento de informações específicas sobre o tema ou assunto (fatores extralinguísticos) por parte do tradutor-intérprete. Dascal explica que:

É possível, portanto, interpretar a mesma elocução utilizando, no mínimo, dois procedimentos distintos: em um caso, por meio da interpretação do comparativo *alto*²⁷ e pela aplicação do conhecimento-padrão que se tem de uma determinada situação e da respectiva cultura; no outro, pela aplicação da posse de uma informação específica. Contudo, nos dois casos, a interpretação final recorre à manipulação de pistas extralinguísticas, isto é, a pistas contextuais que envolvem a familiaridade do destinatário com a situação da elocução. Isso, é claro, se torna ainda mais óbvio quando a elocução contém expressões dêiticas. O que queremos enfatizar aqui é que, embora a necessidade de pistas contextuais na interpretação de expressões não-indexicais não seja indicada nos componentes da sentença, o seu papel não é menos importante. As pistas contextuais, todavia, nem sempre são “puramente” extralinguísticas. (DASCAL, 2007, p. 192).

Assim, numa tradução, podem-se encontrar conceitos abstratos que recebem diferentes interpretações, como, por exemplo: VIOLÊNCIA, REFLEXÃO, CRÍTICO, AUTONOMIA e RADICALIDADE. Esses conceitos abstratos têm seus significados dependentes dos contextos de uso. Em Libras, por exemplo, para o verbo ‘refletir’ há um sinal isolado, conforme a Figura 9 abaixo:

²⁷ Para esclarecer a comparação do adjetivo de *alto* no valor semântico e da noção de relatividade das sentenças examinadas. Ver Dascal (2007, p.191) .

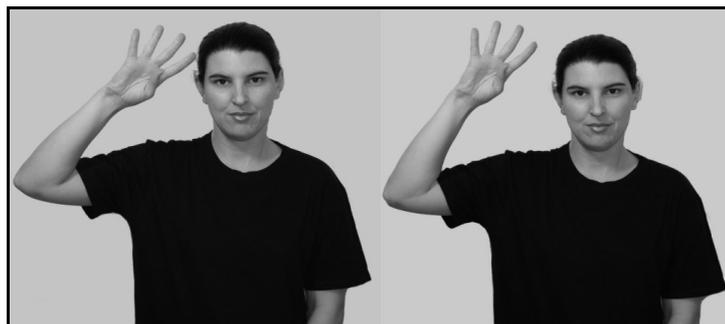


Figura 9 – Sinal manual de REFLETIR²⁸

Fonte: Elaborado pela ilustradora Bernadini

Esse sinal, realizado nessa glossa, faz parte de um léxico específico, pois pode estar sujeito a variedades regionais. Veja o enunciado:

(a-LP) “[...]a crise econômica **refletiu** em alguns nichos do mercado[...]”²⁹

Esse enunciado, no ato de tradução para Libras, é primeiramente compreendido; depois, interpretado; e só então é realizada a escolha de sinalização, que terá a seguinte sintaxe:

(a-Libras) “*problema sério economia prejudicar dentro trabalho + pessoas*”³⁰

Na sinalização o item lexical 'prejudicar', é configurado desta forma:



Figura 10 – Sinal manual para PREJUDICAR

Fonte: Elaborado pela ilustradora Bernadini

²⁸ A Figura 9 foi cedida pela acadêmica Renata Bernadini, acadêmica do curso de licenciatura Letras Libras da UFSC. Ressalta-se que o sinal configurado conforme a figura 9 pode ser interpretado, dependendo do contexto, como: IMAGINAR e SONHAR.

²⁹ Enunciado extraído de palestra proferida na semana acadêmica de Administração na UCS (2008), a qual foi traduzida na oportunidade pela autora desta dissertação.

³⁰ Tradução do português para Libras realizada pela autora desta dissertação.

As particularidades do conceito abstrato REFLETIR e sua expressão lexical em língua portuguesa ficam evidentes em (a), provocando uma tradução guiada por uma estratégia semântico-pragmática. Isso se deve ao fato de o léxico da LS ter propriedades diferenciadas do léxico das línguas orais e vice-versa. Segundo a hipótese (versão fraca) de Sapir-Whorf, aceita pelos estudiosos de Linguística Cognitiva, a língua influencia a maneira de pensar de uma cultura. (SAPIR, 1958). Ou seja:

Os seres humanos não vivem em um mundo completamente objetivo, nem preso a um mundo restrito às atividades sociais, como normalmente entendido, todavia, estão à mercê de uma língua específica que se tornou o meio de expressão para sua sociedade. Chega a ser ilusório imaginar que poderíamos existir socialmente sem o uso da linguagem e pensar a linguagem enquanto um mero instrumento incidental que nos possibilitaria resolver problemas específicos de comunicação ou de reflexão. A importância disso é que o "mundo real" é em grande medida inconscientemente construído sobre os hábitos de linguagem dos grupos. Não há duas línguas suficientemente semelhantes que possam ser consideradas como produtos de uma mesma realidade social. Os mundos em que vivem as diferentes sociedades são mundos distintos, não porque recebem rótulos diferentes, mas porque os são efetivamente [...] Vemos, ouvimos e passamos por experiências bastante diversificadas, todos esses fatos devem-se aos hábitos linguísticos de nossa comunidade que nos permitem certas escolhas interpretativas³¹ (SAPIR, 1958 [1929], p. 69).

Portanto, não se pode negar que o modo de pensar do usuário de LP diferencia-se daquele do usuário de Libras, e esses universos cognitivos permanecem em diálogo constante no ato tradutório.

O uso da datilologia (papel da soletração)³² ou “[s]oletração manual não é uma representação direta do português, é uma forma de representação manual da ortografia do português, envolvendo uma sequência de configurações de mão que têm correspondência com a sequência de letras escritas do português” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 88). Este uso é, na verdade, um recurso de mediação entre tais universos linguístico-cognitivos.

³¹ **Tradução livre do original:** “Human beings do not live in the objective world alone, nor alone in the world of social activity as ordinarily understood, but are very much at the mercy of the particular language which has become the medium of expression for their society. It is quite an illusion to imagine that one adjusts to reality essentially without the use of language and that language is merely an incidental means of solving specific problems of communication or reflection. The fact of the matter is that the 'real world' is to a large extent unconsciously built upon the language habits of the group. No two languages are ever sufficiently similar to be considered as representing the same social reality. The worlds in which different societies live are distinct worlds, not merely the same world with different labels attached... We see and hear and otherwise experience very largely as we do because the language habits of our community predispose certain choices of interpretation.” (SAPIR, 1958 [1929], p. 69).

³² Para uma revisão sobre o papel da soletração na atividade tradutória, ver Quadros e Xavier (2008).

Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 88), “o léxico não-nativo contém palavras em português que são soletrados manualmente, e essas formas podem ser consideradas na periferia do léxico da língua de sinais brasileira”. Os TILS soletram palavras do português em uma variedade de contextos, pois quando surgem termos de ordem técnica e não há um sinal equivalente formal toma-se emprestado o código linguístico da LP³³.

À luz da teoria, essas escolhas de itens lexicais procedem pelo reservatório de pistas contextuais (DASCAL, 2007), ou seja, os TILS se apropriam de elementos estruturados por *frames* ou modelos cognitivos (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 102). Nesse sentido, “a interpretação depende da seleção hierarquia paradigmática relevante para um determinado exemplo” (DASCAL, 2007, p. 194), ou seja, a seleção de escolhas de lexemas segue as pistas que o enunciado oferece.

Sobre tal questão, Dascal (2007, p. 194-195) afirma que “a interpretação envolve a manipulação de pistas de vários tipos, recorrendo não apenas ao conhecimento de mundo do destinatário, mas também à “ativação” do seu conhecimento de funções e convenções linguísticas”. Para elucidar uma situação de contexto de interação, Dascal (2007), apresenta um “esboço” de pistas que se podem empregar no momento da interpretação dos enunciados.

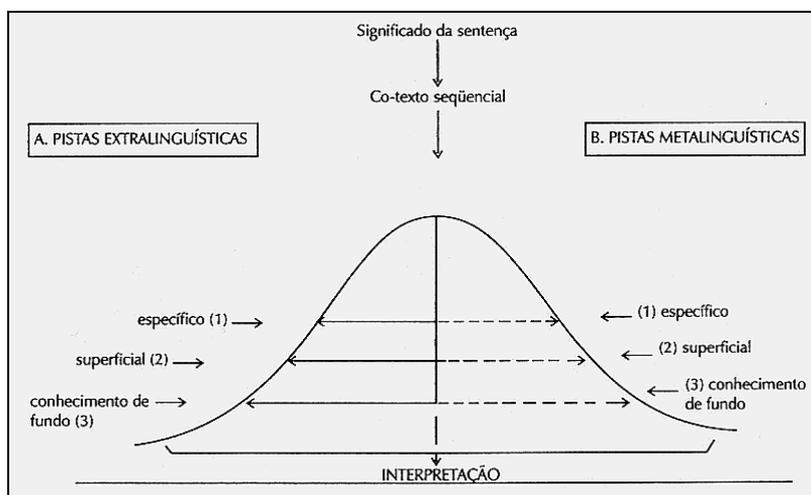


Figura 11 – Pistas contextuais empregadas para a interpretação das elocuições

Fonte: Dascal (2007, p. 195)

³³ No capítulo 3, há mais detalhes das particularidades lexicais e semânticas dos conceitos abstratos que surgem na língua portuguesa.

Desta maneira, Dascal (2007, p. 196-198) divide o significado da sentença em duas suposições do “significado do falante”, ou seja, em pistas contextuais extralingüísticas [a] e metalingüística [b]. A pista contextual para extralingüística refere-se ao “conhecimento de mundo” e a pista contextual para metalingüística refere-se ao “conhecimento de estruturas e convenções linguísticas” próprias do tradutor-intérprete.

O autor exemplifica, conforme a Figura 11 as três áreas de abrangência para cada tipo de pista a ser empregada para a interpretação das elocuições. São elas a específica, que surge do “conhecimento 'imediato' das circunstâncias da elocução”, a intermediária ou superficial, que revela o “conhecimento acerca de propriedades convencionais de circunstancias” e a geral ou conhecimento de fundo comum (*background*), que resgata informações, princípios, ou seja, resgata o “conhecimento de mundo” e “conhecimento geral sobre o funcionamento da comunicação verbal”.

É extremamente relevante o paralelo que Dascal (2007, p. 196) traça entre os dois níveis de pistas contextuais, uma vez que é possível perceber o processo das duas etapas, quando ele identifica esses traços em estruturas de valores atribuídos ao “conhecimento prévio” e, por meio desses valores identificados, busca uma avaliação que consiste em comparar as funções que se emprega no momento da interpretação. Com isso, entende-se que

[a] tradução envolve muito mais do que a simples troca de itens lexicais e gramaticais entre as línguas e, como pode ser visto na tradução de expressões idiomáticas e metáforas, o processo pode incluir a eliminação de elementos linguísticos essenciais do texto em LF, [...] quando o tradutor se afasta da equivalência linguística próxima, os problemas em determinar a natureza exata de nível de equivalência pretendida vêm à tona. (BASSNETT, 2005, p. 47).

Entretanto, Bernardino (2000, p. 66) enfatiza que “o problema está em explicar como esses conhecimentos [conceitos] se integram para formar a cognição como um todo”. Por isso, os TILS necessitam compreender o conceito para que a tradução se consolide. Contudo, em muitos casos de tradução não há recursos diretos. Sobre tal, a autora enfatiza:

[...] as pessoas não podem entender palavras que ouvem somente selecionando significados a partir de uma lista do léxico [...]. Elas devem criar significados a partir de informações que acreditam serem comuns entre elas e o falante. A compreensão da palavra, então, pode ser vista como uma mistura de seleção e criação de significados. Em um processo centrado no contexto, os ouvintes usam a situação e o contexto da sentença para a compreensão do que o falante quer dizer. Quanto mais informações o contexto provê, maior é a confiança conseguida na construção do significado. (CLARK, 1992, apud, BERNARDINO, 2000, p. 66-67).

Compreender um conceito abstrato em uma tradução e/ou interpretação é fundamental para que o TILS realize escolhas de itens lexicais contextualmente adequados. Desta forma, evitará traduções equivocadas e/ou problemas de comunicação decorrentes desses equívocos. No entanto, para que isso aconteça, depende-se de um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo TILS.

Russo e Pereira (2008) seguem com a proposta da importância de gerar competências linguísticas e tradutórias nos cursos de formação de tradutores-intérpretes de Libras e português. Nessa vertente, verifica-se a necessidade de que as disciplinas distribuídas na grade curricular dos cursos de formação venham a desenvolver em seus alunos práticas e técnicas que desenvolvam habilidades para os TILSs. A seguir apresentam-se as onze habilidades³⁴ que os TILSs deveriam desenvolver, conforme destacam Russo e Pereira (2008, p. 19). As habilidades são as seguintes:

- **Posicionamento** – o local, a posição e a postura que o TILS assume no ato interpretativo;
- **Deslocamento – localização espacial** - o TILS topicaliza os sujeitos do discurso em ação no ato interpretativo;
- **Memória de curto prazo** – a capacidade de armazenar informações a curto prazo durante a mensagem do destinatário no ato interpretativo;
- **Expressão facial e corporal** – a capacidade de incorporar a ação do sujeito do discurso no ato interpretativo;

³⁴ As nomeações das onze habilidades são de autoria de Russo e Pereira (2008), mas as definições adaptadas são de responsabilidade da autora desta dissertação.

- **Raciocínio rápido e agilidade mental** – a capacidade de resgatar pistas metalinguísticas durante o processo de escolhas lexicográficas durante a interpretação simultânea;
- **Improvisação** – a capacidade de domínio e autocontrole linguístico em situações que o TILS não possui conhecimentos prévios de contexto, discurso e posicionamento (cenário) em uma situação de interpretação simultânea;
- **Trabalho em equipe** – a capacidade de trabalhar em parceria com um ou mais colegas de atuação, ou seja, trabalhar com interpretação de apoio e de revezamento;
- **Atenção e concentração** – a capacidade de manter-se alinhado ao discurso e o contexto de atuação;
- **Percepção visual e auditiva** – a capacidade de transmitir e incorporar 'todas' as informações que se apresenta em um 'ato de fala'³⁵, sendo estas no sentido positivo ou negativo;
- **Motricidade fina e percepção cinestésica** – a capacidade de competência linguística, no que tange os aspectos da construção do lexema manual e gramatical da LS;
- **Conhecimento linguístico** – a capacidade de tradução e interpretação da língua fonte para a língua alvo e vice-versa.

Tendo em vista essas habilidades discutidas e muito trabalhadas nos cursos de formação de TILS, é certo que muitos dos profissionais TILS ainda se “atortentam” quando se deparam com a dificuldade de alcançar o propósito de uma ou mais habilidades fundamentais para a ação de interpretar.

³⁵ Sobre atos de fala ver Austin (1976) e Searle (1969).

Todavia, vale destacar que os tradutores-intérpretes de línguas naturais de modalidade auditiva (orais) possuem os mesmos sentimentos, tais como: será que estou interpretando como deveria? Será que estou me fazendo entender? Será que me preparei como deveria? E assim surgem inúmeras inquietações por partes dos intérpretes de línguas orais e que não são diferentes das inquietações dos tradutores-intérpretes de Libras e português, uma vez que, conforme Magalhães Jr. (2007),

[t]raduzir é sempre um exercício imperfeito, em que tentamos transpor para o universo semântico idéias e sentimentos que não são os nossos. Num tal processo, o resultado será sempre alvo potencial de censura e dissenso. Na tradução, fazemos mais do que simplesmente buscar sinônimos. Somos forçados a interpretar, a intuir o sentido de passagens por vezes dúbias. Fazemos escolhas a todo o momento. Elegemos. Tomamos decisões. E com isso, naturalmente, nos arriscamos ao erro. (MAGALHÃES Jr., 2007, p. 170).

No caso específico desta pesquisa, enfatiza-se a oportunidade de elencar ações de formação de TILS. Além disso, buscou-se desenvolver as competências de compreender, interpretar e de traduzir itens lexicais da língua portuguesa, que em geral são altamente polissêmicos e que expressam conceitos abstratos de CRÍTICO e AUTONOMIA, conceitos que possuem um alto grau de complexidade, mesmo para os que são usuários de língua portuguesa como L1.

Dedica-se o próximo capítulo a uma revisão teórica sobre Linguística Cognitiva, principalmente sobre as questões que envolvem conceitos abstratos, categorização e polissemia, itens estes fundamentais para os objetivos desta investigação.

1.4 CONCEITOS ABSTRATOS E POLISSEMIA: CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA COGNITIVA

Neste capítulo, analisa-se pela abordagem da Linguística Cognitiva (LC) a questão dos conceitos abstratos, utilizando autores, como Lakoff (1987), Lakoff e Johnson (1999), Croft e Cruse (2004), Geeraerts (2006), Feltes (2007) e, entre outros que tratam de processos de categorização, categorias conceituais em sua relação com categorias linguísticas. Conforme os princípios da LC, os conceitos projetam a realidade de acordo com nossas experiências. Uma categoria conceptual agrupa um conjunto de entidades e as representa. Segundo Delbecque (2008):

o mundo não é uma realidade objectiva *em e por si* mesma. Ela aparece-nos sempre de uma forma ou de outra por meio de nossa actividade que consiste em categorizar com base em nossa percepção, nos nossos conhecimentos, no nosso estado de espírito; em suma, a partir de nossa condição humana. Isto não quer dizer que a realidade assim criada seja subjectiva, uma vez que conseguimos chegar a acordo sobre as nossas experiências intersubjectivas. Com efeito, viver em sociedade significa partilhar experiências comuns. (DELBECQUE, 2008, p. 35)

Essa visão é chamada de “experencialista” (cf. LAKOFF, 1987; FELTES, 2007). Conceitos como FRUTA, MESA, LIVRO envolvem processos de categorização que são resultado da interação de nossa percepção, conhecimentos socioculturais e situacionais (de uso). Embora pareçam menos problemáticos, eles implicam, em sua construção e uso, em uma série de operações cognitivas e acordos com a comunidade de fala. Outros conceitos como VIOLÊNCIA, LIBERDADE, AMOR, VIDA, JUSTIÇA (cf. FELTES, 2007) são mais complexos em sua construção e aplicações a contextos de fala, pois são afetados pela natureza de instituições sociais, jurídicas, religiosas, entre outras, as quais variam sobremaneira de cultura para cultura e de subcultura para subcultura em uma mesma comunidade. São considerados conceitos abstratos à medida que implicam mais operações de abstração, em que crenças e valores introduzem não apenas maior variação, mas também mais negociações de sentido em eventos de fala.

Seguindo a proposta da Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados - TMCI (LAKOFF, 1987), conceitos e categorias têm sua estrutura motivada por modelos cognitivos e culturais. Estes são construções que organizam o pensamento através das relações humanas e culturais, porque temos o corpo que temos e interagimos no mundo de modo a compartilhar certas experiências. Como construtos, são idealizados porque não “representam” o mundo de forma objetiva, são relativamente estáveis, mas sujeitos à variação em função da dinâmica das relações socioculturais historicamente determinadas. Ou seja, “[o]s modelos, portanto, são o resultado da atividade humana, cognitivo-a experiencialmente determinada, são o resultado da capacidade de categorização humana” (FELTES, 2007, p. 89). A autora, fundamentando sua posição a partir de Lakoff (1987) e Lakoff e Johnson (1999), salienta que:

[...] cada indivíduo pertence, simultaneamente, a diferentes grupos, em diferentes níveis simultâneos de “localidade”(mais alta ou mais baixa numa hierarquia; mais imediatos ou menos imediatos). Ao mesmo tempo, não existe um repositório separado de conhecimentos linguístico ou cultural fora de qualquer comunidade cultural e linguística. Entretanto, os esquemas individuais, a serem construídos, agregam detalhes individuais relativamente ao que é percebido como normas ou formas culturais relevantes, principalmente porque o indivíduo é, em certo nível, consciente ou “conscientizável” de seus próprios desejos, percepções e sentimentos, existindo à parte de e em contra distinção a essas comunidades que imputam as normas e formas de linguagem e cultura. (FELTES, 2007, p. 90).

As categorias conceptuais, por sua vez, ao inscreverem-se na língua, tornam-se categorias linguísticas, de modo que, conforme Delbecque (2008):

a comunidade “traduzi-las” em signos linguísticos. Uma visão mais abrangente da língua como sistema de signos ultrapassa o tipo de ligação entre a forma e o significado de um signo linguístico. Este é então ligado ao “conceptualizador” humano e ao mundo que é o seu, isto é tal como ele o vive. O conceptualizador, as categorias conceptuais e os signos linguísticos estão ligados entre si. (DELBECQUE, 2008, p. 35).

Essa interligação é mais complexa quando se examinam conceitos abstratos e, mais ainda, quando se colocam em contato sistemas linguísticos diferentes, por processos tradutórios. Isso porque, se as categorias linguísticas de um sistema e outro estão afetadas pelos processos de conceptualização/categorização cognitiva e socioculturalmente orientados e, ainda, pela hipótese Sapir-Whorf, sistemas linguísticos influenciam a forma como o “mundo” é organizado, há que se colocar em relevo as negociações que têm lugar

quando sujeitos que têm Libras como L1 são introduzidos num universo de significações que parte da LP, reorganizando-as de acordo com as categorias conceituais e linguísticas dessa L1.

A base cognitiva da linguagem está na língua e no pensamento. Com isso, exemplificam-se os três princípios cognitivos estruturados da linguagem. Para Delbecque (2008), a linguagem se dá através de símbolos, relacionando o signo com o significado. Nesse sistema complexo, surgem os três princípios de estruturação da linguagem: (1) indexical; (2) icônico e (3) simbólico. Os signos que se apresentam nos princípios cognitivos “permitem ao homem estruturar o seu universo e as suas experiências e sobreviver enquanto grupo”. (DELBECQUE, 2008, p. 44).

O primeiro princípio, o da indexicalidade (1), nos “remete para o facto de podermos 'apontar' coisas que se encontram no nosso campo da visão” (p. 22); ou seja, indexicalizar os pontos de referência que se oferecem para situar as pessoas, animais e objetos no espaço. Pelo segundo princípio da iconicidade (2), entende-se que “tal como se faz sentir na língua, leva-nos a estabelecer uma certa semelhança entre a forma do enunciado e aquilo que se apresenta” (p. 26). Esse princípio subdivide-se em outros três princípios, que são:

- **princípio da ordem linear:** “determina a ordem temporal de dois ou vários acontecimentos”, organizando a estrutura sintaxe dos sujeitos, dos verbos e dos objetos em uma ordem de oração (p. 26-29);
- **princípio da distância ou sequencial:** que se aplica tanto em sentido negativo como no sentido positivo; ou seja, a ausência de elo conceptual faz elementos se encontrarem afastados uns dos outros, e a existência de um elo conceptual dá lugar a um agrupamento (p. 29-30);
- **princípio de quantidade:** que se apresenta na “tendência para associar uma grande quantidade de forma a uma grande quantidade de significados e, inversamente, um menor quantidade de forma a um menor quantidade de significado” (p. 31-32).

Esses subprincípios se agrupam para exemplificar o princípio da iconicidade cognitiva na estrutura da linguagem. E o terceiro, o princípio simbólico (3), que destaca “a relação [que há] entre a forma e o significado de inúmeros signos”, ou seja a “associação puramente convencional (caráter arbitrário) entre a forma e o significado. (DELBECQUE, 2008, p. 26-32).

De acordo com Delbecque (2008), a base cognitiva da linguagem está na língua e no pensamento; portanto, os três princípios cognitivos estruturados da linguagem são estudados pela semiologia e compreendidos não somente para a formação das palavras, mas também no âmbito da sintaxe.

Segundo a semântica experiencialista, que é o fundamento da TMCI: “[o] significado não é uma coisa; ele envolve o que é significativo para nós. Nada é significativo em si mesmo. A significatividade deriva da experiência da atuação como um ser de um certo tipo em um ambiente de um certo tipo.³⁶” (LAKOFF, 1987, p. 126).

Nos estudos sobre a significação, destaca-se o fenômeno da polissemia: um item lexical pode ter vários significados. Conforme Feltes³⁷:

[o]s sentidos se multiplicam porque a mente constrói na experiência, numa experiência com os outros, uma experiência reconstruída pela memória dessas experiências ou pelo sentido das interações que geraram esses sentidos, que os transformaram e que, de um modo ou de outro, em diferentes graus de consistência, orientaram nossa vida interior e nossos modos de convivência. (FELTES, 2007, p. 183).

Esse fenômeno da polissemia é também discutido como evidência para a Semântica Cognitiva, ou seja, Lakoff (1988) trata como polissemia sistemática, ou seja, um dos mais importantes fenômenos semântico: “[...] o fato de que as palavras individuais e morfemas normalmente têm muitos significados que são sistematicamente relacionados entre si”³⁸. (p.139-140). Nesse sentido, Silva (2006) esclarece que

³⁶ **Tradução livre do original:** “Meaning is not a thing, it involves what is meaningful to us. Nothing is meaningful in itself. Meaningfulness derives from the experience of functioning as being of a certain sort in an environment of a certain sort.”(LAKOFF, 1987, p.292)

³⁷ Feltes (2007, p. 183) sintetiza a posição conforme teorias de Lakoff (1988).

³⁸ **Tradução livre do original:** “[...]the fact that individual words and morphemes typically have many meanings that are systematically related to one another.”(LAKOFF, 1988, p.139-140)

[a] polissemia é o fenômeno típico, a estruturação principal da dimensão *semasiológica* das palavras, isto é, a dimensão que parte da componente formal da palavra ou, em termos de Saussure, do *significante* para os sentidos e referentes que podem estar associados a essa forma e, logo, a essa palavra ou item lexical. Aí, ela ocupa o nível intensional da dimensão semasiológica. Na dimensão inversa, a *onomasiológica*, que parte do conceito, *significado* ou referente para as diferentes formas e, logo, diferentes palavras ou itens lexicais que o podem designar ou nomear, funcionam outros tipos de estruturação, como o campo lexical, a hierarquia lexical, relações de sinonímia, antonímia, hiponímia. (SILVA, 2006, p. 13).

De acordo com Silva (2006, p. 59), o significado é flexível. Com isso, evidencia a polissemia “como uma coleção de vários sentidos inter-relacionados estáticos e de não difícil diferenciação”. Dessa maneira, o autor argumenta que “a polissemia como uma rede de sentidos flexíveis, adaptáveis ao contexto e abertos à mudança, de impossível diferenciação precisa é ver algo que real e inevitavelmente existe e existe em abundância.” Silva (2006) descortina o sentido do significado, como:

[o] significado não é estático[,] mas dinâmico, não é dado mas construído no conhecimento *enciclopédico* e configurado em feixes de conhecimento ou *domínios*, não é platônico mas corporizado, encarnado nas necessidades, nos interesses e nas experiências dos indivíduos e das culturas. Mas esta flexibilidade inerente do significado não significa caos; tem os seus limites e as suas restrições; não é incompatível, ou melhor, até exige uma certa estabilidade. Flexibilidade e estabilidade são ambas essenciais em qualquer sistema que pretenda ser eficiente: ambas contribuem para a eficiência cognitiva e comunicativa da linguagem. (SILVA, 2006, p. 59-60).

Na sequência Silva (2006), compreende que a polissemia é um fenômeno graduável, ou seja, é um fenômeno “prototípico”³⁹, em que todas as palavras são altamente polissêmicas, “com sentidos ligados entre si e a um centro prototípico por diferentes mecanismos cognitivos, incorporando sentidos e relações em quantidade maior ou menor de flexibilidade”. (p. 64).

Para Taylor (2002, p. 471) “[u]ma língua sem polissemia seria útil apenas num mundo sem variação ou inovação, em que os falantes não tivessem de responder a novas experiências nem encontrar símbolos para novas conceptualizações.” Assim, o autor considera a LC como uma das linhas a se debruçar sobre os estudos da polissemia, com o propósito de encontrar, nos níveis mais gerais ou de abstração, os sentidos de ocorrências polissêmicas que se representam na mente do sujeito, no uso de expressões linguísticas. Conforme Silva (2006):

³⁹ Sobre prototipicidade, ver ampla revisão organizada por Feltes (2007).

[a] polissemia é foco de atenção também nos muitos estudos de semanticistas cognitivistas sobre metáforas e metonímias conceptuais, integração conceptual (“blending”), protótipos, enquadramentos (“frames”) semânticos, redes (“networks”) semânticas. As razões deste interesse pela polissemia são contrárias às que, [...] levaram estruturalistas e generativistas a menosprezar a polissemia. E, por outro lado, confundem-se com alguns dos próprios princípios fundamentais da Linguística Cognitiva. (p. 55).

Silva (2006) destaca que a abordagem da Linguística Cognitiva e Semântica Cognitiva para a polissemia está relacionada à categorização prototípica, estabelecendo diferentes graus de representações mentais entre as conceptualizações intuitiva e analítica, construindo uma rede de sentidos que se interligam por diferentes tipos de relações. Segundo o autor

[o] modelo da rede *esquemática* combina esquemas e protótipos, isto é, categorização por esquemas e categorização por protótipos. O esquema abstrai o que há de comum às suas instanciações. E uma instanciação *herda* as especificações do esquema, mas elabora-o com mais detalhes. Diferentes instanciações elaboram o esquema de modos contrastivos. O esquema é *imane*nte às suas instanciações: a actividade de processamento que constitui aquele é inerente à actividade de processamento destas. O protótipo é a imagem mental das propriedades mais representativas. As extensões a partir do protótipo fazem-se por relações de similaridade metafórica ou contiguidade metonímica. Os nós são discretos no sentido de que cada um representa uma rotina cognitiva ancorada no léxico mental dos falantes. Embora os vários nós se sobreponham, cada um possui a sua própria identidade e o seu próprio potencial de activação independente. No entanto, há diferenças de saliência entre esses nós, havendo os mais ancorados e os mais periféricos ou os que exigem mais esforço de processamento. Tipicamente, a estrutura de uma categoria e, mais ainda, de uma categoria polissémica é uma rede altamente complexa, com vários níveis de esquematicidade e várias cadeias de extensão. (SILVA, 2006. p.85).

Entretanto, ao se pensar que as palavras podem ser traduzidas no sentido literal, corre-se o risco de não se contextualizar a LF para a LM, nos aspectos culturais e linguísticos. Esse é um problema que muitas das vezes ocorre nas traduções das línguas naturais. Torna-se um problema fundamental de significado, ou seja, separa a natureza do sentido daquela do contexto.

Nessa linha de pensamento, Evans (2009) argumenta sobre a importância de não se separar o “significado do contexto”, pois, quando surge a ruptura no ato tradutório do sentido com o contexto, percebe-se que não houve a preocupação de identificar os “ingredientes de uma teoria do significado da palavra e da construção de sentidos[...]” (p.13)⁴⁰.

Todavia, argumenta que a principal relação que se tem que ter é com a “noção inicial dos diferentes tipos de contextos” (p. 13), pois, dessa maneira, se estreita o significado de uma palavra e, conseqüentemente, entende a noção de “contexto” como um fenômeno complexo e multifacetado crucial para o uso da língua e sua compreensão. (EVANS, 2009). Por isso, de acordo com o autor, é importante apropriar-se de uma rede de significados, ou seja, ter um “conhecimento enciclopédico”, uma vez que

[t]enho em mente o conhecimento altamente detalhado, extensivo e estruturado a que nós, como humanos, parecemos ter acesso, a fim de categorizar as situações, os eventos e as entidades que encontramos na nossa vida cotidiana e no mundo; e o conhecimento que construímos para realizar uma série de outras operações cognitivas de nível mais alto, incluindo conceptualização, inferência, raciocínio, escolhas, e o conhecimento sobre o qual a linguagem parece repassar⁴¹. (EVANS, 2009, p. 13-14).

Taub (2010) também defende a importância da LC para o estudo das línguas na modalidade gestual. Direciona suas pesquisas para a Língua de Sinais Americana – ASL. Observa-se que a autora argumenta que a LC é uma teoria da linguagem e, nesse sentido, que a LC, em suas pesquisas atuais, fundamenta os fenômenos linguísticos na mente e no cérebro. Conforme Taub (2010):

⁴⁰ **Tradução livre do original:** “[...] identify the ingredients of a theory of word meaning and meaning construction [...]” (EVANS, 2009, p. 13)

⁴¹ **Tradução livre do original:** “I have in mind the highly detailed, extensive, and structured knowledge we as humans appear to have access to in order to categorize the situations, events, and entities we encounter in our everyday lives and in the world, and the knowledge we draw upon in order to perform a range of other higher cognitive operations including conceptualization, inference, reason, choice, and the knowledge which language appears to rely upon.”(EVANS, 2009, p. 13-14)

Linguistas cognitivos baseiam-se em resultados da psicologia cognitiva e da neurociência sobre a memória, a atenção, a categorização, a percepção sensorial e as bases neurais do pensamento. Ao invés de inventar um novo tipo da regra do sistema para cada aspecto da linguagem, tentamos construir nossas teorias usando os tipos de processos que são conhecidos por ocorrerem em outras áreas de funcionamento cognitivo. Isso leva a uma série de diferenças entre teorias cognitivistas e teorias formalistas⁴². (TAUB, 2010, p. 13).

De acordo com Taub (2010, p. 16), a proposta da LC opõe-se às teorias formalistas da semântica, que buscam verificar as “condições de verdade” para as construções sintáticas. Já a semântica da LC não está concebida no que

é “verdadeiro” no mundo, em vez disso, concentra-se no sistema conceitual do usuário da língua. Uma palavra ou enunciado escolhe ou *dá o contorno* a um pedaço de estruturas conceptuais. Portanto, em inglês *gato* seleciona o conhecimento que temos sobre felinos domésticos; em particular, chama a atenção para nossa categoria de “gatos” e, especialmente, a um membro prototípico dessa categoria. *O gato está no tapete* oferece as pistas conceptuais que precisamos para construir um modelo mental de uma situação onde um gato e um tapete, já salientes no discurso, existem em um arranjo prototípico.⁴³ (TAUB, 2010, p. 16).

A abordagem dos modelos teóricos encontrados na Semântica Cognitiva para a construção do significado envolve vários aspectos. No entanto, as implicações da compreensão linguística, com relação ao fenômeno da linguagem, são vista na LC pelo processo da categorização mental. O questionamento em relação ao modelo clássico de categorização chama a atenção para os estudos antropológicos (BERLIN; KAY, 1969) e da psicologia cognitiva. (ROSCH, 1976)⁴⁴.

⁴² **Tradução livre do original:** “The aim of cognitive linguistics is to build a theory of language that is consistent with current knowledge about the mind and the brain. Cognitive linguists draw on results from cognitive psychology and neuroscience on memory, attention, categorization, sensory perception, and the neural underpinnings of thought. Rather than inventing a new kind of rule-system for every aspect of language, we try to build our theories using the kinds of processes that are known to occur in other areas of cognitive functioning. This leads to a number of differences between cognitivist theories and formalist theories. (TAUB, 2010, p. 13)

⁴³ **Tradução livre do original:** “Semantics as treated by cognitive linguists does not focus on what is “true” in the world; instead, it focuses on the conceptual system of the language user. A word or utterance picks out or *profiles* a piece of conceptual structure. Thus, English *cat* picks out the knowledge we have about domestic felines; in particular, it draws attention to our category of “cats,” and especially to a prototypical member of that category. *The cat is on the mat* provides the conceptual cues we need to construct a mental model of a situation where a cat and a mat, already salient in the discourse, exist in a particular prototypical spatial arrangement.” (TAUB, 2010, p. 16)

⁴⁴ Para uma revisão sobre tais estudos, ver Feltes (2007).

As teorias revelam que a polissemia é um fenômeno ligado ao significado e à cognição. Nesse sentido, o contexto representa propriedades de categorias mentais, ou seja, relaciona-se com a “hipótese da base corpórea da cognição” (*embodiment hypothesis*), sendo que a principal relação está nas experiências pessoais dos seres humanos, através de seus corpos, numa ação de base fundamental para as atividades cognitivas de percepção, conceptualização, memorização, raciocínio, linguagem, emoções, consciência e entre outras ações que o ser humano estabelece naturalmente. (GIBBS, 2008).

Evans (2009) argumenta sobre a importância do “significado da palavra” e dos “papéis das palavras na construção de sentidos”, ou seja, como as palavras significam. O papel das palavras na construção de sentido revela uma controversa problemática para a investigação da linguagem, isto é, em linhas gerais, as investigações do que se busca em Ciência Cognitiva. O problema específico que o autor menciona é como podemos explicar a “variação inerente” do significado das palavras no uso da linguagem.

Nessa vertente, os princípios cognitivos não linguísticos dados nas instâncias das palavras atuam na variação do significado da palavra. Em uma espécie diferente da natureza da variação no significado da palavra (p.x), a proposta de Evans (2009), com relação à “variação inerente” ao “significado da palavra”, é de que há uma separação inicial entre o conhecimento do sistema linguístico, que codifica as palavras, e o sistema conceitual (o conhecimento não linguístico que facilita o acesso às palavras). Essa distinção é a base da teoria proposta por Evans (2009), a Teoria dos Conceitos Lexicais e dos Modelos Cognitivos - LCCM⁴⁵. Esses dois construtos são centrais nessa teoria. Isso porque, segundo o autor, nem todos os modelos cognitivos são ativados pelo acesso a uma palavra em um dado enunciado. Assim, a variabilidade no significado da palavra surge da ativação parcial do potencial semântico facilitado pelo acesso a uma palavra. (p.xi).

⁴⁵ **Tradução livre do original:** “Theory of Lexical Concepts and Cognitive Models” (LCCM Theory), conforme a parte II da obra de Evans (2009, p. 85-214): “How Words Mean: Lexical concepts, cognitive models and meaning construction”.

Na perspectiva da literalidade, os significados das palavras envolve o “contexto de significado”, ou seja, estão relacionado às regras da gramática e, então, são interpretados pelo “uso da linguagem em contexto”. O “significado da palavra” é atribuído pela literalidade, em que as palavras assumem uma série de notações, como as indexicais (como, por exemplo, 'ele' ou 'aqui'), e passam a ter significados vinculados a eles, que são independentes do contexto. Disto segue que o significado da palavra é da alçada da semântica e não da pragmática. No entanto, um grande número de pesquisadores tem argumentado que é, ao mesmo tempo, independente do contexto e, também, dependente do contexto. (EVANS, 2009, p. 7-8).

Em suma, a construção polissêmica para o significado da “[..] palavra, é, portanto, emparelhada com apenas um conceito, mas com um categoria radial de conceitos que tem um membro central e extensões, muitas das quais são metafóricas.” (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 499).⁴⁶

O significado de 'abrir' refere-se a tipos distintos de ações, eventos e situações. No entanto, o exemplo de uma “abertura de uma reunião” requer que se evoque num evento, com uma autoridade designada, que declara que a reunião está aberta. Nesse momento, é realizado um ato de fala específico, que facilita o encontro no processo. Já na “abertura de um diálogo”, dois (ou mais) interlocutores começam e dão prosseguimento a uma conversa que pode ser face a face, por via eletrônica, e-mail, telefone, ou pela troca de cartas. Agora, “abrir uma conta bancária” envolve o preenchimento de certas formalidades, tais como: uma entrevista com o gerente de um banco, cheque especial e uma série de documentos. Em contraste, o item lexical '*opened*', como, por exemplo, em “*The Germans opened hostilities against the Allies in 1940*”⁴⁷, refere-se a ações iniciais envolvidas em uma operação de guerra.

Assim, cada sentido de 'abrir' (em suas diferentes formas) envolve diferentes tipos de eventos, procedimentos e agentes, dando acesso a um leque impressionante de diversidade baseado em conhecimento enciclopédico. Assim, o significado do item lexical

⁴⁶ **Tradução livre do original:** “The word come is thus paired not with just one concept, but with a radial category of concepts that has a central member and extensions, many of which are metaphorical.”(LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 499)

⁴⁷ **Tradução livre do original:** “*Os alemães abriam (iniciaram) as hostilidades contra os Aliados em 1940*”. Exemplo retirado de Evans (2009, p. 10).

'abrir', é, em parte, uma função do uso de conhecimento enciclopédico, a fim de determinar especificamente o significado de 'abrir' em cada contexto.

No início deste capítulo, fala-se de significados de palavras no sentido literal, que são considerados unidades de conhecimento estável e relativamente circunscrito de uma língua e independentes do contexto. Assim, os significados das palavras, quando suscetíveis à interpretação contextual (pelo menos se o significado é de entendimento referencial), são realizados para constituir unidades circunscritas de conhecimento, que são armazenadas e podem ser implementadas independentemente de outros tipos de conhecimento. (EVANS, 2009, p.11).

De acordo com Evans (2009, p. 12), o significado de uma palavra surge de um grande potencial semântico, que é reduzido pela sentença em contexto, em que a palavra está inserida. Como tal, o significado das palavras parece ser guiado por uma função do contexto: as palavras, ao final, não significam de forma independente do contexto.

Assim, a noção de contexto é fundamental para o desenvolvimento da teoria da LCCM. Evans (2009) não utiliza o termo 'enunciado', mas a expressão 'sentido da palavra'. Ao incorporar a noção de contexto na teoria, a abordagem que o autor apresenta é fundamentalmente a da linguagem em uso. Para o autor, as palavras codificam um conteúdo nuclear, o “conceito nuclear”, que é altamente “esquemático”: o conteúdo linguístico. São as palavras que acessam o “conteúdo conceptual”. Ou seja, a proposta do autor não separa a semântica da pragmática. Ela dá destaque ao contexto extralinguístico no processo de enunciação. O tempo, a modalidade (fala ou escrita), o gênero (por exemplo: Reportagem de jornal, leitura falada, etc.) podem contribuir para o significado das palavras e fornecer seu contexto. (EVANS, 2009, p.14-15).

Nessa perspectiva, na LC, sintaxe, semântica e pragmática são fenômenos em *continuum*. Para Silva:

O significado linguístico não pode pois ser dissociado do conhecimento do mundo, da experiência humana, donde a sua natureza inevitavelmente *enciclopédica*. Não se pode postular a existência de um nível estrutural ou sistémico de significação linguística distinto do nível em que o conhecimento do mundo está associado às formas linguísticas. O mesmo é dizer: perde sentido a famosa dicotomia entre conhecimento *linguístico* e conhecimento *enciclopédico* e, num plano mais geral, caíem [sic] por terra as teses maiores da linguística estruturalista e generativista, designadamente a autonomia do significado e da linguagem e a modularidade da mente. Efectivamente, o significado que construímos na e através da língua não é um módulo separado e independente da mente; pelo contrário, reflecte a nossa experiência global de seres humanos e envolve conhecimento do mundo integrado noutras das nossas capacidades cognitivas. (SILVA, 2006. p. 309).

Sobre tal, Evans (2009, p. 17) acredita que o “conhecimento enciclopédico” (*background*) faz parte do senso comum, sociocultural e de mundo. Assim, o autor o considera um conhecimento altamente detalhado, extenso e estruturado que nós humanos temos a fim de “categorizar as situações”, eventos e entidades que encontra-se no nosso quotidiano e no mundo.

O mesmo autor (EVANS, 2009) acredita que o “conhecimento enciclopédico” tem sido referido por uma série de termos na linguística e na literatura da Ciência Cognitiva. Estes incluem o seguinte: o conhecimento de fundo, o conhecimento do senso comum, conhecimento sociocultural e do conhecimento do mundo real. Este tipo de conhecimento é essencialmente não-linguístico ou de natureza conceitual e parece constituir um vasto corpo de informações relacionais e estruturadas ao que os psicólogos se referem como *frames*.⁴⁸

Conforme Geeraerts (1987), a ausência de uma única definição em termos de atributos necessários e suficientes é uma característica normal das categorias lexicais. De fato, nos casos em que elas são polissêmicas, não podem ser adequadamente descritas por meio de uma única definição. Para Silva (2006):

[o]s significados são assim categorias de experiência humana, categorias de conhecimento enciclopédico. A polissemia é bem a prova da natureza enciclopédica do significado linguístico: quantitativamente, a extensão de sentido, a formação de novos sentidos é o resultado de novas experiências e conceptualizações, é a resposta à constante variação e inovação; qualitativamente, a possibilidade de coerentemente associar os diferentes usos de uma expressão depende da própria utilização do conhecimento enciclopédico e de processos cognitivos. (SILVA, p.309).

⁴⁸ Para uma revisão sobre tais estudos, ver Feltes (2007).

Quando falantes e ouvintes apelam ao conhecimento enciclopédico na utilização da linguagem esse conhecimento, serve como uma espécie de contexto no qual as palavras podem receber e realizar significado. Por exemplo, os significados de 'abrir', baseiam-se num corpo diferente de conhecimentos. Conforme Silva (2006):

[p]ensamento e linguagem existem em mentes individuais, mas constroem-se na interacção social. A conceptualização é, pois, necessariamente interactiva: os nossos conceitos, as nossas 'realidades' são produto de mentes individuais em interacção entre si e com os nossos contextos físicos, sócio-culturais, políticos, morais, etc. A linguagem desempenha uma função não só *semiológica*, permitindo que as conceptualizações sejam simbolizadas por meio de sons e gestos, como também *interactiva*, envolvendo comunicação, manipulação, expressividade, comunhão social. Afinal, o conhecimento da linguagem emerge do uso da linguagem e, portanto, da interacção social ou discurso! (SILVA, 2006, p. 311).

Para Evans (2009) a “construção do significado” acontece a partir da interface entre linguagem, comunicação e cognição e só pode ser frutífera num esforço interdisciplinar, que inclui a Linguística Cognitiva, Antropologia, Análise do Discurso, Sociolinguística, Psicologia, Neurociência e etc. Além disso, o autor também reafirma que a construção do significado é influenciada pelo uso, envolvendo os atos de fala, gestos, linguagem não-verbal, que servem para expressarem uma situação.

O problema é que as palavras parecem ser semanticamente indeterminadas e, apesar da grande quantidade de pesquisas sobre os diferentes tipos de unidades distintas do senso empírico, evidencia-se uma mostra de que as palavras possuem significados multifacetados e que dependem altamente do seu contexto. A razão para a indeterminação do significado da palavra deriva de uma tentativa de comunicação em curso para resolver uma variedade de questões semântico-pragmáticas.

A proposta de Evans (2009) tem como objetivo desenvolver um raciocínio relativo à semântica lexical e à construção de sentido, no intuito de desenvolver o que está em consonância com as abordagens de outros autores destacados neste capítulo. O autor argumenta que o significado não é uma propriedade das palavras, mas sim do enunciado, isto é, uma “função de situação em uso”. As palavras, como tal, não têm significado. O conhecimento conceitual é organizado em modelos cognitivos que constroem a enciclopédia do conhecimento em rede. Os conceitos lexicais são integrados, guiados por uma série de princípios, dando origem ao significado do enunciado, a concepção.

Ressalta-se que é possível que ocorra um repertório de conceitos lexicais radicalmente variáveis entre as línguas, embora se possam encontrar pontos semelhantes que se identificam no espaço conceitual e de mapas semânticos, em âmbito translinguístico. (CROFT, 2001).

Embora Evans (2009) tenha tentado esboçar alguns dos processos linguísticos envolvidos, há a necessidade de ressaltar os princípios interpretativos que também se relacionam com processos inferenciais da tradição pragmática, que vão desde os trabalhos de Searle (1969), de Grice (1975) e, de Sperber e Wilson (1995). Para tanto, passa-se pelas perspectivas social-psicológicas como as representadas em trabalhos sobre papéis, contextos e configurações de Goffman (1981).

O papel das pistas de contextualização, incluindo o uso de linguagem coloquial de entonação, entre outras, são tratadas na tradição dos estudos em Sociolinguística Interacional, como os de Gumperz (1982), Schiffrin (1987), Chafe (1994) e dos processos de interpretação de Dascal (2006).

De acordo com Lakoff e Johnson (1999, p. 447), os conceitos abstratos são conceitos construídos a partir de “tipos naturais de experiências”, nos quais se encontra as interações com o ambiente físico (ação natural do corpo) e a interação com outras pessoas em nossa cultura.

Na descrição de Evans (2009), a características não tradicionais do significado lexical aplica-se cada uma das leituras polissêmicas de um item lexical. Porém, para o item polissêmico, na LC, é definido como uma estrutura que se realiza através de uma série de operações cognitivas superiores, incluindo conceptualização, inferência, razão, escolha, propósito, interesse e etc, que seja interpretado. Para Taylor, a LC (2009, p.159) propõe a legitimidade de representações esquemáticas e abstratas do significado das palavras, como relevantes para o conhecimento cognitivo de uma língua.

Além disso, Lakoff e Johnson (1999, p. 497) afirmam que os conceitos “fazem uso de aspectos imaginativos”, ou seja, os “conceitos abstratos surgem através de projeções” de *frames*, protótipos, categorias radiais, espaços mentais e mesclagem (*blending*) conceptual. As construções gramaticais são maneiras arbitrárias de colocar os sentidos em conjunto. Eles são meios de expressar fundamentais experiências humanas.

A estrutura da significação de uma categoria linguística depende de determinadas associações estruturais do conhecimento de domínios da experiência. Individualmente, trata-se de um conhecimento idealizado, ou seja, um modelo cognitivo, compartilhado por membros de um mesmo grupo social, ou modelo cultural. A LC compreende que nos contextos dos respectivos modelos cognitivos e culturais se estabelecem as categorias linguísticas.

A linguagem no domínio da LC é estudada como um sistema para a categorização do mundo, e nela se refletem as capacidades cognitivas gerais e a experiência individual, social e cultural.

2 METÓDO, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Este capítulo descreve os métodos, os procedimentos e as técnicas que foram utilizados na pesquisa experimental. Esses aspectos metodológicos são relevantes para este estudo, cujo objetivo é investigar os processos tradutórios entre LS/LP em que estão implicados conceitos abstratos.

Assumem-se os compromissos teórico-metodológicos da LC relativos aos processos e estruturas mentais constituídos dos processos de categorização de um dado domínio da experiência – como os relativos aos conceitos abstratos CRÍTICO e AUTONOMIA.

O problema norteador desta dissertação é: *como ocorrem os processos linguístico-cognitivos dos conceitos abstratos CRÍTICO e AUTONOMIA nas atividades de tradução da língua portuguesa (LP) para a Libras, por TILSs*. Esse problema desdobra-se em três questões:

- (1) Como se dá a interpretação de conceitos abstratos de LP para Libras?
- (2) Como as escolhas no ato de interpretar e traduzir conceitos abstratos afetam a interpretação do sujeito Surdo?
- (3) Das respostas (1) e (2), que competências e habilidades os TILS devem desenvolver para tornar mais eficaz sua função/atividade?

Portanto, o objetivo geral desta dissertação é o de investigar, na perspectiva da LC, os processos de compreensão e de tradução de ocorrências de itens polissêmicos relativos aos conceitos abstratos CRÍTICO e AUTONOMIA, em que ambos possuem correspondentes lexicais/gramaticais na LP, mas não, necessariamente, equivalentes formais, em Libras. Com isso, o objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- utilizar, para a interpretação de Libras, textos especialmente elaborados para o experimento, suficientemente contextualizados em sua coerência pragmática;
- realizar um experimento em que se simule um evento comunicativo de tradutor-intérprete (TILS-Surdo);
- realizar transcrições dos dados obtidos em (2), com trilhas de glosas que focalizem os conceitos abstratos, por meio do sistema de transcrição - ELAN;
- verificar por meio dos aspectos linguísticos as competências necessárias para a TILSs.

Este capítulo estrutura-se em três seções que tratam: da elaboração dos textos, ou seja, construção de microtextos pragmaticamente contextualizados, com uso dos lexemas e respectivos conceitos abstratos para CRÍTICO e AUTONOMIA utilizados no experimento, como também a seleção dos participantes; das etapas de construção do procedimento de interpretação de Libras na primeira e segunda versão; e, por fim, dos recursos técnicos utilizados nas transcrições e nos registros dos processos descritivos do sistema de transcrições das Línguas de Sinais construídas nas trilhas do ELAN.

2.1 MÉTODO E PROCEDIMENTOS

A pesquisa caracteriza-se como estudo empírico por meio de um experimento em situação controlada, com projeto aprovado por Comitê de Ética da UCS. Como não se trata de testar métodos de tradução, mas de verificar quais são os recursos explorados na tradução, por TILSs proficientes, de textos originalmente elaborados em LP para o sistema em Libras numa situação de comunicação com Surdos, não se lançou mão de grupos de controle e experimental, nem de etapas de pré e pós-testes. As etapas do procedimento empírico são as seguintes:

2.1.1 A elaboração dos textos

Nesta seção é caracterizado o processo de elaboração dos textos que foram utilizados no experimento. Foram levados em consideração os seguintes aspectos:

2.1.1.1 Elaboração de textos pragmaticamente contextualizados

Esta etapa envolve a construção de um conjunto de textos contextualizados com condições mínimas, necessárias e suficientes, para que sejam compreendidos (traduzidos) pelo tradutor-intérprete, interpretados e, então, traduzidos para Libras e português escrito. Em sua constituição semântico-lexical há conceitos abstratos (em rede polissêmica) que possuem, em LP, um lexema estabelecido. O sentido do lexema varia em cada contexto linguístico imediato.

Elaborou-se um conjunto de textos, tendo como propósito apresentar, em sua constituição, conceitos abstratos que possuem, na língua portuguesa, um lexema estabelecido. Tais lexemas remetem a conceitos abstratos e são, em geral, polissêmicos no sistema lexical da língua portuguesa. (Ver capítulo 1).

Atenta-se para a construção de um contexto de fala que mantenha as condições mínimas, necessárias e suficientes para que esses textos sejam compreendidos pelo tradutor-intérprete, interpretados e, então, traduzidos para Libras e português escrito.

Por essa razão, foram explorados lexemas cujos sentidos variam em cada enunciado, podendo, num mesmo texto, empregar-se o mesmo lexema com sentidos diferentes.

2.1.1.2 Lexemas e conceitos abstratos: CRÍTICO e AUTONOMIA

Escolheram-se os conceitos de CRÍTICO ('crítico') e AUTONOMIA ('autonomia') para o experimento controlado. Justificam-se essas escolhas por serem conceitos complexos que surgiram em situações de tradução-interpretação na atividade da mestrandia no campo da Educação. Veja-se que nos debates sobre os PCNs é possível encontrar inúmeros conceitos abstratos que ilustram a importância desses itens lexicais de 'crítico' e 'autonomia'⁴⁹:

Exemplos de 'crítico'

[a] “Modelos de professores: em busca da autonomia profissional do docente, são discutidos três modelos tradicionalmente aceitos com respeito à profissionalidade dos professores, a saber: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual **crítico**.”

[b] “No processo de mudança, visamos à incorporação da nova intencionalidade; porém, não há como 'garantir' em termos absolutos, não há uma atividade que seja intrinsecamente emancipatória; exige-se atenção, espírito **crítico**, reflexão o tempo todo.”

Exemplos de 'autonomia'

[a] “[...] Modelos de professores: em busca da **autonomia** profissional do docente, são discutidos três modelos tradicionalmente aceitos com respeito à profissionalidade dos professores, a saber: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico.”

[b] “Paulo Freire nos ensina a ensinar partindo do ser professor, ele reflete sobre saberes necessários à prática educativo-crítica fundamentados numa ética pedagógica e uma visão de mundo [...] **Autonomia** que faz da própria natureza educativa. Sem ela não há ensino, nem aprendizagem.”

⁴⁹ Os exemplos estão disponíveis do site: <http://professortemporario.wordpress.com/resumos-dos-conteudos/>

Os microtextos⁵⁰ desenvolvidos foram construídos de forma a representarem, mesmo que na forma escrita, algumas estruturas similares⁵¹ às que podem ocorrer na oralidade. Para o experimento, seguem, abaixo-os microtextos elaborados:

[a] Conceitos abstratos para CRÍTICO

“Desde o início do ano letivo, os alunos são incentivados a pensar a respeito de temas e problemáticas inerentes à adolescência. O propósito é o desenvolvimento de um cidadão CRÍTICO₁ e consciente da conjuntura social que o cerca. Nesse ínterim, a direção escolar, organiza semestralmente encontros entre as turmas de 7ª e 8ª séries com o objetivo de abordar tais problemas cotidianos enfrentados costumeiramente pelos adolescentes. Nesses encontros, os alunos manifestam seu pensamento CRÍTICO₂ sobre os temas apresentados. Percebe-se que um dos maiores desafios que os alunos enfrentam diariamente é o olhar CRÍTICO₃ que os pais lançam sobre algumas atitudes comportamentais equivocadas na escola; como também o pensamento CRÍTICO₄ que o professor dirige sobre seus alunos em sala de aula. Essas situações são consideradas por alguns alunos como algo extremamente CRÍTICO₅”.

[b] Conceitos abstratos para AUTONOMIA

“As instituições que atuam no setor particular exercem com AUTONOMIA₁ a execução de diretrizes e normas que se relacionam com as demandas externas. Em contrapartida, o poder público atua nas deliberações de normas legislativas, jurídicas e executivas, que regulamentam e protegem os interesses fundamentais da sociedade. Assim, o cidadão no direito mais amplo e genérico de AUTONOMIA₂ designa com perspectiva o planejamento familiar e social. Para cada contexto escolar a necessidade de defender uma pedagogia de AUTONOMIA₃ está implicada nas ações éticas e políticas. Tal pedagogia é consolidada pelo professor que exerce com AUTONOMIA₄ as inúmeras estratégias que se relacionam entre a teoria e prática. Na oportunidade educacional os alunos atuaram com AUTONOMIA₅ nos diferentes espaços sociais.”

⁵⁰ As análises dos microtextos dos conceitos abstratos são apresentadas no capítulo 3 desta dissertação.

⁵¹ Dessa maneira, os microtextos foram estabelecidos para atender aos objetivos da pesquisa. Por isso, ao mesmo tempo que carregam uma certa artificialidade, em função de apresentarem cinco lexemas em cada microtexto, com sentidos diferentes, não adiciona uma dificuldade especial para os TILSs. Compreende-se que no cotidiano da função profissional dos TILSs, é comum encontrar situações variadas e complexas, e os TILSs devem estar aptos a interpretar e traduzir textos com graus variados de dificuldade, em função do tema ou das estruturas linguísticas próprias do discurso em questão.

2.2 SELEÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DO EXPERIMENTO

Participaram do experimento dois grupos de TILSs e Surdos. A seleção baseou-se nos seguintes perfis: (a) TILSs e Surdos que são graduados ou estão se graduando em nível acadêmico superior e habilitados conforme consta no capítulo 1 desta dissertação, no que tange ao disposto nas diretrizes e bases do Decreto 5.6.26 de 20 de dezembro de 2005; (b) TILSs e Surdos que residem em Caxias do Sul (RS) e Florianópolis (SC).

Os TILSs e os Surdos que participam do experimento se enquadram na região descrita e escolhida por esta pesquisa, bem como se encaixam nos aspectos relevantes que a pesquisa leva em consideração. A participação não foi obrigatória e os TILSs e os Surdos a qualquer momento tiveram a liberdade, durante a pesquisa, de retirar seu consentimento, não lhes acarretando, por meio de sua recusa, nenhum prejuízo.

A participação dos sujeitos nesta pesquisa deu-se em dois momentos: [1] Primeira versão: o tradutor-intérprete (TILS) interpretou simultaneamente o microtexto sem o conhecimento prévio de seu conteúdo. Este foi lido pelo pesquisador, com uma duração de áudio de um minuto e 30 segundos; depois, o Surdo traduziu o que compreendeu em Libras. Esse processo teve sua duração de gravação de um minuto e meio. E finalizando esse primeiro momento, o Surdo registrou sua tradução em Libras para a modalidade escrita da língua portuguesa.

Com isso, seguiu-se para o segundo momento, [2] Segunda versão: em que o tradutor-intérprete (TILS) interpretou simultaneamente o mesmo microtexto para Libras, porém, com o conhecimento prévio de seu conteúdo. Essa fase tem uma duração de áudio de um minuto e 30 segundos; na sequência, o Surdo traduziu o que compreendeu em Libras. Esse processo que teve sua duração de gravação de um minuto e meio; e, por fim, o Surdo novamente registrou sua tradução de Libras para a modalidade escrita da língua portuguesa.

Todos os vídeos tiveram a duração entre 20 e 30 minutos, para cada dupla (TILSs e Surdos). Realizaram-se as seis etapas descritas no item (2.2.1) da condução dos procedimentos dos TILSs e da tradução de LP na modalidade escrita. A captura das imagens dos participantes deu-se pelo registro com três câmeras digitais, (conforme 2.2.1):

- primeira câmera = captura da imagem do tradutor-intérprete de Libras;
- segunda câmera = captura da imagem do Surdo;
- terceira câmera = captura do cenário de atuação para a coleta de dados.

Para a visualização dos dados coletados para esse procedimento, foi necessário apresentar um DVD com 44 arquivos de vídeos, capturados no experimento dos sujeitos TILSs e Surdos, com a participação das partes em primeira e segunda versão. Os vídeos encontram-se salvos em extensão de 'avi.' e 'eaf.' (extensão específica para uso no ELAN). As seis pastas dos arquivos, salvos os vídeos e as transcrições estão renomeadas com os seguintes títulos: [1]grupoA; [2]grupoB; [3]grupoC; [4]grupoD; [5]grupoE e [6]grupoF. Todos os participantes do experimento atuaram em duplas, ou seja, um sujeito TILSs e um sujeito Surdo, para a captura das filmagens.

Os recursos de filmagens utilizados na captura⁵² das imagens do experimento foram transferidos para o programa de transcrição no sistema do *software* ELAN. Nesse sistema utilizaram-se as imagens filmadas para posterior análise. Com base nessa seleção, os TILSs e os Surdos colaboraram e autorizaram a pesquisadora a utilizar as imagens para construção do *corpus* desta pesquisa. (Conforme Anexo 2).

Cada grupo é proveniente de regiões diferentes, como: RS/Caxias do Sul e SC/Florianópolis. Os sujeitos escolhidos foram seis TILS e seis Surdos. Os Surdos têm como primeira língua (L1) Libras e, como segunda língua (L2), língua portuguesa (LP) na modalidade escrita.

⁵² Todo o material coletado foi arquivado em sistema digital, por um período de 5 [cinco] anos, constituído pelo banco de dados da pesquisa SEMACOG, e está à disposição dos sujeitos a qualquer momento, seja este solicitado à autora da dissertação, ou coordenadora da pesquisa, na Universidade de Caxias do Sul.

2.2.1 Condução dos procedimentos de TILSs e tradução de LP na modalidade escrita

Nesta seção destacam-se os procedimentos que foram realizados na interpretação dos conceitos abstratos CRÍTICO e AUTONOMIA. Os sujeitos de pesquisa realizaram, no total, seis etapas durante o experimento, conforme a seguir:

2.2.1.1 Primeira versão de interpretação de Libras e tradução para o português escrito

Para essa primeira versão os TILSs não tiveram conhecimento prévio do microtexto, ou seja, desconheciam o conteúdo que seria lido em voz audível pelo pesquisador:

(1ª) Em uma primeira versão os TILSs realizaram a interpretação dos textos elaborados em LP para Libras;⁵³

(2ª) Os sujeitos Surdos, ao final de cada interpretação, expressaram em Libras o que compreenderam da interpretação do ILS;

(3ª) Os sujeitos Surdos, em seguida, expressaram em modalidade escrita da LP o que compreenderam da interpretação.

2.2.1.2 Segunda versão de interpretação de Libras e tradução para o português escrito

Em uma segunda versão apenas os TILSs tiveram acesso prévio ao microtexto na modalidade escrita da língua portuguesa:

(4ª) Os TILS realizaram novamente a interpretação do mesmo microtexto apresentado na primeira versão, ou seja, os microtextos apresentados estavam elaborados em LP sendo interpretados para Libras;

(5ª) Os sujeitos Surdos, ao final de cada interpretação, expressaram em Libras o que compreenderam da interpretação do TILS;

⁵³ A tradução fez uso dos recursos linguísticos que a gramática da Libras estabelece, sem uso de técnicas empregadas para a tradução oral.

(6ª) Os sujeitos Surdos, em seguida, expressaram em modalidade escrita da LP o que compreenderam da interpretação.

2.3 RECURSOS TÉCNICOS E TRANSCRIÇÃO

As transcrições de dados de uma língua natural têm passado por alguns estágios de desenvolvimento/aperfeiçoamento. Em consequência disso, os pesquisadores têm realizado, em dadas circunstâncias, as transcrições das LS, de forma pragmática, ou seja, conforme os objetivos de cada pesquisa. Entretanto, o que vem surgindo é uma grande dificuldade de estabelecer um padrão de convenções para a representação dos sinais manuais nas anotações das trilhas do sistema de transcrição do *software* do ELAN. Cada pesquisador acaba utilizando convenções apropriadas para cada proposta de pesquisa. Realizam anotações nas trilhas utilizando-se de convenções diferentes e/ou com algumas adaptações encontradas em outras pesquisas. Ainda não foi possível definir uma padronização das convenções que representam os sinais manuais das línguas de modalidade gestual que pudessem ser armazenadas em um banco de dados. (McCLEARY; VIOTTI, 2007).

O ELAN é um dos recursos mais utilizado pelos pesquisadores, pois a iniciativa de se usar esse recurso potencializa a oportunidade de criar-se um padrão (para cada pesquisa) de transcrições para Libras. Nesse sentido, a seguir apresentam-se as ferramentas utilizadas na pesquisa. Para visualizar as trilhas e o vocabulário controlado é necessário realizar o *download* do Sistema de transcrição EUDICO – ELAN – encontrado no seguinte site: <http://www.lat-mpi.eu/tools/elan/>

Para explorar os recursos técnicos do *software* ELAN, utilizados nesta pesquisa, foi necessário: (a) sincronizar as imagens dos vídeos capturados nas câmeras digitais; (b) formar um banco de imagens armazenadas com a extensão 'mpeg1'; (c) alterar os vídeos para a extensão de 'eaf.', compatível para a versão 2.6.3, que habilita o sistema de transcrição do ELAN⁵⁴.

⁵⁴ Para melhor compreensão do sistema de transcrição do EUDICO – ELAN veja a sessão (3.4.2) deste capítulo.

Após a captura dos vídeos, durante a coleta de dados do experimento e antes de começarem as transcrições nas trilhas de anotações do *software* do ELAN, verificou-se a necessidade técnica de inserção dos vídeos no *software* do ELAN, para construção do *corpus* desta pesquisa e para o êxito das transcrições do *software* ELAN. As seguintes operações foram necessárias:

(1) Filmagem das seis duplas (TILSs/Surdos), conforme as etapas do experimento elaborado para esta dissertação. (Ver seção 2.2.1).

(2) Gravação em DVD's dos 18 vídeos capturados nos três ângulos de atuação, tendo cada vídeo a duração de 30 a 35 minutos aproximadamente. Os vídeos de cada dupla têm gravação simultânea, por três câmeras de captura de imagens do experimento, dos TILSs, Surdos e do cenário de atuação. Nessa duração estão incluídas a primeira e segunda versões da interpretação e tradução de Libras/português.

(3) Concluídas as filmagens e as gravações, contando com parceria com a Câmara Municipal dos Vereadores de Caxias do Sul e a TVcâmara do Canal 16 para, tendo o apoio dos profissionais técnicos, seguiu-se o cronograma do Quadro 1:

Procedimentos técnicos da produção do <i>corpus</i>			
Período	Duração	Procedimentos	Técnico
20 dias – mês de junho das 13h às 17h	80 horas na ilha de edição	Edição dos vídeos para o ELAN – separação de pequenos <i>frames</i> de execução da TILS, dos Surdos traduzindo e dos Surdos escrevendo sua compreensão	Editor de vídeos
2 semanas – mês de julho das 8h às 12h	56 horas de edição de imagens [ilustrações]	Seleção de <i>frames</i> das transcrições no ELAN	Editor de imagens
45 dias – meses de agosto e setembro das 20h às 24h	180 horas de transcrição nas trilhas de anotação do <i>software</i> do ELAN	Anotações nas trilhas	Pesquisadores e colaboradores

Quadro 1 – Procedimentos técnicos na elaboração do *corpus* de pesquisa

Fonte: Elaborado pela Autora

Realizaram-se cortes somente para separar os *frames* de cada etapa da interpretação e tradução de Libras/português dos TILS no ELAN. Os vídeos ficaram fragmentados da seguinte forma:

(a) 24 vídeos dos seis TILS que participaram do experimento, sendo divididos em quatro vídeos de 1 minuto e 30 segundos aproximadamente, ou seja, dois vídeos dos *frames* da primeira versão de interpretação dos conceitos abstratos de CRÍTICO e mais dois vídeos dos *frames* da segunda versão de interpretação dos conceitos abstratos de AUTONOMIA.

(b) 48 vídeos dos seis Surdos que participaram do experimento, sendo divididos oito vídeos de 1 minuto aproximadamente, ou seja, dividiram-se os vídeos em quatro vídeos dos *frames* da primeira versão de tradução para a Libras e mais quatro vídeos dos *frames* da tradução para o português na modalidade escrita.

(c) 60 dias de transcrição dos vídeos dos TILS e dos Surdos traduzindo para Libras, pois as imagens que foram capturadas dos Surdos traduzindo sua interpretação para o português escrito não foram analisadas por meio do *software*, apenas pela análise da produção escrita.

(d) 20 dias para a análise do *corpus* dos dados coletados no experimento, conforme os quadros elaborados, apresentados no capítulo 3 das análises e resultados, que partem dos procedimentos metodológicos descritos neste capítulo:

- primeira versão das anotações nas trilhas – conceitos abstratos para CRÍTICO;
- segunda versão das anotações nas trilhas – conceitos abstratos para CRÍTICO;
- escolhas de lexemas correspondentes aos conceitos abstratos para CRÍTICO na primeira e segunda versões dos TILS, dos Surdos em LS e dos Surdos em LP (escrita);
- primeira e segunda versões de interpretação e tradução de Libras dos conceitos abstratos para CRÍTICO: comparação analítica entre TILS/Surdo-LS/Surdo-LP (escrita);
- primeira versão das anotações nas trilhas – conceitos abstratos para AUTONOMIA;
- segunda versão das anotações nas trilhas – conceitos abstratos para AUTONOMIA;

- escolhas de lexemas correspondentes aos conceitos abstratos para AUTONOMIA na primeira e segunda versões dos TILS, dos Surdos em LS e dos Surdos em LP-escrita;
- primeira e segunda versões de interpretação e tradução de Libras do conceitos abstratos para AUTONOMIA: comparação analítica entre TILS/Surdo-LS/Surdo-LP(escrita). Todos esses procedimentos técnico-metodológicos foram pensados para o uso do sistema de transcrições do ELAN. Houve a necessidade de cada *frames* dos vídeos ser trabalhado com uma velocidade muito baixa, possibilitando, dessa maneira, a realização das anotações das trilhas criadas no *software* do ELAN.

Para a realização da transcrição foi necessário usar convenções intuitivas que permitem a identificação dos itens lexicais que foram interpretados para Libras. Nesse sentido, as convenções estabelecidas para as anotações das glosas nas transcrições para cada trilhas no *software* do ELAN⁵⁵ foram as seguintes:

- (1) **sf** = Sobrancelhas franzidas;
- (2) **IX** = indexação;
- (3) +++ = repetição de sinais;
- (4) **ef** = expressão facial;
- (5) **XXX** = sinal não identificado;
- (6) '<c-r-í-t-i-c-o>' = datilologia: ocorrência de empréstimo linguístico da LP;
- (7) **ACENAR-COM-A-MÃO** = o uso do hífen entre as glosas é a ocorrência de um item lexical de LP e/ou LS;
- (8) **enm** = expressões não-manuais;
- (9) **ob** = direção do olhar para baixo;
- (10) **oc** = direção do olhar para cima;
- (11) **od** = direção do olhar para direita;
- (12) **bad** = boca aberta para direita;
- (13) [...] = pausa na sinalização manual;
- (14) @ = gênero não identificado.

⁵⁵ As convenções também se encontram nas Listas desta dissertação. As convenções acima mencionadas teve como base a disciplina de Libras IV ministrada para os alunos do curso de bacharelado de letras libras da UFSC em 2010, com as seguintes professoras: Aline Pizzio e Ana Regina Campello.

Para essas transcrições dos microtextos foi necessário estabelecer duas trilhas: a primeira trilha receber o nome de 'glosas' e a segunda trilha, o de 'tradução-conceitos abstratos'. Foram registrados os aspectos fonéticos [quirológicos] da LS, tais como: movimentos, expressões faciais e não-manuais, dêiticos e anafóricos (IX), principalmente, as escolhas de itens lexicais nas interpretações para Libras, nas ocorrências encontradas para cada um dos conceitos abstratos de CRÍTICO e AUTONOMIA.

2.3.1 Registro do processo descrito

O experimento foi filmado utilizando-se três câmeras digitais, sendo: uma com ângulo direcionado para o Surdo; outra, com ângulo direcionado para o TILS, e a terceira capturando a imagem dos interlocutores simultaneamente. As Figuras 12, 13 e 14 ilustram os procedimentos de captura das imagens por meio de filmagens:

1. Posições fixas:

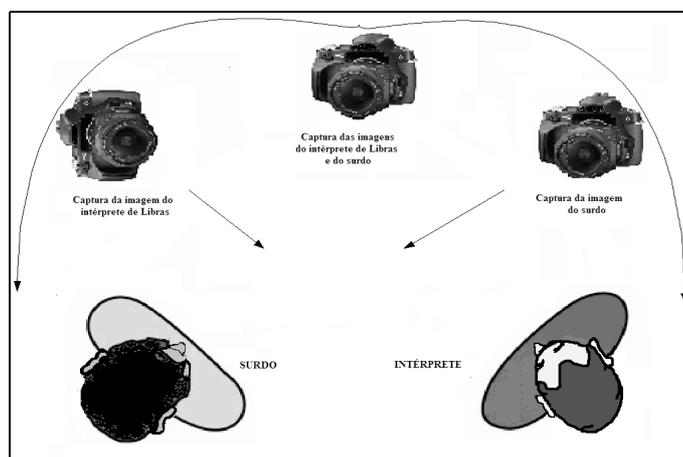


Figura 12 – Ilustração do procedimento da captura das imagens

Fonte: Elaborado pela Autora

- **Captura de imagens do tradutor-intérprete de Libras (TILS): numa atuação de tradução e interpretação da língua portuguesa para Libras:**

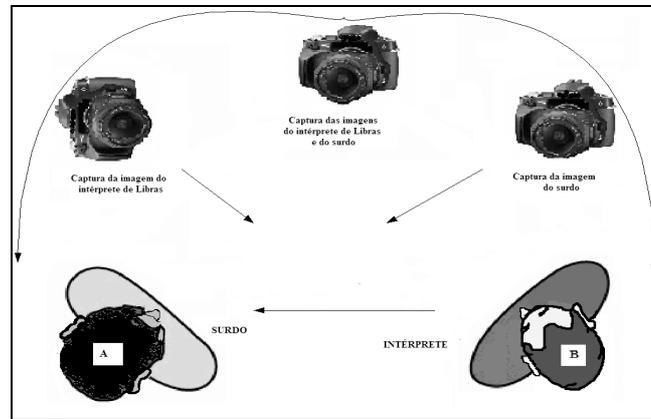


Figura 13 – Ilustração do procedimento da captura da imagem do TILS

Fonte: Elaborado pela Autora

- **Captura da imagem da compreensão do sujeito Surdo traduzindo para Libras:**

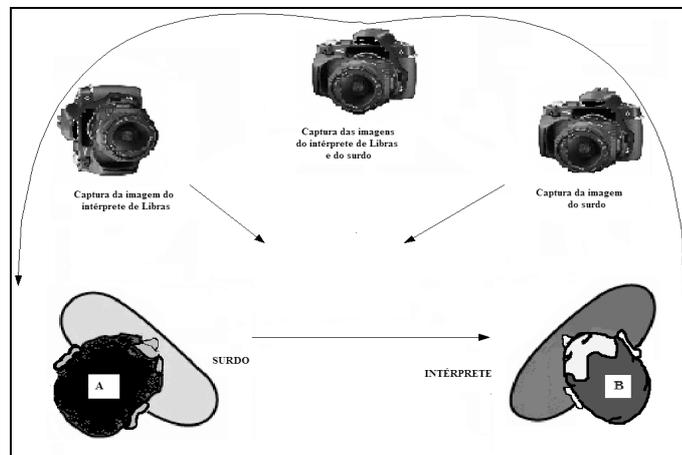


Figura 14 – Ilustração do procedimento da captura da imagem da tradução [compreensão] do Surdo

Fonte: Elaborado pela Autora

2.3.2 ELAN e transcrições de línguas de sinais

Segundo Quadros e Pizzio (2009), a transcrição é a forma de representar os discursos, as falas e os sinais, através de uma lista de símbolos especiais. Conforme Quadros e Pizzio (2009), “[p]or meio da transcrição, podemos estudar todos os níveis de análise de uma língua (fonológico, morfológico e sintático). No caso das línguas de sinais, o estudo lingüístico é recente e se comparado às línguas orais”. (QUADROS; PIZZIO, 2009, p. 20). Foi-se necessário participar de uma oficina e encontros de treinamento para utilização deste *software*, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em novembro de 2009, promovido espontaneamente pelo Prof. Dr. Tarcisio Leite, na época coordenador do curso de graduação presencial do Bacharelado Letras Libras.

Porém, Quadros e Pizzio (2009), apresentam vários *softwares*⁵⁶ que possibilitam a transcrição da língua. São eles: Filemaker pro; ANVIL (anotações de vídeo e dados de linguagem), CLAN (Análise Computadorizada da Linguagem); TRANSANA; ELAN; Signstream e Berkeley Transcription System – BTS. Dentre os *softwares* disponíveis escolheu-se para esta pesquisa o ELAN, sistema criado pelo Instituto Max Planck de Psicolinguística, pois é o sistema de Transcrição do ELAN que os grupos de pesquisas do Brasil têm utilizado para a área de Libras. Também é o mais conhecido entre os pares, sendo o mais adequado em sua proposta, como também suficientemente detalhado para pesquisas de qualquer língua natural. Conforme advertem McCleary e Viotti (2007, p. 73):

⁵⁶ Os *softwares* que possibilitam as transcrições das LSs podem ser encontrados nos seguintes sites, tais como: Filemaker pro (<http://www.filemaker.com/products/filemaker-pro/>); ANVIL - anotações de vídeo e dados de linguagem (<http://dfki.de/~kipp/anvil/>), CLAN - análise computadorizada da linguagem (<http://childes.psy.cmu.edu/>); TRANSANA (<http://www.transana.org/>); ELAN (<http://www.let.kun.nl/sign-lang/echo/>); Signstream (<http://www.bu.edu.asllrp/signstream>) e Berkeley Transcription System – BTS.

[...] logo nos demos conta de que os sistemas de transcrição em uso eram limitados, e que sistemas mais adequados ainda estavam em processo de desenvolvimento e experimentação. Infelizmente, apesar de as línguas sinalizadas já serem estudadas por linguistas por quase meio século, o problema de sua transcrição continua sendo um desafio sem clara solução. Diferentemente das línguas orais, que há milhares de anos têm sido representadas por um sistema quase-fonológico – o alfabético – que se presta à transcrição de texto oral e que pôde ser, sem grandes inovações, adaptado à representação fonético-fonológico, a [sic] as línguas sinalizadas carecem de um sistema de escrita largamente aceito, que possa servir como base de uma transcrição própria. Se, por um lado, a falta de um sistema de escrita significa que as línguas sinalizadas não sofreram influência de uma modalidade escrita, persistindo apenas em sua corporalidade original, por outro lado, significa que os linguistas não têm acesso a corpora de textos escritos em línguas sinalizadas por onde começar sua análise, e nem uma ferramenta básica por meio da qual construir um sistema de transcrição.

Entretanto, as pesquisas têm avançado muito para a área de transcrições de Libras, principalmente por investigações na área das línguas gestuais. Os pesquisadores têm, por meio de ferramentas tecnológicas, usufruindo de *softwares* e *hardwares* específicos que aprimoram suas pesquisas e na oportunidade registram os dados coletados.

Com isso, para obter uma pesquisa detalhada os pesquisadores, desde 1998, passaram a desenvolver projetos com o objetivo de encontrar qualitativamente e quantitativamente os processos de aquisição da língua de sinais. Surge na época, o sistema de transcrição para pesquisas em língua de sinais, ou seja, cria-se um *software* chamado “Sistema *Berkeley* de Transcrição” (BTS). Porém, esse *software* BTS foi construído para suprir os objetivos de pesquisa do projeto *Berkeley*. (QUADROS; PIZZIO, 2007, p. 60-61).

No período de 1998 a 2001, Quadros e Pizzio (2007, p. 61) informam que a iniciativa se deu com o intuito de resgatar autores que pesquisam a área, tais como Nini Hoiting e Dan Slobin. E por esse interesse passou-se a registrar por meio de transcrições linguísticas as gravações que se realizavam com crianças surdas em contextos e processos de interação.

As autoras alertam que esses dados foram obtidos com crianças surdas em situações espontâneas de comunicação, sendo elas residentes da Holanda e Estados Unidos. De acordo com Quadros e Pizzio (2007, p. 60), o sistema *Berkeley* de transcrição – BST inclui elementos de ferramentas no ELAN. Com isso, corrobora-se que os avanços das pesquisas em Libras têm permitido a construção de pesquisas significativas, ou seja, no Brasil passou-se a usar os recursos do ELAN nas pesquisas de Libras, com o intuito de gerar um padrão para sua transcrição de Libras. Nas palavras de Quadros e Pizzio (2009), o ELAN (EUDICO – *Linguistic Annotator*):

é uma ferramenta de anotação que permite que você possa criar, editar, visualizar e procurar anotações através de dados de vídeo e áudio. Foi desenvolvido no Instituto de Psicolinguística *Max Planck*, Nijmegen, na Holanda, com o objetivo de produzir uma base tecnológica para a anotação e a exploração de gravações multimídia. ELAN foi projetado especificamente para a análise de línguas, da língua de sinais e de gestos, mas pode ser usado por todos que trabalham com *corpora* de mídias, isto é, com dados de vídeo e/ou áudio, para finalidades de anotação, de análise e de documentação destes. O ELAN apresenta o tempo associado aos trechos transcritos, é de fácil interface entre as diferentes informações, permitindo um número ilimitado de registros determinado pelos pesquisadores. Comporta conjuntos de diferentes caracteres e exporta os registros como documentos de texto. Através deste sistema, o pesquisador pode visualizar diferentes blocos de informação simultaneamente (como os vídeos, as glosas, as traduções das glosas, as marcas não-manuais, os sons associados aos sinais, o contexto, os comentários, entre outros.). No momento em que o pesquisador fixa em um ponto determinado da transcrição, imediatamente os outros blocos de informação relacionados a ela aparecem. (QUADROS; PIZZIO, 2009. p. 22)

As autoras ainda descrevem como se consegue trabalhar com o ELAN. É necessário ter “um arquivo de mídia (vídeo) e um arquivo de anotação, sendo que é possível trabalhar com até quatro arquivos de vídeos simultaneamente (no caso de filmagens de vários ângulos)”. Nessas caso, para trabalhar com vídeos simultaneamente, as orientações são as seguintes:

[a]ssim, para abrir um documento novo é preciso escolher primeiramente a mídia e depois associá-la a um arquivo de anotação. Para isso, proceda da seguinte forma: 1. Clique em **Arquivo** > **Novo** e uma nova janela abrirá para você escolher os arquivos. Primeiramente você escolhe o arquivo de vídeo. Para tal, clique em **Look in**, role a seta para baixo até encontrar o diretório onde se encontra o arquivo de mídia e clique nele. Depois que esse arquivo aparecer na trilha correspondente ao arquivo selecionado, clique em >> para enviar para a tela no lado direito, destinada aos arquivos selecionados. Você também pode clicar duas vezes no arquivo escolhido e ele irá diretamente para o outro lado da janela. Depois, para inserir um arquivo de anotação, clique em **modelo** entre as duas janelas, selecionando um arquivo do tipo ***.etf**. Por fim, clique em **aceitar** e um novo documento do ELAN irá aparecer. (QUADROS; PIZZIO, 2009, p. 22).

Entretanto, a pesquisa desta dissertação não trabalhou (simultaneamente) com vídeos para as transcrições. Os procedimentos da captura das imagens, como mencionado na sessão (2.4.1) foram registrados com três ângulos diferentes, mas simultaneamente, como se pode observar na Figura 15:

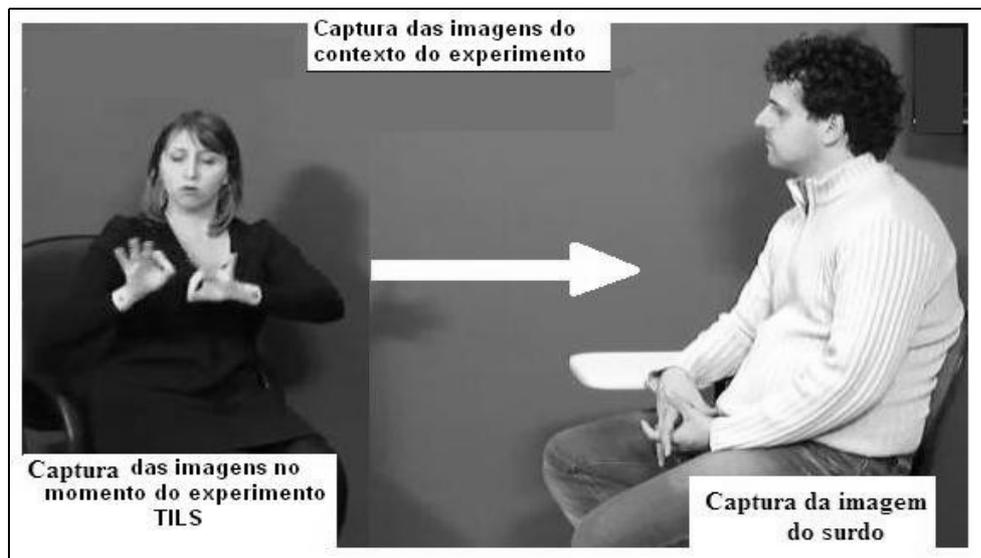


Figura 15 – Posicionamento da câmara para a captura das imagens do TILS e Surdo

Fonte: Elaborada pela Autora

A pesquisa focalizou as ocorrências de itens polissêmicos relativos aos conceitos abstratos CRÍTICO e AUTONOMIA dos TILSs e Surdos. Entretanto, antes de apresentar e analisar as ocorrências de itens polissêmicos, descrevem-se, a seguir, os atributos das ferramentas que o *software* ELAN disponibiliza.

Segundo McCleary e Viotti (2007) e Quadros e Pizzio (2007 [2009, p.23]), o ELAN é um sistema que permite “inserir vocabulário controlado, tipos lingüísticos [e] trilhas de transcrição”. Dessa maneira, a “primeira coisa que deve ser feita ao iniciar um documento [...] no ELAN é definir quais as trilhas de transcrição que serão necessárias para um determinado projeto [...] determinar o tipo lingüístico que [vai] aplicar a cada trilha de transcrição [...]”. A Figura 16 ilustra a forma de como o ELAN gerar “anotações” para o sistema de transcrição:

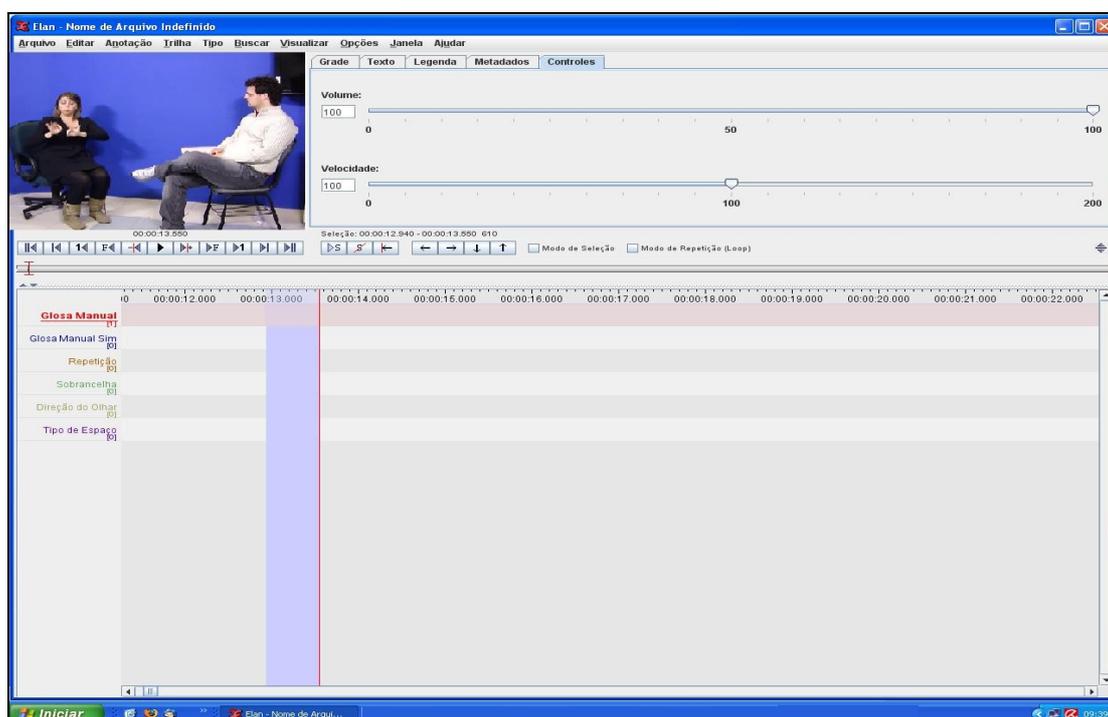


Figura 16 – Inserção de uma ANOTAÇÃO no ELAN

Fonte: Tela elaborada no software do ELAN pela Autora

Essas anotações permitem que sejam geradas trilhas de acordo com as próprias anotações e os tempos dos vídeos. Assim, “[t]odas as trilhas são indicadas na linha do tempo e no visor interlinear, mas três destas trilhas podem ser indicadas adicionalmente no visor do subtítulo” (QUADROS; PIZZIO, 2009, p. 25). As autoras identificam uma trilha como um “conjunto das anotações que compartilham das mesmas características, por exemplo, uma trilha que contém a transcrição das glosas de um sinalizante, uma outra trilha que contém a tradução dessas glosas e assim por diante”. O ELAN trabalha com dois tipos de trilhas:

[...] trilhas independentes, que contêm as anotações que são ligadas diretamente a um intervalo do tempo; [e] [...] trilhas dependentes, que contêm as anotações que são ligadas às anotações de uma outra trilha (isto é, às anotações de sua "trilha-mãe"). Não são ligados geralmente diretamente à linha central do tempo. Na linha do tempo e nos visores interlineares, a etiqueta de uma trilha dependente é atribuída a mesma cor que a etiqueta de sua trilha-mãe. (QUADROS; PIZZIO, 2009, p. 26).

No sistema de transcrição da Libras, é necessário adicionar 'trilhas' que definem os atributos com que se irá trabalhar. Neste *corpus* de pesquisa, registraram-se nas trilhas as glosas empregadas pelos TILSs e os Surdos, com o objetivo de transcrever os conceitos abstratos a partir dos microtextos elaborados para o experimento. Também registraram-se nas trilhas as glosas da compreensão expressa em Libras pelos sujeitos Surdos. Na janela da Figura 17, ilustra-se a forma como se definem os atributos para transcrever as interpretações e compreensões durante o processo, capturado em vídeo:



Figura 17 – Ilustração do procedimento de adição das trilhas

Fonte: Tela elaborada no *software* do ELAN pela Autora

Na linha das glosas teve-se a preocupação de verificar os sinais manuais que se diferenciam nos aspectos regionais do RS e SC, dando atenção para a comparação das variedades linguísticas que ocorrem em Libras. Destaca-se essa diferença regional acompanhando os estudos de McCleary e Viotti (2007), os quais também identificaram essas distinções, no momento que realizaram uma pesquisa com o uso do sistema de transcrições. Os autores afirmam:

[o] senso comum por trás da prática da glosa desvinculada de uma descrição é o de que “todo mundo sabe” como determinado sinal é executado. No entanto, isso não é verdade. Vários fatores podem fazer com que os sinais sejam realizados de modo diferente da forma conhecida, como, por exemplo, variação regional e micro-regional, ocorrências de processos fonológicos e sinonímia. Um problema relacionado a esse é a padronização do nome do sinal; muitas vezes, ao se atribuir nome ao sinal, a tendência é a de *traduzir* o sinal com base no sentido dominante no contexto específico transcrito, mesmo quando tal tradução não é o nome mais típico do sinal executado. (McCLEARY; VIOTTI, 2007, p. 73-74).

Em suma, para a manipulação das imagens capturadas em vídeo e para a transcrição das trilhas utilizou-se o *software* ELAN, pois diante da literatura existentes (MCCLEARY; VIOTTI e QUADROS; PIZZIO, 2007[2009]) este *software* é, ainda, recomendado e adequado quanto a proposta desta pesquisa. Os autores consideram-na uma ferramenta eficiente para a transcrição, pois permite o uso e a criação de diversas linhas de anotação, a visualização simultânea de vídeos com as trilhas e o controle da velocidade durante o processo de transcrições das glosas. Com essa ferramenta tornou-se possível a captura de um maior número de detalhes.

Registraram-se nas trilhas as glosas que os TILSs e Surdos realizaram nas particularidades lexicais semânticas dos conceitos abstratos, demarcando em cada trilha o momento exato em que o sujeito de pesquisa manifestou o sinal manual durante o procedimento. Com isso, permitiu-se uma sistematização dos registros e das análises naquilo que é objeto desta pesquisa.

A partir do sistema de transcrição que o ELAN oferece, conforme já mencionado a proposta desta pesquisa deu-se em duas etapas, que permitiram a sistematização dos dados coletados e registrados e que serviram de base para as análises daquilo que é objeto de investigação. A partir das transcrições construídas no *software* do ELAN, realizaram-se as etapas dos procedimentos técnicos, tais como:

(a) Transcrição da Libras: consta em registros selecionados para cada trilha – (a) interpretação das glosas, com ocorrências de expressões não-manuais e (b) os conceitos abstratos interpretados e utilizados nos microtextos. Nesta pesquisa, fez-se uso de duas trilhas de anotações de glosas, como a Figura 18 ilustra:

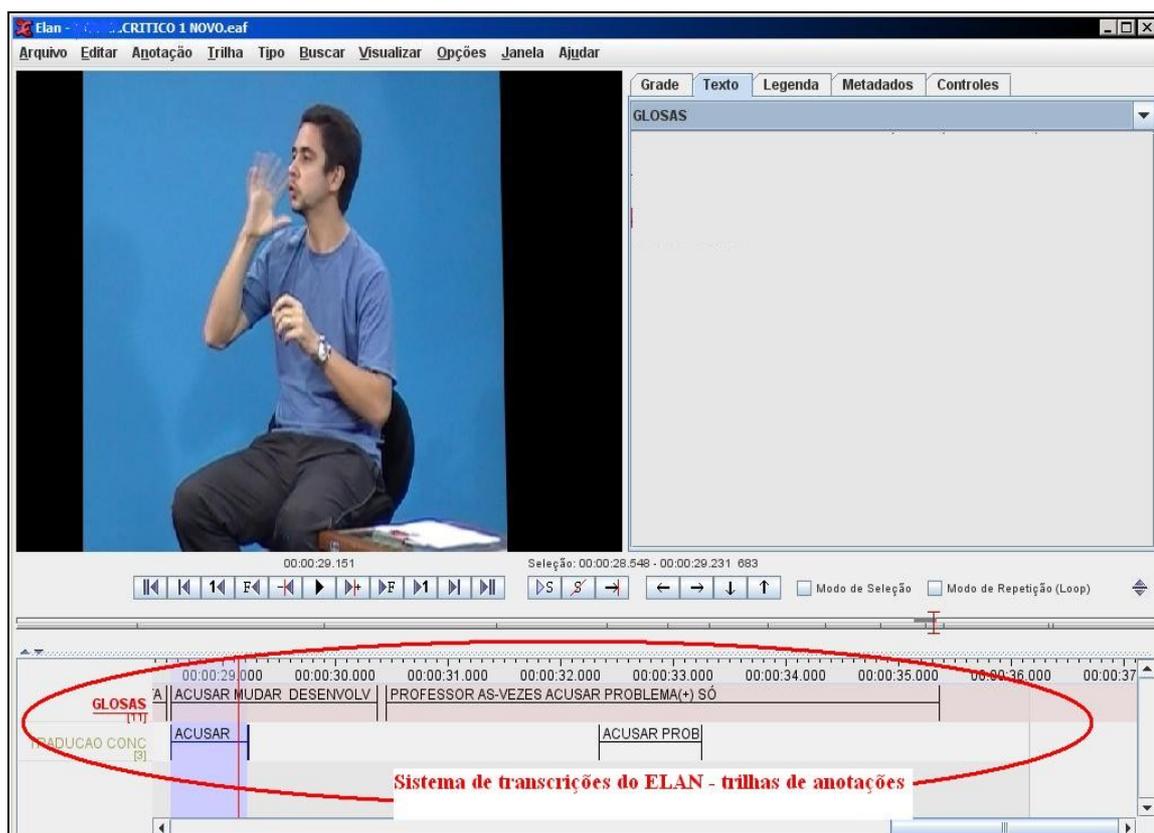


Figura 18 – Trilhas de anotações – sistema de transcrições do ELAN

Fonte: Tela elaborada no *software* do ELAN pela Autora

(b) Análise dos dados coletados: a partir dos registros coletados, realizou-se uma análise do processo de interpretação dos TILS e da compreensão tradutória dos sujeitos Surdos.

Diante dos procedimentos metodológicos apresentados neste capítulo, buscou-se descrever as glosas em detalhes conforme as ocorrências dos itens polissêmicos apresentados em cada interpretação dos TILSs/Surdos. No sistema de transcrições do *software* do ELAN criaram-se duas⁵⁷ trilhas fundamentais, como: “GLOSAS” e “TRADUÇÃO-CONCEITOS ABSTRATOS”.

Por meio dos procedimentos e das técnicas utilizadas, foi possível encontrar elementos de interações que marcam a relação entre os TILSs e os Surdos, para condução da análise do *corpus*. No capítulo 3, apresentam-se as análises realizadas e os resultados obtidos nesta investigação, à luz da Linguística Cognitiva.

⁵⁷ Para escrever na trilha utiliza-se a fonte em caixa alta.

3 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Este capítulo tem como foco as análises realizadas a partir do *corpus* construído para esta pesquisa. Descreve-se, de forma minuciosa, as análises e os resultados obtidos. Para as análises, seguiu-se um procedimento quantitativo, a fim de identificar a quantidade de ocorrências de itens lexicais para 'crítico' e 'autonomia'; como também as ocorrências de itens polissêmicos possíveis de serem interpretados e traduzidos pelos TILS/Surdos. Este capítulo é organizado em duas grandes seções de análise: uma para os conceitos abstratos de CRÍTICO e outra, para os conceitos abstratos de AUTONOMIA.

3.1 ANÁLISE DOS CONCEITOS ABSTRATOS PARA CRÍTICO

Nesta seção realizam-se as análises para os conceitos abstratos de CRÍTICO. Em sequência, apresentam-se os significados dicionarizados para cada conceito abstrato registrado no microtexto, as escolhas das glosas para a interpretação e tradução dos TILSs e Surdos, as ocorrências dos itens polissêmicos por grupo, e, por fim, as comparações analíticas das ocorrências lexicomática-gramaticais na primeira e segunda versões dos TILSs/Surdos.

3.1.1 Conceitos abstratos de CRÍTICO: microtextos utilizados no procedimento metodológico

A coleta de dados para a construção do *corpus* parte do seguinte questionamento: *como se dá a definição dos itens lexicais escolhidos no microtexto para os conceitos abstratos de CRÍTICO?*

Para encontrar a resposta para esta pergunta, parte-se de uma pesquisa em dicionários específicos e comuns, a fim de buscar acepções para 'crítico'. Nesse sentido, Welker (2005) argumenta que:

[...]seria desejável que houvesse mais marcas de uso do que se verificam nos dicionários. Elas são imprescindíveis quando se precisa de ajuda na produção, mas também são importantes na recepção, pois sem elas não se alcança uma compreensão exata do texto. (WELKER, 2005, P.134).

Strehler (1998, p.172) também questiona o uso dos dicionários: “[n]as palavras que fogem, sob certos aspectos, ao uso corriqueiro, normal da língua de uma comunidade linguística”.

Ao analisar os dados do *corpus* seguiram-se algumas orientações⁵⁸, como:

- (1) para a construção do microtexto, quais os conceitos abstratos relacionados ao item polissêmico 'crítico';
- (2) a seleção dos sentidos possíveis para cada ocorrência de 'crítico' no microtexto.

De maneira, cuidadosa destacam-se, a seguir, os significados (conceitos abstratos) para cada ocorrência de 'crítico':

Microtexto dos conceitos abstratos de CRÍTICO⁵⁹
Desde o início do ano letivo, os alunos são incentivados a pensar a respeito de temas e problemáticas inerentes à adolescência. O propósito é o desenvolvimento de um cidadão CRÍTICO ₁ e consciente da conjuntura social que o cerca. Nesse ínterim, a direção escolar, organiza semestralmente encontros entre as turmas de 7 ^a e 8 ^a séries com o objetivo de abordar tais problemas cotidianos enfrentados costumeiramente pelos adolescentes. Nesses encontros, os alunos manifestam seu pensamento CRÍTICO ₂ sobre os temas apresentados. Percebe-se que um dos maiores desafios que os alunos enfrentam diariamente é o olhar CRÍTICO ₃ que os pais lançam sobre algumas atitudes comportamentais equívocas na escola; como também o pensamento CRÍTICO ₄ que o professor dirige sobre seus alunos em sala de aula. Essas situações são consideradas por alguns alunos como algo extremamente CRÍTICO ₅ .

Quadro 2 – Conceitos abstratos de CRÍTICO (microtexto)

Fonte: Elaborado pela Autora

⁵⁸ A pesquisa não se debruça aos estudos da lexicografia, apenas menciona por questões operacionais desta pesquisa.

⁵⁹ Os números sobrescritos em cada conceito abstrato serve de identificação para as análises deste capítulo.

Conforme o microtexto do Quadro 2, elaborado para os conceitos abstratos de CRÍTICO, precisou-se recorrer ao sentido lexema em um dicionário⁶⁰ da língua portuguesa (FERREIRA, 1999). O conhecimento desse dicionário está relacionado ao estudo da semântica lexical, que permite encontrar o significado das palavras. O modelo dicionarístico busca o significado central de um item lexical, ou seja, investiga a definição da palavra, restringindo-se ao domínio da semântica lexical.

Nesse ângulo, a LC verifica que não é possível dissociar o conhecimento lexical do conhecimento de mundo. Nessa premissa de conhecimento de mundo, compreende-se que não basta somente assumir o aspecto significante da palavra. Surge, então, o que a LC postula: o conhecimento linguístico está intrinsecamente associado aos aspectos semântico-pragmático de qualquer língua natural, seja esta de modalidade oral ou gestual. Com isso, identificou-se que, para cada conceito abstrato de CRÍTICO, há vários significados, ou seja, o significado depende do contexto do enunciado. As palavras são interpretadas em relação ao conhecimento estruturado ou pelo domínio da experiência. Apesar disso, como ponto de partida buscou-se em dicionário aceções para o item lexical. Assim, para 'crítico' temos:

- **CRÍTICO₁** - (“cidadão crítico”) = (*adj.*) **Reflexivo:** reflete antes de decidir;
- **CRÍTICO₂** - (“pensamento crítico”/alunos) = (*adj.*) **Opinião:** modo de ver, pensar, deliberar, parecer, conceito, juízo, reputação, ideia;
- **CRÍTICO₃** - (“olhar crítico”) = (*adj.*) **Observar/avaliar/reclamar:** objeção de serenidade, advertir, notar, ver, objetar, replicar, ponderar, calcular, apreciar, estimar;
- **CRÍTICO₄** - (“pensamento crítico”/professor) = (*adj.*) **Opinião:** modo de ver, pensar, deliberar, parecer, conceito, juízo, reputação, ideia e princípio de alguma coisa ou pessoa;
- **CRÍTICO₅** - (“situações [...] como algo crítico”) = (*adj.*) **Incômodo:** que causa mal-estar, inquietação, importuno, que causa dificuldade, embaraço, estorvo.

⁶⁰ Os significados para os conceitos abstratos de relativo a 'crítico' foi pesquisados no grande dicionário Aurélio. *Fonte:* Ferreira (1999).

Atente-se para o fato de que, apesar de CRÍTICO₂ e CRÍTICO₄ remeterem à ideia de OPINIÃO, esta se aplica diferentemente a alunos e professores, o que sugere habilidades ou competências diferentes.

De acordo com os significados encontrados para cada item polissêmico dos conceitos abstratos de CRÍTICO (microtexto - Quadro 2), observa-se que há não um significado fixo de sentido em cada lexema. É possível encontrar muitas ocorrências polissêmicas de uso, o que permite aos tradutores-intérpretes de Libras e português realizarem escolhas de acordo com seu conhecimento linguístico e de mundo.

A Semântica Cognitiva associa a construção do significado ao conhecimento enciclopédico não de forma aleatória, mas estabelece o sentido da abstração com um conhecimento linguístico e de mundo, ou seja, cria-se um sistema estruturado em redes mentais. Observa-se que as palavras estão sempre ligadas ao contexto semântico-pragmático. Entretanto, nesta dissertação, não se pretende criar as redes de conceitos (radiais) por serem objetos de outra investigação, mais especializada.

3.1.2 Escolhas das glosas para a interpretação e tradução dos microtextos dos conceitos abstratos de CRÍTICO

Na coleta de dados realizada para os conceitos abstratos de CRÍTICO, por meio de anotações nas trilhas de transcrição do *software* ELAN e no vasto repertório lexicográfico obtidos de dicionários no item (3.1.1), verifica-se, na Figura 19, representadas pelo número [1], as 'glosas' escolhidas no ato da interpretação do TILS.

A Figura 19 apresenta os registros do TILS durante as transcrições nas trilhas do ELAN, destacando-se as ocorrências lexemáticas dos conceitos abstratos de CRÍTICO.

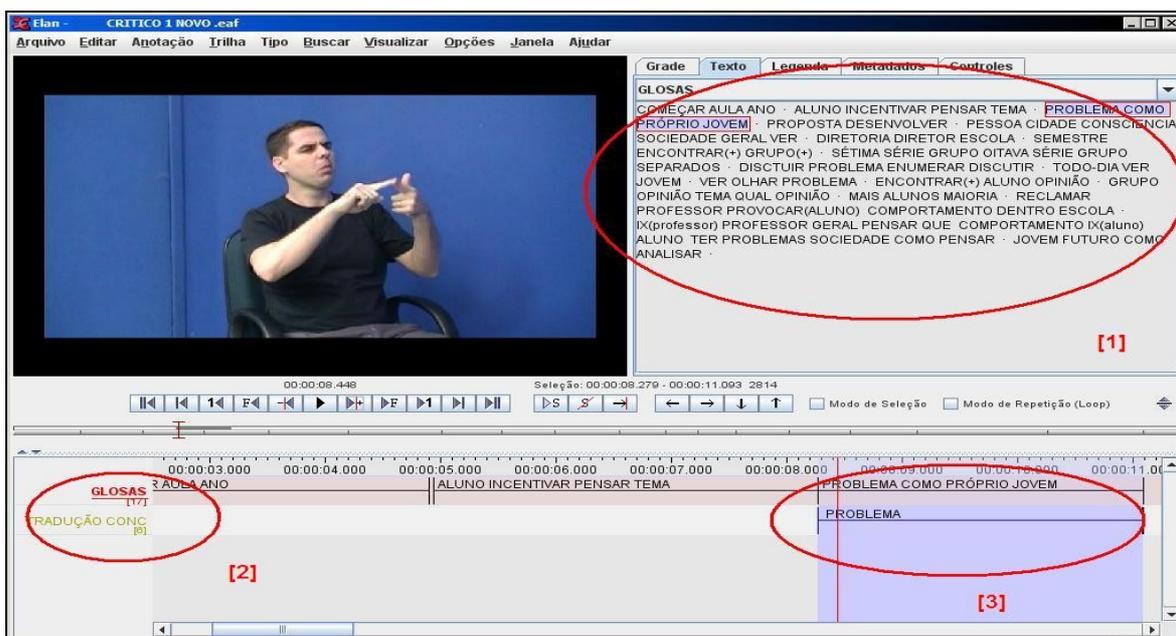


Figura 19 – Ilustração do sistema de transcrições do *software* ELAN

Fonte: Tela elaborada no *software* do ELAN pela Autora

Na mesma a Figura 19, representada na seleção do número [2], é possível observar as duas trilhas constituídas para as anotações nas trilhas, que foram interpretadas em Libras, que são: 'GLOSAS' e 'TRADUÇÃO-CONCEITOS ABSTRATOS'. E, por fim, os números [2] e [3], ilustrados também na Figura 19, registram as anotações nas duas trilhas mencionadas no parágrafo anterior. Na primeira, visualiza-se o registro de anotações de 17 glosas escolhidas pelo TILS em uma primeira versão dos conceitos abstratos de CRÍTICO. E, na segunda trilha, registra-se a ocorrência do primeiro item lexical interpretado para Libras, ou seja, houve seis ocorrências de glosas, em toda essa trilha, encontrada na Figura 19. Dessa maneira, observam-se os itens lexicais associados aos conceitos abstratos para CRÍTICO₁ no sistema de transcrições.

No entanto, não se sentiu a necessidade de inserir “vocabulários controlados” e de “tipos linguísticos”, conforme permite o *software* ELAN do sistema de transcrição⁶¹, pois,

⁶¹ Assim, para “[c]ada trilha é atribuída a um tipo linguístico. Cada tipo linguístico especifica um número de restrições que se aplicam para todas as trilhas atribuídas a esse tipos” Para Quadros e Pizzio (2009, p. 27). Vale ressaltar que o agrupamento dessas trilhas há restrições, as quais chamam de 'estereótipos'. Os estereótipos apresentados são os seguintes: **Nenhum:** a anotação na trilha está ligada diretamente à linha central de tempo, isto é, a anotação é incorporada em uma trilha independente. **Subdivisão do Tempo:** a anotação na trilha-mãe pode ser subdividida em unidades menores, que, por sua vez, podem estar ligadas a intervalos menores. Note que não há nenhuma lacuna de tempo permitida, isto é, as unidades menores têm que imediatamente se seguir. Por exemplo, um enunciado transcrito em uma trilha-mãe pode ser subdividido em palavras - cada uma é ligada então ao seu intervalo correspondente de tempo. As anotações em tais trilhas são alinhadas ao tempo. Diferem das anotações em trilhas independentes que estão atribuídas a um intervalo que esteja contido dentro do intervalo de anotação da sua trilha-mãe. **Subdivisão Simbólica:** similar à subdivisão do tempo, exceto que as unidades menores não podem ser ligadas a um intervalo de tempo. Por exemplo, uma palavra em uma trilha-mãe pode ser subdividida em

por meio das anotações nas trilhas constituídas nas transcrições⁶², conseguiram-se os registros das transcrições das glosas escolhidas pelos TILS e Surdos, identificando, por meio delas, as convenções (Ver listas de convenções utilizadas para as transcrições do *software* ELAN) atribuídas para identificar os parâmetros fonológicos em Libras.

Dessa maneira, extraiu-se, conforme ilustra a Figura 19, do campo do item [1], a produção de glosas anotadas em cada trilha. Essas glosas (sinais manuais) foram escolhidas pelos tradutores-intérpretes durante o ato tradutório realizado para este experimento. Porém, antes de obterem-se as produções textuais no item [1] da Figura 19, fez-se necessário transcrever todos os sinais manuais que foram utilizados pelos sujeitos da pesquisa, ou seja, a primeira trilha serviu para as anotações das 'glosas'.

Com isso, para compreender o processo, apresentam-se, no Quadro 3, as anotações das trilhas de glosas dos sinais manuais, construídos para a transcrição de lexemas da LP (escrita). Os lexemas transcritos são construções dos TILSs e Surdos durante a produção interpretativa para Libras, todas realizadas com base no enunciado do microtexto. Tendo esse registro, essas transcrições serviram como base para identificar as ocorrências lexemáticas-gramaticais no ato tradutório dos sujeitos envolvidos. Observa-se, no Quadro 3, a primeira versão de tradução e interpretação em Libras dos TILSs/Surdos:

morfemas individuais (que não estão ligados a um intervalo do tempo). **Incluído em:** todas as anotações incluem-se nos limites da trilha-mãe. Entretanto, pode haver espaços entre as anotações da trilha dependente. Por exemplo, uma sentença com silêncios pode ser dividida em palavras, enquanto o silêncio corresponde a intervalos nas anotações da trilha dependente, isto é, em palavras separadas. **Associação Simbólica:** a anotação na trilha-mãe não pode ser subdividida, isto é, há uma correspondência um a um entre a anotação da trilha-mãe e a anotação da sua trilha dependente. Por exemplo, uma sentença em uma trilha-mãe tem exatamente uma tradução [livre, ou] uma palavra tem exatamente uma glosa. (p. 27). [grifos meus em negrito]

⁶² As transcrições foram realizadas com o auxílio da professora do curso de graduação de Licenciatura Letras Libras do pólo da UFSC, Gabriela Cristine Rech dos Passos e com o auxílio dos acadêmicos Surdos do curso de graduação de Licenciatura Letras Libras do pólo da UFRGS, Daniel Oliveira da Silva e Gustavo Gomes Terres.

Conceitos abstratos de CRÍTICO – Primeira versão de TILSs/Surdos

Gps	TILSs	Conteúdo do Microtexto	Surdo-LS
A	<p>COMEÇAR SEMPRE ALUNOS INCENTIVAR IX(alunos) · REFLETIR PROBLEMAS COISAS PRÓPRIO JOVEM IX(alunos) · OBJETIVO QUE [ef.?] · AJUDAR IX(alunos) OPINIÃO CONSCIÊNCIA · COMO AGORA SOCIEDADE</p> <p>TER INTERAÇÃO IX(si) · O-QUE? DIRETORIA DIRETOR · SEMESTRE(+) ENCONTRAR · SÉTIMA SÉRIE OITAVA SÉRIE GRUPO GRUPO ENCONTRAR · VER PROBLEMAS JOVENS TODO-DIA PERCEBER IX(jovens) · COMO TER JOVEM SABER COMO DIFICULDADE PROBLEMA TER · IX(alunos) ALUNOS · TAMBEM ACENAR-MÃO OPINIÃO TEMA OPINIÃO</p> <p>TAMBÉM MAIORIA IX(alunos) ALUNO · RECLAMAR PORQUE PROFESSOR · RECLAMAR IX(si) COMPORTAMENTO · RECLAMAR ef(que isso?) · ESCOLA VIDA ·</p> <p>MAS PROFESSOR PENSAR O-QUE? · MOMENTO SOCIEDADE PROBLEMA · PARECER INFLUENCIAR IX(si) ALUNO · COMO FUTURO COMO · ef(amedrontado) FUTURO PRECISAR COISAS TER</p>	<p>Desde o início do ano letivo, os alunos são incentivados a pensar a respeito de temas e problemáticas inerentes à adolescência. O propósito é o desenvolvimento de um cidadão CRÍTICO e consciente da conjuntura social que o cerca.</p> <p>Nesse interim, a direção escolar, organiza semestralmente encontros entre as turmas de 7ª e 8ª séries com o objetivo de abordar tais problemas cotidianos enfrentados costumeiramente pelos adolescentes. Nesses encontros, os alunos manifestam seu pensamento CRÍTICO sobre os temas apresentados.</p> <p>Percebe-se que um dos maiores desafios que os alunos enfrentam diariamente é o olhar CRÍTICO que os pais lançam sobre algumas atitudes comportamentais equivocadas na escola;</p> <p>como também o pensamento CRÍTICO que o professor dirige sobre seus alunos em sala de aula. Essas situações são consideradas por alguns alunos como algo extremamente CRÍTICO.</p>	<p>CONVERSA MUITO LONGA · ef(não) · ef(não) · pensar ef. (não incorporado) perder · ef(não) · IDÉIAS-APAGAR · DESCULPE IDÉIAS-APAGAR · MUITO LONGO NÃO-ENTENDER ef.(frustrado) ·</p>
B	<p>A COMEÇAR PASSADO ANO COMEÇAR · ALUNO E PRECISAR INCENTIVAR · PENSAR REFLETIR COMO TEMA TAMBEM · XXX TEMA · TEMA JOVEM IX(jovem) · TEMA IX(jovem) FOCALIZAR E PRECISAR C-I-D-A-D-Á-O · CONSCIÊNCIA COMO(+) · SOCIEDADE GERAL · POR-ISSO ORGANIZAR ESCOLA PRECISAR XXX · FAZER REUNIÃO SETIMA SERIE TAMBÉM OITAVA SÉRIE · OBJETIVO E IX(problema) FOCALIZAR PROBLEMA PRÓPRIO TODO-DIA · PORQUE JOVEM TER MUITO PROBLEMA ASSIM-MESMO · IX(reunião) REUNIÃO ·</p> <p>ALUNO PRECISAR ACENAR-COM-A-MAO EXPLICAR MOSTRAR COMO · DESABAFAR ·</p> <p>MAIORIA RECLAMAR PROFESSOR · PALAVRAS-DURAS · COMO DELES EDUCACAO DENTRO ESCOLA · POR ISSO PROFESSOR IX(professor) EDUCACAO É · PARECER PRÓPRIO SOCIEDADE · VIDA XXX · POR ISSO TODA SOCIEDADE QUERER ALUNO JOVEM COMO FUTURO ASSIM-MESMO</p>	<p>Desde o início do ano letivo, os alunos são incentivados a pensar a respeito de temas e problemáticas inerentes à adolescência. O propósito é o desenvolvimento de um cidadão CRÍTICO e consciente da conjuntura social que o cerca. Nesse interim, a direção escolar, organiza semestralmente encontros entre as turmas de 7ª e 8ª séries com o objetivo de abordar tais problemas cotidianos enfrentados costumeiramente pelos adolescentes.</p> <p>Nesses encontros, os alunos manifestam seu pensamento CRÍTICO sobre os temas apresentados.</p> <p>Percebe-se que um dos maiores desafios que os alunos enfrentam diariamente é o olhar CRÍTICO que os pais lançam sobre algumas atitudes comportamentais equivocadas na escola; como também o pensamento CRÍTICO que o professor dirige sobre seus alunos em sala de aula. Essas situações são consideradas por alguns alunos como algo extremamente CRÍTICO.</p>	<p>[ILS B] EXPLICAR · EU ENTENDER · XXX EXPLICAR FALAR Libras COMEÇAR ANO ALUNO SALA · NÃO-COMBINAR · NERVOSA ef.(cocou o nariz + sorriu) · CALMA · SALA ALUNO O-QUE OBJETIVO · É OBJETIVO DESCULPA NÃO-COMBINAR · OBJETIVO É ALUNO PRECISAR CIDADÃO C-I-D-A-D-Á-O CIDADÃO · CONSCIÊNCIA · NÃO-COMBINAR ef.(NÃO)vergonha de esquecer os sinais) · VOLTA DE NOVO ef.(cocar o nariz +pensar+apertar com as mãos a boca+OB) · PARA COMEÇAR ANO ALUNO IX(sala) SALA · NÃO-SABER ONDE ESCOLA · DENTRO SALA O-QUE · ELES OBJETIVO O-QUE · PRECISAR CIDADÃO CONSCIÊNCIA · POR QUE(+++) · SO ·</p>
C	<p>COMEÇAR AULA ANO · ALUNO INCENTIVAR PENSAR TEMA · PROBLEMA COMO PRÓPRIO JOVEM · PROPOSTA DESENVOLVER · PESSOA CIDADE CONSCIENCIA SOCIEDADE GERAL VER · DIRETORIA DIRETOR ESCOLA · SEMESTRE ENCONTRAR(+) GRUPO(+) · SÉTIMA SÉRIE GRUPO OITAVA SÉRIE GRUPO SEPARADOS · DISCUTIR PROBLEMA ENUMERAR DISCUTIR · TODO-DIA VER JOVEM · VER OLHAR PROBLEMA ·</p> <p>ENCONTRAR(+) ALUNO OPINIÃO · GRUPO OPINIÃO TEMA QUAL OPINIÃO · MAIS ALUNOS MAIORIA · RECLAMAR PROFESSOR PROVOCAR(ALUNO) · COMPORTAMENTO DENTRO ESCOLA ·</p> <p>IX(professor) PROFESSOR GERAL PENSAR QUE COMPORTAMENTO IX(aluno) ALUNO TER PROBLEMAS SOCIEDADE COMO PENSAR · JOVEM FUTURO COMO ANALISAR ·</p>	<p>Desde o início do ano letivo, os alunos são incentivados a pensar a respeito de temas e problemáticas inerentes à adolescência. O propósito é o desenvolvimento de um cidadão CRÍTICO e consciente da conjuntura social que o cerca. Nesse interim, a direção escolar, organiza semestralmente encontros entre as turmas de 7ª e 8ª séries com o objetivo de abordar tais problemas cotidianos enfrentados costumeiramente pelos adolescentes.</p> <p>Nesses encontros, os alunos manifestam seu pensamento CRÍTICO sobre os temas apresentados. Percebe-se que um dos maiores desafios que os alunos enfrentam diariamente é o olhar CRÍTICO que os pais lançam sobre algumas atitudes comportamentais equivocadas na escola;</p> <p>como também o pensamento CRÍTICO que o professor dirige sobre seus alunos em sala de aula. Essas situações são consideradas por alguns alunos como algo extremamente CRÍTICO.</p>	<p>ef(pensando, pausa+não) · COPIAR-ME FALAR COPIAR-ME · DÚVIDA VOU-VER PULAR(+) CONTRÁRIO ef.(pensando+fechando os olhos+nao+apertando os olhos com os dedos) · ALUNO ÁREA ALUNO · JÁ · SEI-LÁ CONFUSÃO · IX(intérprete) FALAR ALUNO PRECISAR INCENTIVAR ALUNO · GRUPO ALUNO OUTRO · DOIS-GRUPOS · ALUNO ALUNO INCENTIVAR · PROFESSOR PROVOCAR (+++) · PORQUE ef.(pensando) · ef. (nao) BAGUNÇAR · FALTAR CIDADANIA · ef(não) · ef. (pensando) IMPORTANTE SOCIEDADE ÁREA SOCIEDADE IMPORTANTE · ef(não) ·</p>

D	<p>PASSADO COMEÇAR ANO ESTUDAR · ALUNO INFLUÊNCIA PENSAR TEMA JOVEM · PROPOSTA DESENVOLVER CIDADÃO PENSAR ef. (concordância com o enunciado) SOCIEDADE TER · POR ISSO DIREÇÃO COORDENAÇÃO ESCOLA FAZER ENCONTRO(+) GRUPO SÉTIMA SÉRIE OITAVA SÉRIE · VER COMO MELHORAR PROBLEMA TODO-DIA JOVENS ·</p> <p>ESSE ENCONTRO ACONTECER · ALUNO FALAR enm. (SF) OPINIÃO TEMA ·</p> <p>PERCEBER MAIOR DESAFIO(+) ALUNO TER DESAFIO TODO-DIA · PAI MÃE OLHAR CURIOSO PROVOCAR · TEMA COMPORTAMENTO ALUNO DENTRO DENTRO ESCOLA · POR ISSO PROFESSOR CURIOSO RECLAMAR PROVOCAR ALUNO ESCOLA · POR ISSO ALUNO RECLAMAR RUIM ·</p>	<p>Desde o início do ano letivo, os alunos são incentivados a pensar a respeito de temas e problemáticas inerentes à adolescência. O propósito é o desenvolvimento de um cidadão CRÍTICO e consciente da conjuntura social que o cerca. Nesse interim, a direção escolar, organiza semestralmente encontros entre as turmas de 7ª e 8ª séries com o objetivo de abordar tais problemas cotidianos enfrentados costumeiramente pelos adolescentes.</p> <p>Nesses encontros, os alunos manifestam seu pensamento CRÍTICO sobre os temas apresentados.</p> <p>Percebe-se que um dos maiores desafios que os alunos enfrentam diariamente é o olhar CRÍTICO que os pais lançam sobre algumas atitudes comportamentais equivocadas na escola; como também o pensamento CRÍTICO que o professor dirige sobre seus alunos em sala de aula. Essas situações são consideradas por alguns alunos como algo extremamente CRÍTICO.</p>	<p>COMEÇAR AGORA · TODOS ANOS SEMPRE TER DENTRO ESCOLA ef.(pensando) ·</p> <p>PROFESSOR@ SEMPRE OBSERVAR TODOS ALUNOS · COMPORTAMENTO POIS-É PROBLEMA BOM RUIM · TAMBÉM MÃE PAI VIR OBSERVAR CUIDAR FILHOS (....) (pausa) ENTÃO · TAMBÉM MAIS ef. (OC. olhar para cima) · ALUNOS MUITO PROVOCAR ef(incomodados) DIFÍCIL · SEMPRE ESTUDAR ef. (OD) · ACHAR SÓ · MAIS OU MENOS ·</p>
E	<p>COMEÇAR ESCOLA · PERGUNTAR ALUNO PENSAR · TEMA DIFERENTE(++) · O-QUE JOVEM VIDA DESENVOLVER POSTURA · FAMÍLIA MUNDO LUGAR(+) · ESCOLA ORGANIZAR SEMESTRE ACOMPANHAR(+) GRUPO(+) · SETE ALUNO SETE ALUNO SÉTIMA SÉRIE · TEMA(+) TODO-DIA JOVEM PARTICIPAR · ALUNO DEFENDER MEU VONTADE TEMA (+) · TER PERCEBER · MAIS XXX DEFENDER PAI MÃE · SEMPRE IX(pai mãe) NÃO ERRADO(+++) · PAI MAE LUTAR(+++) MELHOR (++) · PROFESSOR TAMBÉM PRECISAR AJUDAR(+) MELHOR(+++) · TEMA(+) DIFERENTE(+) · TAMBÉM ALUNO(+) QUERER DIFICULDADE CONTINUAR ·</p>	<p>Desde o início do ano letivo, os alunos são incentivados a pensar a respeito de temas e problemáticas inerentes à adolescência. O propósito é o desenvolvimento de um cidadão CRÍTICO e consciente da conjuntura social que o cerca. Nesse interim, a direção escolar, organiza semestralmente encontros entre as turmas de 7ª e 8ª séries com o objetivo de abordar tais problemas cotidianos enfrentados costumeiramente pelos adolescentes. Nesses encontros, os alunos manifestam seu pensamento CRÍTICO sobre os temas apresentados. Percebe-se que um dos maiores desafios que os alunos enfrentam diariamente é o olhar CRÍTICO que os pais lançam sobre algumas atitudes comportamentais equivocadas na escola, como também o pensamento CRÍTICO que o professor dirige sobre seus alunos em sala de aula. Essas situações são consideradas por alguns alunos como algo extremamente CRÍTICO.</p>	<p>ESCOLA DIFERENTES LUGAR(+) · ALUNO(+) APRENDER DENTRO · PORQUE IGUAL ef(não) DIFERENTE ESCOLA · TER ALUNO SÉTIMA SÉRIE ef(não) SETE · ALUNO SETE · LUGAR(+) PORQUE MÃE PAI INCENTIVAR IX(aluno) ALUNO · APRENDER ESCOLA PROFESSOR CERTO · CERTO ENSINAR LUTAR MÃE PAI · DESENVOLVER TER VONTADE ALUNOS APRENDER DIVERSOS ·</p>
F	<p>COMEÇAR ANO ESTUDAR · ALUNO INCENTIVAR ALUNO · ASSUNTO PROBLEMA PRÓPRIO JOVEM · PROPOSTA CONSTRUIR PRÓPRIO CIDADÃO · CRÍTICO (ou RECLAMAR) · JUNTO SOCIEDADE · SABER SOCIEDADE PROFESSOR DIREÇÃO ESCOLA · SEMESTRE REUNIÃO GRUPO SÉTIMA SÉRIE OITAVA SÉRIE · OBJETIVO TER ASSUNTO · DISCUTIR TER PROBLEMA NORMAL ACONTECER JOVEM · GRUPO REUNIÃO ALUNO MOSTRAR ·</p> <p>TUDO-DIA DÚVIDA QUE TEMA · PERCEBER ALGUM(+) DESAFIO ALUNO · TER TODO-DIA COMO PAI MÃE · MOSTRAR CRÍTICO (ou RECLAMAR) PRÓPRIO COMPORTAMENTO FALTAR PROPRIO DENTRO ESCOLA TAMBÉM ·</p> <p>TUDO-DIA PROFESSOR CRÍTICA (ou RECLAMAR) INFLUENCIAR ALUNO · PROFESSOR INFLUENCIAR · ACONTECER É ALGUNS ALUNOS PENSAR PRÓPRIO CRÍTICO (ou RECLAMAR) C-R-Í-T-I-C-O ·</p>	<p>Desde o início do ano letivo, os alunos são incentivados a pensar a respeito de temas e problemáticas inerentes à adolescência. O propósito é o desenvolvimento de um cidadão CRÍTICO e consciente da conjuntura social que o cerca. Nesse interim, a direção escolar, organiza semestralmente encontros entre as turmas de 7ª e 8ª séries com o objetivo de abordar tais problemas cotidianos enfrentados costumeiramente pelos adolescentes. Nesses encontros, os alunos manifestam seu pensamento CRÍTICO sobre os temas apresentados.</p> <p>Percebe-se que um dos maiores desafios que os alunos enfrentam diariamente é o olhar CRÍTICO que os pais lançam sobre algumas atitudes comportamentais equivocadas na escola;</p> <p>como também o pensamento CRÍTICO que o professor dirige sobre seus alunos em sala de aula. Essas situações são consideradas por alguns alunos como algo extremamente CRÍTICO.</p>	<p>PODER COMEÇAR · ESCOLA ALUNO SÉTIMA SÉRIE OITAVA SÉRIE GRUPO · MOSTRAR O-QUE TEMA ESCOLA PROBLEMA ÁREA · TER JOVEM ÁREA · IX · TAMBÉM PAI MÃE PERCEBER · DENTRO PROBLEMA COMPORTAMENTO ·</p> <p>OUTRO ALUNOS RESOLVE · O-QUE RECLAMAR FALTAR COMPORTAMENTO · RESOLVE MUDAR DESENVOLVER · PROFESSOR ÀS-VEZES ACUSAR PROBLEMA(+) SÓ</p>

Quadro 3 – Primeira versão das transcrições das interpretações em Libras nas trilhas de anotações – conceitos abstratos de CRÍTICO

Fonte: Elaborado pela Autora

Nesta primeira versão de interpretação e tradução em Libras, buscou-se, por meio do Quadro 3, reunir as informações obtidas durante a coleta de dados da participação dos seis grupos selecionados para a atuação no experimento. Dessa maneira, a primeira versão segue a sequência das etapas estruturadas nos procedimentos metodológicos desta pesquisa.

Analisando as colunas do Quadro 3, percebe-se que a divisão realizada evidencia a participação dos TILSs e dos Surdos na interpretação em Libras dos grupos envolvidos no experimento. As colunas do Quadro 3 estão uniformemente distribuídas da seguinte forma: (a) na primeira coluna, apresentam-se os grupos que atuaram no experimento; (b)

na segunda coluna, segue o trecho do microtexto onde ocorre o conceito abstrato CRÍTICO utilizado no experimento e (c) na terceira coluna, transcrevem-se as interpretações em Libras dos TILSs.

Dessa forma, observa-se que as linhas estão separadas pelos grupos A, B, C, D, E e F. Assim, esses grupos trabalharam na sequência que se encontra em ordem alfabética destacada na primeira coluna do Quadro 3 recebendo a nomeação de grupos A, B, C, D, E e F, a fim, de preservar a identidade dos informantes desta pesquisa. Os grupos participaram conforme as orientações das seis etapas dos procedimentos metodológicos: três etapas para cada versão de interpretação e tradução em Libras/português. Para a primeira versão, conforme o Quadro 3, reitera-se que os TILSs não tiveram acesso a nenhum conhecimento prévio do microtexto, ou seja, os sujeitos desta pesquisa desconheciam o microtexto que fora lido durante a primeira etapa dos procedimentos. Para esta primeira versão os TILSs realizaram a interpretação em Libras, e os Surdos, ao final de cada interpretação, expressaram uma tradução em Libras, do que compreenderam durante a interpretação dos TILSs e, por fim, na sequência desta primeira versão, os Surdos expressaram, em modalidade escrita da LP, o que compreenderam da interpretação do contexto.

Na sequência das análises do Quadro 3, apresenta-se, no Quadro 4, a segunda versão de interpretação e tradução em Libras, sendo esta também realizada pelos mesmos grupos e seguindo os mesmos procedimentos. Para essa segunda versão de tradução e interpretação de Libras/português, surgem outros registros de ocorrências lexicáticas/gramaticais. Apresentam-se, no Quadro 4, as mesmas colunas distribuídas do Quadro 3, porém com as transcrições das interpretações em Libras do enunciado do microtexto com conceitos abstratos da segunda versão:

Conceitos abstratos de CRÍTICO – Segunda versão de TILSs/Surdos

Gps	TILSs	Conteúdo do Microtexto	Surdos-LS
A	<p>ESCOLA COMEÇAR ANO COMEÇAR · INCENTIVAR PROFESSORES IX(professores) INCENTIVAR ALUNO · IX(alunos) PRECISAR REFLETIR · COMO DELE JOVEM · AJUDAR SUJEITO · CONSCIÊNCIA OPINIÃO · CONHECER SOCIEDADE COMO GERAL · COMO? · DIRETORIA DIRETOR · ORGANIZAR SEMESTRE(+) · TER GRUPO SÉTIMA SÉRIE GRUPO OITAVA SÉRIE ·</p> <p>ENCONTRAR GRUPO INTERAÇÃO TEMA PROBLEMA TODO-DIA TER SOCIEDADE · IX(alunos) OPINIÃO(+) ACENAR-MÃO · GRUPO GRUPO GRUPO-MAIOR ENCONTRAR ·</p> <p>ALUNO OPINIÃO ACENAR-MÃO (+) · ALUNO FALAR O-QUE · IX(alunos) RECLAMAR PORQUE · PROFESSOR RECLAMAR IX(alunos) ALUNO · COMPORTAMENTO JEITO ESCOLA TODO-DIA · NÃO BOM NÃO ·</p> <p>PROFESSOR RECLAMAR · PORQUE PROFESSOR PENSAR · JEITO IX(aluno) PORQUE AGORA SOCIEDADE PROBLEMA · IX(aluno) ALUNO TOMAR-PRA-SI PROBLEMA IGUAL PORQUE PENSAR COMO FUTURO · JOVEM RAPIDAMENTE TRABALHAR COISAS TRABALHAR · DESENVOLVER PRECISAR · TOMAR-PARA-SI IGUAL SOCIEDADE ·</p>	<p>Desde o início do ano letivo, os alunos são incentivados a pensar a respeito de temas e problemáticas inerentes à adolescência. O propósito é o desenvolvimento de um cidadão CRÍTICO e consciente da conjuntura social que o cerca. Nesse interim, a direção escolar, organiza semestralmente encontros entre as turmas de 7ª e 8ª séries com o objetivo de abordar tais problemas cotidianos enfrentados costumeiramente pelos adolescentes.</p> <p>Nesses encontros, os alunos manifestam seu pensamento CRÍTICO sobre os temas apresentados.</p> <p>Percebe-se que um dos maiores desafios que os alunos enfrentam diariamente é o olhar CRÍTICO que os pais lançam sobre algumas atitudes comportamentais equivocadas na escola;</p> <p>como também o pensamento CRÍTICO que o professor dirige sobre seus alunos em sala de aula. Essas situações são consideradas por alguns alunos como algo extremamente CRÍTICO.</p>	<p>DURANTE ANO ESCOLA IX(escola) · ef(não) · ef(não) IDÉIAS-APAGAR ·</p>
B	<p>Á COMEÇAR ANO · ALUNOS TER INCENTIVAR · PRECISAR IX(alunos) PENSAR COMO(+) · TEMA PRÓPRIO IDADE JOVEM · FOCALIZAR É DESENVOLVER · ÉTICA COMO REFLETIR SOCIEDADE · ENTÃO[...] ·</p> <p>POR-ISSO DIRETORIA PRÓPRIO ESCOLA · ORGANIZAR COMO SÉTIMA SÉRIE OITAVA SÉRIE ENCONTRAR REUNIÃO · FOCALIZAR É COMO REFLETIR COMO · PROBLEMA PRÓPRIO IDADE JOVEM IX(jovem) TODO-DIA IX(jovem) ·</p> <p>IX(reunião) REUNIÃO ALUNO PODER DESABAFAR · COMO TEMA MOSTRAR DESABAFAR QUERER · MAIORIA ALUNO RECLAMAR PROFESSOR SEMPRE PALAVRAS-DURAS ·</p> <p>COMO IX(si) EDUCAÇÃO DENTRO ESCOLA · IX(professor) PORQUE IX(professor) PROFESSOR PENSAR IX(aluno) EDUCAÇÃO É PORQUE AGORA SOCIEDADE VIDA AGORA MOMENTO DIFICULDADE ASSIM-MESMO · IX(professor) PENSAR SOCIEDADE PENSAR COMO IX(jovem) JOVEM COMO FUTURO ·</p>	<p>Desde o início do ano letivo, os alunos são incentivados a pensar a respeito de temas e problemáticas inerentes à adolescência. O propósito é o desenvolvimento de um cidadão CRÍTICO e consciente da conjuntura social que o cerca.</p> <p>Nesse interim, a direção escolar, organiza semestralmente encontros entre as turmas de 7ª e 8ª séries com o objetivo de abordar tais problemas cotidianos enfrentados costumeiramente pelos adolescentes.</p> <p>Nesses encontros, os alunos manifestam seu pensamento CRÍTICO sobre os temas apresentados.</p> <p>Percebe-se que um dos maiores desafios que os alunos enfrentam diariamente é o olhar CRÍTICO que os pais lançam sobre algumas atitudes comportamentais equivocadas na escola; como também o pensamento CRÍTICO que o professor dirige sobre seus alunos em sala de aula. Essas situações são consideradas por alguns alunos como algo extremamente CRÍTICO.</p>	<p>ENTÃO ALUNO PARTICIPAR ESCOLA SALA PORQUE · IX(aluno) É PREOCUPADO FOCALIZAR É CIDADANIA CONSCIÊNCIA DIVERSOS · PORQUE OBJETIVO É INCENTIVAR GRUPO FOCALIZAR O QUE É ISSO IX (cidadania) · MAS PROFESSOR PARECER FALTA ·</p> <p>TODOS POR ISSO TODOS RECLAMAR PROFESSOR ACONTECEU FAZER · PROFESSOR FALAR PARECER FALTA SOCIEDADE NÃO-TER DESENVOLVER · PARECER É PROBLEMA(+) · TODO ALUNO QUERER FUTURO ALUNO PARECER PENSAR VONTADE FUTURO QUAL MELHOR DELE QUALIDADE ·</p>
C	<p>COMEÇAR AULA ANO · ALUNO(+) INCENTIVAR · PENSAR TEMA PROBLEMA PRÓPRIO TEMA JOVEM · GERAL PROPOSTA · DESENVOLVER PESSOA C-I-D-A-D-Á-O · PENSAR PROBLEMA SOCIEDADE GERAL VER · DIRETORIA DIRETOR ESCOLA · SEMPRE ORGANIZAR SEMESTRE ENCONTRO GRUPO SÉTIMA SÉRIE GRUPO OITAVA SÉRIE · OBJETIVO CERTO PROBLEMA ENUMERAR · VIDA PRÓPRIO ÁREA PROBLEMA VIDA JOVEM ·</p> <p>ENCONTRO ENCONTRO OPINIÃO · ALUNO TER OPINIÃO OPINIÃO TEM- ENUMERAR ·</p> <p>MAIORIA ALUNO RECLAMAR (++) PORQUE PROFESSOR PROVOCAR (ALUNOS) COMPORTAMENTO(+) · DENTRO ESCOLA ·</p> <p>COLOCAR ASSUNTO DE LADO · PROFESSOR OPINIÃO QUE · COMPORTAMENTO ALUNO ALUNO JOVEM PROBLEMA PIOR SOCIEDADE · PORQUE ESPERAR FUTURO JOVEM ·</p>	<p>Desde o início do ano letivo, os alunos são incentivados a pensar a respeito de temas e problemáticas inerentes à adolescência. O propósito é o desenvolvimento de um cidadão CRÍTICO e consciente da conjuntura social que o cerca. Nesse interim, a direção escolar, organiza semestralmente encontros entre as turmas de 7ª e 8ª séries com o objetivo de abordar tais problemas cotidianos enfrentados costumeiramente pelos adolescentes.</p> <p>Nesses encontros, os alunos manifestam seu pensamento CRÍTICO sobre os temas apresentados.</p> <p>Percebe-se que um dos maiores desafios que os alunos enfrentam diariamente é o olhar CRÍTICO que os pais lançam sobre algumas atitudes comportamentais equivocadas na escola;</p> <p>como também o pensamento CRÍTICO que o professor dirige sobre seus alunos em sala de aula. Essas situações são consideradas por alguns alunos como algo extremamente CRÍTICO.</p>	<p>EMPRESA · É · EMPRESA · IMPORTANTE · JUSTIÇA · GOVERNO · ESPERA · EMPRESA ·PROBLEMA · JUSTIÇA · LEI · REGRAS · PORQUE · NÃO-TER · SOCIAL ef.(pensando) · SEPARAR · PORQUE · PROFESSOR · ESTRATÉGICA · ESTRATÉGIA ef.(OF) · IMPORTANTE · EDUCAÇÃO · ESTIMULAR · ENSINAR ef.(duvida) · NÃO · SOCIAL · ef. (BA) PROFESSOR · ESTRATÉGICA · EDUCACAO ef.(pensando - buscando informações cognitivas) · OBJETIVO enm.(dedo na boca) ef. (pensando) (pausa) · FIM · NÃO · ACEITAR · GOVERNO · SOCIAL · ÁREA · OUTRO-ÁREA · DROGA ef. (BA + pensando) · ESQUECER · CORTAR PULAR enm. segurar as mãos e levantar a cabeça na tentativa de lembrar) · FÁCIL CONSEGUIR ef.(nervosa) · PROFESSOR · ESTRATÉGIA · EDUCAÇÃO · ÁREA · OUTRO ÁREA · PORQUE ef.(esqueceu) enm. (palmas sobre o rosto) ef.(esquecer)EDUCAÇÃO · APRENDER · FALTAR · ERRADO · SÓ ·</p>

<p>D</p>	<p>COMEÇO ANO ESCOLA · ALUNOS INCENTIVAR PENSAR TEMA PROBLEMA PRÓPRIO JOVEM · PORQUE QUERER PESSOA DESENVOLVER TEMA SOCIEDADE · POR ISSO ESCOLA DIREÇÃO FAZER PLANEJAR ENCONTRO SÉTIMA (CM-desconfigurada) SÉRIE OITAVA SÉRIE · OBJETIVO FALAR TEMA PROBLEMA JOVEM TER TODO-DIA · POR ISSO ENCONTRO ALUNO FALAR ·</p> <p>PENSAR ef. (SF e OD) IDÉIA TEMA PROBLEMA ·</p> <p>PERCEBER ALUNO TER TODO-DIA PROBLEMA ·PORQUE PAI MÃE ef. (SF) RECLAMAR SOBRE · COMPORTAMENTO ERRADO DENTRO ESCOLA · TAMBÉM PROFESSOR TER TODO DIA ef. (SF.OD.BAD) RECLAMAR · ALUNO DENTRO ESCOLA · POR ISSO ALGUNS ALUNO ACHO PROBLEMA JEITO PAI MAE PROFESSOR ·</p>	<p>Desde o início do ano letivo, os alunos são incentivados a pensar a respeito de temas e problemáticas inerentes à adolescência. O propósito é o desenvolvimento de um cidadão CRÍTICO e consciente da conjuntura social que o cerca. Nesse interim, a direção escolar, organiza semestralmente encontros entre as turmas de 7ª e 8ª séries com o objetivo de abordar tais problemas cotidianos enfrentados costumeiramente pelos adolescentes.</p> <p>Nesses encontros, os alunos manifestam seu pensamento CRÍTICO sobre os temas apresentados.</p> <p>Percebe-se que um dos maiores desafios que os alunos enfrentam diariamente é o olhar CRÍTICO que os pais lançam sobre algumas atitudes comportamentais equivocadas na escola; como também o pensamento CRÍTICO que o professor dirige sobre seus alunos em sala de aula. Essas situações são consideradas por alguns alunos como algo extremamente CRÍTICO.</p>	<p>ANO COMEÇAR · ESCOLA DENTRO · ENROLAR DESCULPA · COMEÇAR ANO DENTRO ESCOLA · PROFESSOR XXX OBSERVAR ALUNOS DENTRO ESCOLA · MÃE PAI SEMPRE CUIDAR ALUNOS ·</p> <p>SI TEM COMPORTAMENTO BOM RUIM SEMPRE PROBLEMA · PRECISAR AJUDAR FILHO · MÃE PAI RECLAMAR · QUATRO DENTRO DIRETOR SÉTIMA SÉRIE OITAVA SÉRIE ALUNOS SÉTIMA SÉRIE OITAVA SÉRIE · DIRETOR SEMPRE LER · VER TODOS PROFESSORES COMO TRABALHAR DENTRO ESCOLA · SÓ ·</p>
<p>E</p>	<p>COMEÇAR ANO ESCOLA · ALUNO DESENVOLVER PENSAR · TEMA PROBLEMA JOVEM TER · AGORA DESENVOLVER COMPORTAMENTO · C-R-Í-T-I-C-O · TER CASA(+++) · DIRETOR ESCOLA ORGANIZAR · ESCOLA GRUPO(+) · SÉTIMA SÉRIE OITAVA SÉRIE ·</p> <p>ALUNO MOSTRAR PROBLEMA TER ·</p> <p>ESCOLA CASA PAI MÃE TODOS GRUPO(+) · ACONTECER MOSTRAR(+) TEMA(+) DIFERENTE · MAIS DEFENDER CONTRA TER · ALUNO PAI MÃE VER DIFERENTE · enm. ef. (então) REALIDADE · PROFESSOR TAMBÉM VER JOVEM DIFERENTE · IX(escola) LUGAR ESTUDAR · JOVEM ACHAR DIFÍCIL ·</p>	<p>Desde o início do ano letivo, os alunos são incentivados a pensar a respeito de temas e problemáticas inerentes à adolescência. O propósito é o desenvolvimento de um cidadão CRÍTICO e consciente da conjuntura social que o cerca. Nesse interim, a direção escolar, organiza semestralmente encontros entre as turmas de 7ª e 8ª séries com o objetivo de abordar tais problemas cotidianos enfrentados costumeiramente pelos adolescentes.</p> <p>Nesses encontros, os alunos manifestam seu pensamento CRÍTICO sobre os temas apresentados.</p> <p>Percebe-se que um dos maiores desafios que os alunos enfrentam diariamente é o olhar CRÍTICO que os pais lançam sobre algumas atitudes comportamentais equivocadas na escola; como também o pensamento CRÍTICO que o professor dirige sobre seus alunos em sala de aula. Essas situações são consideradas por alguns alunos como algo extremamente CRÍTICO.</p>	<p>LUGAR(+) · PROBLEMA ESCOLA DIREÇÃO · ORGANIZAR ALUNO OITAVA SÉRIE SÉTIMA SÉRIE OITAVA SÉRIE · CASA FORA CASA(+) · TER ALUNO ALUNO · TER ENTRAR ESCOLA · VER PERCEBER ALUNO DIFICULDADE ORGANIZAR PORQUE PRECISAR · SÉTIMA SÉRIE OITAVA SÉRIE PORQUE · MÃE PAI ALUNOS ACREDITAR ESCOLA TER DIFRENTE · PORQUE DIFICULDADE XXX · LUTAR CONSEGUIR ESCOLA PRIMEIRO-LUGAR ·</p>
<p>F</p>	<p>COMEÇAR ESTUDAR ANO · ALUNOS INCENTIVAR PENSAR O-QUE TEMA PRÓPRIO ÁREA JOVEM · PROPOSTA OBJETIVO É JOVEM DESENVOLVER TER CRÍTICO+RECLAMAR MENTE PRÓPRIO SOCIEDADE EM-PÉ · QUE ÁREA DIREÇÃO ESCOLA ORGANIZAR GRUPO SÉTIMA SÉRIE OITAVA SÉRIE · OBJETIVO QUE CONVERSAR QUE PROBLEMA NORMAL TODO-DIA ALUNO JOVEM ·</p> <p>GRUPO REUNIÃO ALUNO MOSTRAR · OPINIÃO CRÍTICO ef. (SF) TEMA PRÓPRIO ef. (OE) ·</p> <p>PERCEBER +ef. (DO) PROBLEMA DESAFIO ALUNO TODO-DIA · É COMO PAI MÃE OLHAR ef.(OB) PRÓPRIO ESCOLA COMPORTAMENTO FALTA · TAMBÉM TODO DIA OPINIÃO</p> <p>PROFESSOR IX ef.(OB) ALUNO PRÓPRIO IX ef.(OB) DENTRO SALA DE AULA · IX ef. (OE) ACONTECER É ALGUNS ALUNOS · PENSAR PRÓPRIO ef.(OB) OPINIÃO CRITICAR ·</p>	<p>Desde o início do ano letivo, os alunos são incentivados a pensar a respeito de temas e problemáticas inerentes à adolescência. O propósito é o desenvolvimento de um cidadão CRÍTICO e consciente da conjuntura social que o cerca. Nesse interim, a direção escolar, organiza semestralmente encontros entre as turmas de 7ª e 8ª séries com o objetivo de abordar tais problemas cotidianos enfrentados costumeiramente pelos adolescentes.</p> <p>Nesses encontros, os alunos manifestam seu pensamento CRÍTICO sobre os temas apresentados.</p> <p>Percebe-se que um dos maiores desafios que os alunos enfrentam diariamente é o olhar CRÍTICO que os pais lançam sobre algumas atitudes comportamentais equivocadas na escola;</p> <p>como também o pensamento CRÍTICO que o professor dirige sobre seus alunos em sala de aula. Essas situações são consideradas por alguns alunos como algo extremamente CRÍTICO.</p>	<p>OK COMEÇAR(+) · DIFERENTES ESCOLA PARTICULAR DIFERENTES · LIVRE ESCOLHER REGRA LIVRE · ALUNOS OUTRO[...] · TAMBÉM PREOCUPAR DENTRO FAMÍLIA GERAL · DIFERENTE CULTURA COMUNIDADE SOCIEDADE · ALUNOS IR JUSTIÇA LEI LIVRE · ESCOLA PODER ALUNOS FAZER LIVRE · PRIMEIRA-VEZ FAZER PRIMEIRA-VEZ LIVRE CONSEGUIR SÓ ·</p>

Quadro 4 – Segunda versão das transcrições das interpretações em Libras nas trilhas de anotações – conceitos abstratos de CRÍTICO

Fonte: Elaborado pela Autora

Nos dados coletados para o experimento desta pesquisa, identifica-se que tanto para primeira versão, sintetizada no Quadro 3, quanto para a segunda versão, sintetizada no Quadro 4, os TILSs e os Surdos categorizam cognitivamente suas escolhas de lexemas manuais, conforme a interpretação/tradução do microtexto.

Os Surdos, retomando as condições de *background* da interpretação simultânea feita em Libras pelos TILSs, iniciam a exploração de categorizações, a fim de estabelecer um significado e estruturar suas relações conceptuais na tentativa de traduzir sua compreensão da tradução.

Os cinco conceitos abstratos atribuídos ao item lexical 'crítico', do microtexto, não encontraram, via de regra, correspondências de equivalência formal significativa para interpretação. No Quadro 5 apresentam-se as escolhas realizadas pelos grupos de TILSs e dos Surdos, em interpretação de LP-Libras, e dos Surdos para a tradução de Libras-LP na modalidade escrita.

3.1.3 Ocorrências de lexemas manuais para os conceitos abstratos de CRÍTICO

Verifica-se que, no Quadro 5, abre-se uma quinta coluna com as traduções dos Surdos de Libras para LP na modalidade escrita. Com isso, ao reunirem-se os cinco conceitos abstratos para CRÍTICO e ao separá-los por representações numéricas (1, 2, 3, 4 e 5), nota-se que surge uma grande lista de ocorrências de escolhas lexicais para o sentido do item lexical 'crítico'.

Ocorrências polissêmicas para CRÍTICO Primeira versão				
Grupos	Ocorrências de lexemas manuais interpretados em Libras TILSs	Conceitos abstratos	Ocorrências de lexemas manuais interpretados em Libras Surdos-LS	Ocorrências de lexemas traduzidos na modalidade escrita do português Surdos-LP (escrito)
A	“opinião” “opinião” “opinião” “reclamar” “reclamar ix(si)” “reclamar ef(que isso?)” “problema” não explicitado	CRÍTICO ₁ CRÍTICO ₂ CRÍTICO ₃ CRÍTICO ₄ CRÍTICO ₅	não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado	não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado
B	“consciência” “explicar” “desabafar” “reclamar” não explicitado não explicitado	CRÍTICO ₁ CRÍTICO ₂ CRÍTICO ₃ CRÍTICO ₄ CRÍTICO ₅	“consciência” “consciência” não explicitado não explicitado não explicitado	não explicitado não explicitado “reclamam” “pensam” não explicitado
C	não explicitado “opinião” “opinião” “reclamar” “provocar” “problema” “analisar”	CRÍTICO ₁ CRÍTICO ₂ CRÍTICO ₃ CRÍTICO ₄ CRÍTICO ₅	não explicitado não explicitado “provocar (+++)” não explicitado não explicitado	não explicitado não explicitado “reclamam” não explicitado não explicitado

D	“cidadão+pensar” ef. (concordância com o enunciado) “enm. (sf) opinião” “provocar” “reclamar” “reclamar” “ruim”	CRÍTICO ₁ CRÍTICO ₂ CRÍTICO ₃ CRÍTICO ₄ CRÍTICO ₅	não explicitado não explicitado não explicitado “problema” “provocar (ix alunos) ef(incomodados)”	não explicitado não explicitado “reclamam” “observam” não explicitado “incômodo”
E	não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado	CRÍTICO ₁ CRÍTICO ₂ CRÍTICO ₃ CRÍTICO ₄ CRÍTICO ₅	não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado	não explicitado não explicitado não explicitado “problema” “problema”
F	“crítico+reclamar” ⁶³ não explicitado “crítico+reclamar” “crítico+reclamar” “crítico+reclamar” “<c-r-i-t-i-c-o>”	CRÍTICO ₁ CRÍTICO ₂ CRÍTICO ₃ CRÍTICO ₄ CRÍTICO ₅	não explicitado não explicitado “problema” “acusar” “problema(+)” não explicitado	não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado “pior” “ruim”
Segunda versão				
A	“opinião” “opinião(+)” “opinião” “reclamar” “reclamar” “reclamar” “problema” “problema”	CRÍTICO ₁ CRÍTICO ₂ CRÍTICO ₃ CRÍTICO ₄ CRÍTICO ₅	não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado	não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado
B	“refletir” “refletir” “desabafar” “desabafar” “reclamar” “pensar” “dificuldade” “pensar”	CRÍTICO ₁ CRÍTICO ₂ CRÍTICO ₃ CRÍTICO ₄ CRÍTICO ₅	“consciência” não explicitado “reclamar” “problema(+++)” “pensar”	não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado
C	“problema” “opinião” “opinião” “opinião” “reclamar (++)” “provocar” “opinião” “problema” “pior”	CRÍTICO ₁ CRÍTICO ₂ CRÍTICO ₃ CRÍTICO ₄ CRÍTICO ₅	não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado	não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado
D	não explicitado não explicitado “problema” “problema” “reclamar” “reclamar” “problema”	CRÍTICO ₁ CRÍTICO ₂ CRÍTICO ₃ CRÍTICO ₄ CRÍTICO ₅	não explicitado não explicitado não explicitado “problema” “reclamar”	não explicitado “problemas” não explicitado “reclamam o problema” “chateados e incomodado”
E	“<c-r-i-t-i-c-o>” “problema” não explicitado não explicitado não explicitado	CRÍTICO ₁ CRÍTICO ₂ CRÍTICO ₃ CRÍTICO ₄ CRÍTICO ₅	“problema” “problema” não explicitado “dificuldade” não explicitado	“problema” “crítico” não explicitado “crítico” “ruim” “ruim”
F	“crítico+reclamar” “opinião” “reclamar ef. (sf)” “opinião” “reclamar” não explicitado “opinião” “reclamar”	CRÍTICO ₁ CRÍTICO ₂ CRÍTICO ₃ CRÍTICO ₄ CRÍTICO ₅	não explicitado “reclamar” “reclamar” não explicitado não explicitado	não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado

Quadro 5 – Ocorrências polissêmicas correspondentes aos conceitos abstratos de CRÍTICO na primeira e segunda versões do TILS/Surdo-LS/Surdo-LP(escrito)

Fonte: Elaborado pela Autora

⁶³ As ocorrências que surgiram como: “crítico ou reclamar” significam que se buscou a identificação de uma indefinição na escolha pelo TILS. O TILS oralizou o lexema 'crítico' e, ao mesmo tempo, sinalizou a construção do lexema manual de 'reclamar'. Foi necessário optar, para a análise, os registros realizados com sinais manuais e não com expressões faciais da oralidade do lexema. Compreende-se que, dessa forma, o registro realizado nas trilhas deu-se somente para o item lexical 'reclamar'.

De acordo com o Quadro 5, verifica-se que todas as escolhas manifestadas pelos TILSs são interpretações e traduções dos conceitos abstratos para CRÍTICO. Na tradução realizada na modalidade escrita da LP, na coluna 5 do Quadro 5, não recorrem a lexemas adequados semântica e pragmaticamente para a expressão na interpretação do microtexto, tal como sinalizado pelo TILS.

No Quadro 5, evidenciam-se as diferentes construções lexemáticas em uma mesma estrutura sintática, associadas a vários sentidos relacionados. Essas escolhas de tradução, a partir da interpretação do microtexto de cada TILSs, são registradas em cada momento de interpretação (primeira e segunda versões).

3.1.4 Primeira e segunda versões de interpretação e tradução do TILS/Surdo-LS/Surdo-LP(escrito) dos conceitos abstratos de CRÍTICO: análise comparativa das ocorrências dos lexemas manuais e escritos

Continuando as análises, verificam-se, no Quadro 13, a primeira e segunda versões da interpretação em Libras dos TILSs e Surdos, e a tradução para LP na modalidade escrita pelo Surdo. Nessa sequência analisam-se as ocorrências lexemáticas para os conceitos abstratos de CRÍTICO.

PRIMEIRA VERSÃO DAS OCORRÊNCIAS LEXEMÁTICAS															
ANOTAÇÕES DE LEXEMAS MANUAIS - INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO DE LIBRAS/PORTUGUÊS															
G R U P O S	CRÍTICO ₁ “refletir”/“pensar”			CRÍTICO ₂ “opinião”			CRÍTICO ₃ “observar”/“avaliar”/“reclamar”			CRÍTICO ₄ “opinião”			CRÍTICO ₅ “chato”/“ruim”/“incomodar”		
	TILS	Surdos-LS	Surdos-LP ⁶⁴	TILS	Surdos-LS	Surdos-LP	TILS	Surdos-LS	Surdos-LP	TILS	Surdos-LS	Surdos-LP	TILS	Surdos-LS	Surdos-LP
A	“opinião”	não explicitado	não explicitado	“opinião” “opinião”	“consciência” “consciência”	não explicitado	“reclamar” “reclamar ix(s)” “reclamar ef (que isso?)”	não explicitado	não explicitado	“problema”	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado
B	“consciência”	não explicitado	não explicitado	“explicar” “desabafar”	não explicitado	não explicitado	“reclamar”	não explicitado	“reclamam”	não explicitado	não explicitado	“pensam”	não explicitado	não explicitado	não explicitado
C	não explicitado	não explicitado	não explicitado	“opinião” “opinião”	não explicitado	não explicitado	“reclamar” “provocar”	“provocar (+++)”	“reclamam”	“problema”	não explicitado	não explicitado	“analisar”	não explicitado	não explicitado
D	“cidadão+ pensar” ^{ef.} (concordância com o enunciado)	não explicitado	não explicitado	“falar+enm. (sf) opinião”	não explicitado	não explicitado	“provocar”	não explicitado	“reclamam” “observam”	“provocar reclamar”	“problema”	não explicitado	“reclamar+ ruim”	“provocar ” (ix alunos) ef (incomodados)	“incomodo”
E	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	“problema”	não explicitado	não explicitado	“problema”
F	“crítico + reclamar” ¹	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	“crítico+ reclamar” ^{2,2*}	“criticar”	não explicitado	“crítico+ reclamar” ^{3,3*}	“acusar” “problema (+)”	não explicitado	“crítico+ reclamar” ⁴ <c-r-í-t-i-c-o>	não explicitado	“pior+ruim”

* 1- 2-3- 4 o TILS oraliza o item lexical 'crítico' e simultaneamente sinaliza o lexema manual 'reclamar'.

Quadro 6 – Primeira versão da interpretação e tradução de Libras/Português dos conceitos abstratos de CRÍTICO: comparação analítica entre TILS/Surdo-LS/Surdo-LP (escrito)

Fonte: Elaborado pela Autora

⁶⁴

Transcrição das glosas conforme as anotações registradas pelos Surdos na tradução da modalidade escrita da LP.

No Quadro 6, apresenta-se uma primeira versão das interpretações e traduções de Libras realizadas para conceitos abstratos relacionadas ao item lexical 'crítico'. Neste quadro, realiza-se uma comparação entre as escolhas de lexemas dos TILSs durante o ato interpretativo e, em sequência, as produções gestuais dos Surdos nas interpretações em Libras e nas traduções para a modalidade escrita da língua portuguesa.

Com base nos resultados do Quadro 6, verifica-se que os atributos associados à categorização das escolhas de lexemas manuais refletem as estruturas de conhecimento armazenadas na memória como um papel decisivo na construção do significado, ou seja, quando o TILS não conhece o conteúdo do microtexto suas escolhas para CRÍTICO₁ basearam-se nas seguintes construções lexemáticas:

- **Grupo [A]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'opinião', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [B]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'consciência', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [C]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [D]** – o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'cidadão+pensar' (com concordância a sintaxe anterior), e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [E]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [F]** – o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'crítico+reclamar' (opta-se pelo lexema manual 'reclamar', pois o TILS, ao sinalizar escolhe o lexema manual 'reclamar', enquanto que, ao mesmo tempo, oraliza o lexema 'crítico'), porém o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Diante dessas escolhas apresentadas no Quadro 6, analisa-se o primeiro trecho do microtexto:

(1) “Desde o início do ano letivo, os alunos são incentivados a pensar a respeito de temas e problemáticas inerentes à adolescência. O propósito é o desenvolvimento de um cidadão CRÍTICO₁ e consciente da conjuntura social que o cerca.”

Para CRÍTICO₁, conforme (1.1), os TILSs podem realizar atos tradutórios que implicam lidar com ocorrências de itens polissêmicos:

(1.1) “[Começar ano aula, alunos incentivar pensar sempre+coisas assuntos problemas próprio adolescentes. É foco desenvolver cidadão REFLETIR/PENSAR consciência ter coisas social vida.]”

Compreende-se que os adjetivos manifestam o propósito de que “o cidadão deve desenvolver-se no sentido de refletir e/ou pensar sobre alguma coisa”, ou seja, “refletir antes de decidir nas situações sociais”.

O TILS do grupo [D] realiza escolhas mais próximas do sentido do item lexical CRÍTICO₁. Entretanto, o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para tradução do português na modalidade escrita, conforme consta no Quadro 6.

Tendo concluído o processo desta primeira versão, verifica-se que na interpretação e tradução do conceito abstrato CRÍTICO₂, as ocorrências de itens lexicais escolhidas pelos os TILSs e conseqüentemente, pelos Surdos envolvidos no experimento, expressam os seguintes sentidos nas construções de lexemas manuais e escritos:

- **Grupo [A]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'opinião', e o Surdo sinaliza o lexema manual 'consciência' na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita, não registra ocorrência lexemática;
- **Grupo [B]** – o TILS sinaliza os lexemas manuais 'explicar' e 'desabafar', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [C]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'opinião', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;

- **Grupo [D]** – o TILS sinaliza a construção de lexemática manual 'falar+opinião', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [E]** - o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [F]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Diante dessas escolhas apresentadas no Quadro 6, analisa-se o segundo trecho do microtexto:

(2) “Nesse ínterim, a direção escolar, organiza semestralmente encontros entre as turmas de 7ª e 8ª séries com o objetivo de abordar tais problemas cotidianos enfrentados costumeiramente pelos adolescentes. Nesses encontros, os alunos manifestam seu pensamento CRÍTICO₂ sobre os temas apresentados.”

Para CRÍTICO₂, conforme (2.1), os TILSs podem realizar atos tradutórios que implicam lidar com ocorrências de itens polissêmicos:

(2.1) “[IX (indexicar no foco do cidadão)+foco é direção escola, organizar sempre semestre reuniões junto grupo de 7ª e 8ª+série e objetivo assunto mostrar ou apresentar problemas ter vida adolescentes+ diversos. IX (indexicar reuniões – encontros)+reunião, alunos geral falar+expor(ef.+)+pensar tudo OPINIÃO ter assuntos adolescente]”.

Compreende-se que o adjetivo manifesta o propósito dos “alunos contribuírem com opiniões”, ou seja, “pensam, deliberam pareceres, conceitos, juízo, reputações e entre outras ideias sobre alguma coisa ou pessoa”. Dessa maneira, os TILSs escolheram seus lexemas de acordo com suas categorias polissêmicas para o conceito abstrato de CRÍTICO₂. Porém, na coluna dos TILSs, nas linhas dos grupos [A], [C] e [D], observam-se escolhas com ocorrências de lexemas manuais que correspondem ao sentido mais adequado nas interpretações em Libras. Porém, para esse item lexical, os Surdos não registram nenhuma ocorrência de lexema manual durante a interpretação, ocorrendo o mesmo na tradução do português na modalidade escrita.

Partindo para o conceito abstrato CRÍTICO₃ do microtexto, analisa-se que as interpretações e traduções que ocorrem com sentidos distintos, as quais recebem, em cada grupo, as seguintes construções de lexemas manuais e escritos:

- **Grupo [A]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'reclamar', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [B]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'reclamar', e o Surdo não sinaliza lexema manual na interpretação em Libras o lexema manual. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'reclamaram';
- **Grupo [C]** – o TILS sinaliza os lexemas manuais 'reclamar' e 'provocar', e o Surdo sinaliza o lexema manual 'provocar' na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'reclamaram';
- **Grupo [D]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'provocar' e o Surdo não sinaliza o lexema manual na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorrem dois registros de construções lexemáticas: 'reclamam' e 'observam';
- **Grupo [E]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [F]** – o TILS sinaliza a construção manual 'reclamar' e o Surdo sinaliza a construção manual 'reclamar' na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorrem registros de construções lexemáticas.

Diante dessas escolhas apresentadas no Quadro 6, analisa-se o terceiro trecho do microtexto:

(3) “Percebe-se que um dos maiores desafios que os alunos enfrentam diariamente é o olhar CRÍTICO₃ que os pais lançam sobre algumas atitudes comportamentais equivocadas na escola;[...]”

Para CRÍTICO₃, conforme (3.1), os TILSs podem realizar atos tradutórios que implicam lidar com ocorrências de itens polissêmicos:

(3.1) “[...] perceber que forte desafios+diversos é alunos sempre diariamente ter pais OBSERVAR/AVALIAR/RECLAMAR direção atitudes comportamentos errados alunos fazer escola]”.

Compreende-se que os adjetivos manifestam-se com o propósito dos “alunos se depararem com observações intensas, avaliações severas e reclamações constantes dos pais”, ou seja, sentem-se “observados, avaliados, advertidos a cada comportamento diferente no contexto escolar”. Desta maneira, os TILSs escolheram seus lexemas manuais de acordo com suas categorias lexemáticas para as construções correspondentes ao item polissêmico do conceito abstrato CRÍTICO₃. Os TILSs não registraram nenhuma ocorrência lexical, porém o Surdo do grupo [D] registra os lexemas manuais 'reclamaram' e 'observaram' para tradução na modalidade escrita do português.

Partindo para o conceito abstrato CRÍTICO₄ do microtexto, analisam-se as interpretações e traduções que ocorrem com sentidos distintos, as quais recebem, em cada grupo, as seguintes construções de lexemas manuais e escritos:

- **Grupo [A]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'problema', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [B]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'pensam';
- **Grupo [C]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'problema', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [D]** – o TILS sinaliza os lexemas manuais 'provocar' e 'reclamar', e o Surdo sinaliza o lexema manual 'problema' na interpretação em Libras. Porém, para tradução na modalidade escrita do português, não ocorre registro de construção lexemática;

- **Grupo [E]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [F]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'reclamar', e o Surdo sinaliza os lexemas manuais 'acusar' e 'problema' na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre registro de construção lexemática.

Diante dessas escolhas apresentadas no Quadro 6, analisa-se o quarto trecho do microtexto:

(4) “[...] como também o pensamento CRÍTICO₄ que o professor dirige sobre seus alunos em sala de aula [...]”

Para CRÍTICO₄, conforme (4.1), os TILSs podem realizar atos tradutórios que implicam lidar com ocorrências de itens polissêmicos, como:

(4.1) “[...]também ter OPINIÃO que professor falar/dizer direto seus alunos sala de aula.]”.

Compreende-se que o adjetivo utilizado expressa a ideia da “ação do professor de emitir a opinião sobre os alunos em sala de aula”, ou seja, “o professor manifesta o seu modo de ver, pensar, deliberar, parecer, conceito, juízo, reputação, ideia”. Dessa maneira, os TILSs escolheram seus lexemas manuais de acordo com suas categorias lexemáticas para as construções correspondentes ao item polissêmico do conceito abstrato CRÍTICO₄.

Finalmente, encerram-se as análises da primeira versão com o conceito abstrato CRÍTICO₅, extraído do microtexto, conforme as interpretações e traduções que ocorreram em cada grupo:

- **Grupo [A]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [B]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [C]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'analisar', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [D]** – o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'ruim+reclamar', o Surdo sinaliza os lexemas manuais 'provocar[+ef.]' e 'incomodado' na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre registro de construção lexemática: 'incômodo';
- **Grupo [E]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português ocorre, um registro de construção lexemática: 'problema';
- **Grupo [F]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'reclamar' e também, a construção lexemática manual '<c-r-í-t-i-c-o>' (faz-se uso do empréstimo linguístico da LP, ou seja, sinaliza a construção lexemática, com o alfabeto manual de Libras). Porém, o Surdo não sinaliza o lexema manual na interpretação em Libras; mas para a tradução na modalidade escrita do português, ocorrem dois registros de construções lexemáticas: 'pior' e 'ruim'.

Diante dessas escolhas apresentadas no Quadro 6, analisa-se o quinto trecho do microtexto:

(5) “Essas situações são consideradas por alguns alunos como algo extremamente CRÍTICO₅”

Para CRÍTICO₅, conforme (5.1), os TILSs podem realizar atos tradutórios que implicam lidar com ocorrências de itens polissêmicos, tais como:

(5.1) “[IX (observar e opinião próprio pais = pai e mãe = e professores)] achar alguns alunos CHATO/RUIM/INCOMODAR.]”

Compreende-se que os adjetivos manifestam o propósito de uma situação que “coloca os alunos em uma situação de incômodo”, ou seja, “algo que causa mal-estar, inquietação, importunação, que causa dificuldades, embaraços, estorvos” e entre outros itens polissêmicos. Dessa maneira, os TILSs escolheram seus lexemas manuais de acordo com suas categorias lexemáticas para as construções correspondentes ao item polissêmico do conceito abstrato CRÍTICO₅.

Para a coluna dos TILSs, nas linhas do grupo [D], observam-se escolhas com ocorrências de lexemas manuais. Os Surdos não registram nenhuma ocorrência lexical na interpretação em Libras. Porém, observam-se os lexemas 'incomodado' e 'ruim+pior' para a tradução na modalidade escrita do português dos Surdos dos grupos [D] e [F].

Os TILSs e os Surdos manifestaram suas escolhas lexicais de acordo com seus conhecimentos empíricos e experiências em relação a escolhas de lexemas, buscando equivalências funcionais.

Na sequência, analisa-se o Quadro 8, relativo às escolhas lexemáticas dos TILSs e dos Surdos no processo de interpretação e tradução em Libras/Português.

SEGUNDA VERSÃO DAS OCORRÊNCIAS LEXEMÁTICAS
ANOTAÇÕES DE LEXEMAS MANUAIS - INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO DE LIBRAS/PORTUGUÊS

GRUPOS	CRÍTICO ₁ “refletir”/“pensar”			CRÍTICO ₂ “opinião”			CRÍTICO ₃ “observar”/“avaliar”/“reclamar”			CRÍTICO ₄ “opinião”			CRÍTICO ₅ “chato”/“ruim”/“incomodar”		
	TILSs	Surdos-LS	Surdos-LP	TILSs	Surdos-LS	Surdos-LP	TILSs	Surdos-LS	Surdos-LP	TILSs	Surdos-LS	Surdos-LP	TILSs	Surdos-LS	Surdos-LP
A	“opinião”	não explicitado	não explicitado	“opinião (+)”	não explicitado	não explicitado	“opinião” “reclamar” “reclamar”	não explicitado	não explicitado	“reclamar”	não explicitado	não explicitado	“problema” “problema”	não explicitado	não explicitado
B	“refletir” “refletir”	“consciência”	não explicitado	“desabafar” “desabafar” “reclamar”	não explicitado	não explicitado	“pensar”	“reclamar”	não explicitado	“dificuldade”	“problema (+++)”	não explicitado	“pensar”	“pensar”	não explicitado
C	“problema”	não explicitado	não explicitado	“opinião” “opinião” “opinião”	não explicitado	não explicitado	“reclamar (++)” “provocar”	não explicitado	não explicitado	“opinião”	não explicitado	não explicitado	“problema” “pior”	não explicitado	não explicitado
D	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	“problema”	“problema” “problema”	não explicitado	“reclamar o problema” “chateados e incomodado”	“reclamar” “reclamar”	“problema”	não explicitado	“problema”	“reclamar”	não explicitado
E	“<e-r-f-t-i-e-o>”	não explicitado	“problema”	“problema”	não explicitado	“crítico”	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	“problema”	“crítico” “ruim”	não explicitado	não explicitado	“ruim”
F	“crítico+ reclamar**1”	não explicitado	não explicitado	“opinião” “crítico+ reclamar**2 ef. (sf)”	não explicitado	não explicitado	“opinião” “crítico + reclamar**3”	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	“opinião” “crítico + reclamar**4”	não explicitado	não explicitado

* 1 - 2 - 3 - 4 o TILS oraliza o item lexical 'crítico' e simultaneamente sinaliza o lexema manual de 'reclamar'.

Quadro 7 – Segunda versão da interpretação e tradução de Libras/Português dos conceitos abstratos de CRÍTICO: comparação analítica entre TILS/Surdo-LS/Surdo-LP (escrito)

Fonte: Elaborado pela Autora

Feitas as análises dos conceitos abstratos para CRÍTICO, apresenta-se o Quadro 7, que sintetiza os dados na segunda versão interpretada e traduzida por TILSs e Surdos em Libras e para a tradução na modalidade escrita do português.

Ao compararem-se os Quadros 6 e 7, nota-se a existência de lexemas manuais e escritos com variedade de expressões para os conceitos abstratos CRÍTICO. Também observa-se que, na oportunidade de permitir aos TILSs realizarem a leitura do microtexto na modalidade escrita da LP, ou seja, realizarem a leitura do microtexto na sua L1⁶⁵, os TILSs, em geral, fazem outras escolhas lexicais.

O significado das palavras está subordinado aos *frames* mentais. Dessa maneira, a interpretação de um conceito abstrato requer o acesso a estruturas de conhecimentos que se relacionam com elementos e entidades associados a cenas da experiência humana, considerando as bases físicas e culturais dos processos cognitivos.

É possível comparar os resultados do Quadro 6, na primeira versão, com o Quadro 7, na segunda versão. Apresentam-se a seguir as análises das construções lexemáticas registradas em análise comparativa das versões.

(a) Análise comparativa – CRÍTICO₁

Os conceitos abstratos para CRÍTICO₁ conduz aos TILSs e Surdos construírem diferentes escolhas durante o processo de interpretação e tradução de Libras/português. Essas construções de lexemas manuais e escritos são:

⁶⁵ L1 – língua materna

- **Grupo [A]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'opinião', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [B]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'refletir', e o Surdo sinaliza o lexema manual 'consciência' na interpretação em Libras, mas, para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre nenhum registro de construção lexemática;
- **Grupo [C]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'problema', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [D]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [E]** – o TILS sinaliza a construção lexemática manual '<c-r-í-t-i-c-o>' (faz uso do empréstimo linguístico da LP, ou seja, sinaliza a construção lexemática, com o alfabeto manual de Libras), e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'problema';
- **Grupo [F]** – o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'crítico+reclamar' (opta-se pelo lexema manual 'reclamar', pois o TILS, ao sinalizar escolhe o lexema manual 'reclamar', enquanto que, ao mesmo tempo, oraliza o lexema 'crítico'). Porém, o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Neste momento, apresentam-se as ocorrências de escolhas manifestadas pelos TILSs e Surdos, na segunda versão, como também as observações encontradas na primeira versão das interpretações em Libras e traduções na modalidade escrita do português.

Nesta análise, procura-se levantar as ocorrências polissêmicas relativas às escolhas lexicais para os conceitos abstratos de CRÍTICO₁ manifestadas entre os TILSs e Surdos dos grupos [A], [B], [C], [D] e [F]. Os registros dessas ocorrências, para os itens lexicais do conceito abstrato CRÍTICO, são escolhas de lexemas manuais e escritas. Nesse primeiro momento as análises observadas são do TILS e Surdo do grupo [A], iniciando-se com as análises na segunda versão e, na sequência, o resgate dos dados obtidos na primeira versão.

Para os TILS e Surdos do grupo [A], observam-se:

- **Grupo [A] – segunda versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'opinião', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [A] – primeira versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'opinião', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para os TILS e Surdos do grupo [B], observam-se:

- **Grupo [B] – segunda versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'refletir', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [B] – primeira versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'consciência', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para os TILS e Surdos do grupo [C], observam-se:

- **Grupo [C] – segunda versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'problema', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [C] – primeira versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para os TILS e Surdos do grupo [D], observam-se:

- **Grupo [D] – segunda versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [D] – primeira versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'cidadão+ pensar' (com ef. de concordância ao enunciado da sintaxe anterior), e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;

Para os TILS e Surdos do grupo [E], observam-se:

- **Grupo [E] – segunda versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [E] – primeira versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual '<c-r-í-t-í-c-o>' (faz-se uso do empréstimo linguístico da LP, ou seja, sinaliza a construção lexemática, com o alfabeto manual de Libras), e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português ocorre um registro de construção lexemática: 'problema'.

Para os TILS e Surdos do grupo [F], observam-se:

- **Grupo [F] – segunda versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'crítico+reclamar' (opta-se pelo lexema manual 'reclamar', pois o TILS, ao sinalizar escolhe o lexema manual 'reclamar', enquanto que, ao mesmo tempo, oraliza o lexema 'crítico'). O Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [F] – primeira versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'crítico+reclamar' (opta-se pelo lexema manual 'reclamar', pois o TILS, ao sinalizar escolhe o lexema manual 'reclamar', enquanto que, ao mesmo tempo, oraliza o lexema 'crítico'). O Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

(b) Análise comparativa - CRÍTICO₂

Seguem as análises do Quadro 7, do conceito abstrato de CRÍTICO₂ com as interpretações e traduções de escolhas de diferentes construções lexemáticas feitas pelos TILSs e Surdos na segunda e primeira versões do processo de interpretação em Libras e para a tradução na modalidade escrita do português. São elas:

- **Grupo [A]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'opinião', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [B]** – o TILS sinaliza os lexemas manuais 'desabafar' e 'reclamar', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [C]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'opinião', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;

- **Grupo [D]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexicômica na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [E]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'problema', e o Surdo sinaliza o lexema manual 'problema' na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português não ocorre nenhum registro de construção lexicômica;
- **Grupo [F]** – o TILS sinaliza a construção lexicômica manual 'crítico+reclamar' (opta-se pelo lexema manual 'reclamar', pois o TILS, ao sinalizar escolhe o lexema manual 'reclamar', enquanto que, ao mesmo tempo, oraliza o lexema 'crítico'). Porém, o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexicômica na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Comparando as versões, a fim de observar o TILS e Surdo dos grupos em relação às escolhas de lexemas manuais e escritos para o conceito abstrato CRÍTICO₂, verifica-se que na primeira versão surgem ocorrências semelhantes que também encontram-se na segunda versão.

Para o TILS e Surdo do grupo [A], observam-se:

- **Grupo [A] – segunda versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'opinião', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexicômica na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [A] – primeira versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'opinião', e o Surdo sinaliza o lexema manual 'consciência' na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre nenhum registro de construção lexicômica.

Para o TILS e Surdo do grupo [B], observam-se:

- **Grupo [B] – segunda versão:** o TILS sinaliza os lexemas manuais 'desabafar' e 'reclamar', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexicômica na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [B] – primeira versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'explicar' e 'desabafar', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexicômica na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para o TILS e Surdo do grupo [C], observam-se:

- **Grupo [C] – segunda versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'opinião', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [C] – primeira versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'opinião', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para o TILS e Surdo do grupo [D], observam-se:

- **Grupo [D] – segunda versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'problema';
- **Grupo [D] – primeira versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'falar+opinião'. Porém, e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para o TILS e Surdo do grupo [E], observam-se:

- **Grupo [E] – segunda versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'opinião' e também, sinaliza a construção lexemática manual 'crítico+reclamar' (opta-se pelo lexema manual 'reclamar', pois o TILS, ao sinalizar escolhe o lexema manual 'reclamar', enquanto que, ao mesmo tempo, oraliza o lexema 'crítico'), e o Surdo não explicita nenhum lexema manual na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'crítico';
- **Grupo [E] – primeira versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para o TILS e Surdo do grupo [F], observam-se:

- **Grupo [F] – segunda versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'opinião' e também, sinaliza a construção lexemática manual 'crítico+reclamar' (opta-se pelo lexema manual 'reclamar', pois o TILS, ao sinalizar escolhe o lexema manual 'reclamar', enquanto que, ao mesmo tempo, oraliza o lexema 'crítico'), e o Surdo não explicita nenhum lexema manual na interpretação em Libras. Para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre nenhum registro de construção lexemática;
- **Grupo [F] – primeira versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Compreende-se que o TILS do grupo [F] enfatiza o sinal manual com comunicação bimodal⁶⁶, ou seja, utiliza a expressão oral “criticar”. O TILS nessa interpretação em Libras, faz uso de duas modalidades linguísticas: oral e gestual.

(c) Análise comparativa - CRÍTICO₃

Analisando o conceito abstrato de **CRÍTICO₃** verifica-se que, nas ocorrências de construções lexemáticas realizadas por TILSs e Surdos, os seguintes sentidos de lexemas manuais, que são identificadas no Quadro 7, da segunda versão, para a interpretação em Libras e para a tradução da modalidade escrita do português, são estabelecidos:

- **Grupo [A]** – o TILS sinaliza os lexemas manuais 'opinião' e 'reclamar', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [B]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'pensar', e o Surdo sinaliza um lexema manual 'reclamar' na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre nenhum registro de construção lexemática;
- **Grupo [C]** – o TILS sinaliza os lexemas manuais 'reclamar' e 'provocar', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para tradução da modalidade escrita do português;
- **Grupo [D]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'problema', e Surdo não sinaliza o lexema manual na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre o registro de duas construções lexemáticas: 'reclamar o problema' e 'chateados e incomodados';
- **Grupo [E]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [F]** – o TILS sinaliza os lexemas manuais 'opinião' e também, sinaliza a construção lexemática manual 'criticar+reclamar' (opta-se pelo lexema manual 'reclamar', pois o TILS, ao sinalizar, escolhe o lexema manual 'reclamar', enquanto que, ao mesmo tempo, oraliza o lexema 'crítico'). Porém, não há correspondências explicitadas para a interpretação em Libras e, para a tradução na modalidade escrita do português, uma vez que não ocorre nenhum registro de construção lexemática.

⁶⁶ Informações coletadas na palestra proferida pela Profa Dra Ronice Müller Quadros na IV Semana de Libras e V Encontro Estadual de Intérpretes de Libras na Universidade de Caxias do Sul, em 28 de outubro de 2011.

Analisa-se as construções de lexemas manuais e escritos manifestados pelos TILS e Surdos para CRÍTICO₃, registradas nas anotações das trilhas do sistema de transcrições, que permite comparar as versões, a fim de analisar os resultados obtido dos grupos na interpretação em Libras e tradução na modalidade escrita do português.

Para o TILS e Surdo do grupo [A], observam-se:

- **Grupo [A] – segunda versão:** o TILS sinaliza os lexemas manuais 'opinião' e 'reclamar', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [A] – primeira versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'reclamar', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para o TILS e Surdo do grupo [B], observam-se:

- **Grupo [B] – segunda versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'pensar', e o Surdo sinaliza o lexema manual de 'reclamar' na interpretação em Libras. Para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre nenhum registro de construção lexemática;
- **Grupo [B] – primeira versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'reclamar' e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'reclamam'.

Para o TILS e Surdo do grupo [C], observam-se:

- **Grupo [C] – segunda versão:** o TILS sinaliza os lexemas manuais 'reclamar' e 'provocar', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [C] – primeira versão:** o TILS sinaliza os lexemas manuais 'reclamar' e 'provocar', e o Surdo sinaliza o lexema manual 'provocar' na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'reclamam'.

Para o TILS e Surdo do grupo [D], observam-se:

- **Grupo [D] – segunda versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'problema', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência para a interpretação em Libras. Porém, para tradução na modalidade escrita do português, ocorrem dois registros de construções lexemáticas: 'reclamar o problema' e 'chateados e incomodado';
- **Grupo [D] – primeira versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'provocar', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência para a interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre dois registros de construções lexemáticas: 'reclama' e 'observam'.

Para o TILS e Surdo do grupo [E], observam-se:

- **Grupo [E] – segunda versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [E] – primeira versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;

Para o TILS e Surdo do grupo [F], observam-se:

- **Grupo [F] – segunda versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'crítico+reclamar' (opta-se pelo lexema manual 'reclamar', pois o TILS, ao sinalizar escolhe o lexema manual 'reclamar', enquanto que, ao mesmo tempo, oraliza o lexema 'crítico'), e o Surdo sinaliza o lexema manual 'reclamar'. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português não ocorre nenhum registro de construção lexemática;
- **Grupo [F] – primeira versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'crítico+reclamar' (opta-se pelo lexema manual 'reclamar', pois o TILS, ao sinalizar escolhe o lexema manual 'reclamar', enquanto que, ao mesmo tempo, oraliza o lexema 'crítico'), e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Dessa maneira, o TILS do grupo [F] realiza o lexema manual, com sobreposição bimodal⁶⁷, ou seja, faz uso a expressão oral 'criticar', porém, sinaliza o lexema manual 'reclamar'. Dessa maneira, o TILS realiza construções lexemáticas da mesma forma que as observações sinalizadas do item lexical 'crítico'.

(d) Análise comparativa - CRÍTICO₄

O conceito abstrato CRÍTICO₄ corresponde ao adjetivo da ação do professor em emitir “opinião” sobre os alunos em sua sala de aula. A construção a ser interpretada para Libras permite realizar escolhas lexicais variáveis em Libras. Observam-se as ocorrências polissêmicas para CRÍTICO₄ assumidas entre os TILSs entre os Surdos, com as seguintes construções lexemáticas atribuídas na segunda versão:

- **Grupo [A]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'reclamar', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [B]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'dificuldade', e o Surdo sinaliza o lexema manual 'problema' na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre nenhum registro de construção lexemática;
- **Grupo [C]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'opinião', e o Surdo não sinaliza nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução na modalidade escrita do português;
- **Grupo [D]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'reclamar', e o Surdo sinaliza o lexema manual 'problema' na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre nenhum registro de construção lexemática;
- **Grupo [E]** – o TILS não explicita nenhuma construção lexemática. Com isso, o Surdo sinaliza o lexema manual 'problema' na interpretação em Libras e para a tradução na modalidade escrita do português, ocorrem dois registros de construções lexemáticas: 'crítico' e 'ruim';
- **Grupo [F]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

⁶⁷ Informações coletadas na palestra proferida pela Profa Dra Ronice Müller Quadros na IV Semana de Libras e V Encontro Estadual de Intérpretes de Libras na Universidade de Caxias do Sul, em 28 de outubro de 2011.

Diante dessas escolhas apresentadas nos resultados do Quadro 7, na segunda versão, analisam-se, a seguir, as construções do microtexto, como sintetizado no Quadro 6. Essa análise visa pontuar e comparar ocorrências lexemáticas entre os Quadros 6 e 7. Na sequência, apresentam-se as construções de lexemas manuais e escrito manifestados pelos TILSs e Surdos na segunda versão (Quadro 7) e também as observações encontradas anteriormente na primeira versão (Quadro 6).

Para o TILS e Surdo do grupo [A], observam-se:

- **Grupo [A] – segunda versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'reclamar', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [A] – primeira versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'problema', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para o TILS e Surdo do grupo [B], observam-se:

- **Grupo [B] – segunda versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'dificuldade'. Porém, o Surdo sinaliza o lexema manual 'problema' na interpretação em Libras. O Surdo não registra nenhuma ocorrência lexemática para a tradução na modalidade escrita do português;
- **Grupo [B] – primeira versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência para a interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'pensam'.

Para o TILS e Surdo do grupo [C], observam-se:

- **Grupo [C] – segunda versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'opinião', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [C] – primeira versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'problema', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para o TILS e Surdo do grupo [D], observam-se:

- **Grupo [D] – segunda versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'provocar+reclamar', e o Surdo sinaliza o lexema manual 'problema' na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre nenhum registro de construção lexemática;
- **Grupo [D] – primeira versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'provocar+reclamar', e o Surdo sinaliza o lexema manual 'problema' na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre nenhum registro de construção lexemática.

Para o TILS e Surdo do grupo [E], observam-se:

- **Grupo [E] – segunda versão:** o TILS não explicita nenhuma construção lexemática e o Surdo sinaliza o lexema manual 'problema' na interpretação em Libras e para a tradução na modalidade escrita do português, ocorrem dois registros de construções lexemáticas: 'crítico' e 'ruim';
- **Grupo [E] – primeira versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'problema'.

Para o TILS e Surdo do grupo [F], observam-se:

- **Grupo [F] – segunda versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [F] – primeira versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'crítico+reclamar' (opta-se pelo lexema manual 'reclamar', pois o TILS, ao sinalizar escolhe o lexema manual 'reclamar', enquanto que, ao mesmo tempo, oraliza o lexema 'crítico'). Porém, o Surdo sinaliza os lexemas manuais 'acusar' e 'problema' na interpretação em Libras e para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre nenhum registro de construção lexemática.

Para CRÍTICO₄ o TILS, na primeira versão, registra ocorrência a construção lexemática manual 'crítico+reclamar'. Entretanto, assim como em todas as ocorrências lexemáticas dos TILSs analisadas nesta pesquisa, percebe-se que o TILS do grupo [F] registra, novamente, em suas escolhas de interpretação em Libras, o lexema manual 'reclamar'.

(e) Análise comparativa - CRÍTICO₅

Para finalizar esta parte análise-se a última coluna do Quadro 7, na segunda versão das ocorrências lexemáticas do conceito abstrato CRÍTICO₅. Verifica-se que para a expressão do substantivo a ser interpretado e traduzido há possibilidades variadas de construções linguísticas para Libras. Observam-se as seguintes construções lexemáticas para o sentido lexical 'crítico'.

- **Grupo [A]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'problema', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [B]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'pensar', e o Surdo sinaliza o lexema manual 'pensar' na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre nenhum registro de construção lexemática;
- **Grupo [C]** – o TILS sinaliza os lexemas manuais 'problema' e 'pior', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [D]** – o TILS sinaliza o lexema manual de 'problema', e o Surdo sinaliza o lexema manual 'reclamar' na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre nenhum registro de construção lexemática;
- **Grupo [E]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português ocorre um registro de construção lexemática: 'ruim'.
- **Grupo [F]** – o TILS sinaliza os lexemas manuais 'opinião', e também sinaliza a construção lexemática manual 'crítico+reclamar' (opta-se pelo lexema manual 'reclamar', pois o TILS, ao sinalizar escolhe o lexema manual 'reclamar', enquanto que, ao mesmo tempo, oraliza o lexema 'crítico'). Porém, o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Na sequência, apresentam-se as ocorrências dos itens polissêmicos manifestados pelos TILSs e Surdos na segunda versão (Quadro 7) e na primeira versão (Quadro 6).

Para o TILS e Surdo do grupo [A], observam-se:

- **Grupo [A] – segunda versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'problema', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [A] – primeira versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para o TILS e Surdo do grupo [B], observam-se:

- **Grupo [B] – segunda versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'pensar', e o Surdo também sinaliza o lexema manual 'pensar' na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português não ocorre nenhum registro de construção lexemática;
- **Grupo [B] – primeira versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras. Porém, para tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'pensam'.

Para o TILS e Surdo do grupo [C], observam-se:

- **Grupo [C] – segunda versão:** o TILS sinaliza os lexemas manuais 'problema', e 'pior'. Porém, o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [C] – primeira versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'analisar', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência na interpretação em Libras e para a tradução na modalidade escrita do português.

Para o TILS e Surdo do grupo [D], observam-se:

- **Grupo [D] – segunda versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'problema', e o Surdo sinaliza o lexema manual 'reclamar' na interpretação em Libras e, para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre nenhum registro de construção lexemática;
- **Grupo [D] – primeira versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'reclamar+ruim', e o Surdo sinaliza o lexema manual 'provocar' na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'incômodo'.

Para o TILS e Surdo do grupo [E], observam-se:

- **Grupo [E] – segunda versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'ruim';
- **Grupo [E] – primeira versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'problema'.

Para o TILS e Surdo do grupo [F], observam-se:

- **Grupo [F] – segunda versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'opinião' e também sinaliza a construção lexemática manual 'crítico+reclamar' (opta-se pelo lexema manual 'reclamar', pois o TILS, ao sinalizar escolhe o lexema manual 'reclamar', enquanto que, ao mesmo tempo, oraliza o lexema 'crítico'). Porém, na tradução para a modalidade escrita do português, não ocorre nenhum registro de construção lexemática;
- **Grupo [F] – primeira versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'crítico+reclamar' (opta-se pelo lexema manual 'reclamar', pois o TILS, ao sinalizar escolhe o lexema manual 'reclamar', enquanto que, ao mesmo tempo, oraliza o lexema 'crítico') e '<c-r-í-t-i-c-o>' (faz-se uso do empréstimo linguístico de LP, ou seja, sinaliza a construção lexemática, com o alfabeto manual de Libras). O Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras, mas, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'pior+ruim'.

Percebe-se que o TILS do grupo [F] faz uso do lexema 'reclamar', com a expressão verbal 'criticar'. Com a tentativa de garantir a compreensão do conteúdo do enunciado, permanece na comunicação bimodal. Porém, com essa escolha, o TILS do grupo [F] toma emprestado o alfabeto manual (datilologia), com o propósito de apresentar o conceito abstrato, ou seja, utiliza-se da datilologia como empréstimo linguístico-tradutório.

3.2 ANÁLISE DOS CONCEITOS ABSTRATOS DE AUTONOMIA

Nesta seção realizam-se as análises para os conceitos abstratos de AUTONOMIA. Apresentam-se, também, os significados dicionarizados para cada conceito abstrato registrado no microtexto; as escolhas das glosas para a interpretação e tradução dos TILSs e Surdos; as ocorrências dos itens polissêmicos por grupo, e por fim, as comparações analíticas das ocorrências lexicográficas/pragmáticas nas primeira e segunda versões dos TILSs/Surdos.

3.2.1 Conceitos abstratos de AUTONOMIA: microtextos utilizados no procedimento metodológico

A coleta de dados para a construção do *corpus* parte do seguinte questionamento: *como se dá a definição dos itens lexicais escolhidos no microtexto para os conceitos abstratos de AUTONOMIA?*

Para encontrar a resposta para este questionamento, parte-se de uma pesquisa em dicionários específicos e comuns, a fim de buscar acepções para 'autonomia'. Nessas observações e comparações, argumenta-se que, conforme Wierzbicka (1996):

A descrição do significado de uma palavra pode variar, legitimamente, de um trabalho para outro, mas não deve diferir em seu conteúdo básico. A “Definição” é a intenção de representar a verdade sobre o significado de uma palavra, e existe apenas uma verdade tal, se é para ser apresentado em um trabalho de pesquisa dedicado a uma determinada palavra ou num dicionário destinado a um público geral⁶⁸ [...] (WIERZBICKA, 1996, p. 259)

Na análise os dados do *corpus* seguiram-se as orientações⁶⁹, como:

1. construção do microtexto, quais os conceitos abstratos relacionados ao item polissêmico 'autonomia';
2. seleção dos sentidos possíveis para cada ocorrência de 'autonomia' no microtexto.

⁶⁸ **Tradução livre do original:** “The description of a word’s meaning may vary, legitimately, in completeness from one work to another, but it should not differ in its basic content. A “definition” is meant to represent the truth about a word’s meaning, and there is only one such truth, whether it is to be presented in a research paper devoted to one particular word or in a dictionary intended for a general audience [...] (WIERZBICKA, 1996, P. 259)

⁶⁹ A pesquisa não se debruça aos estudos da lexicografia. Apenas menciona por questões operacionais desta pesquisa.

Destacam-se, a seguir, os significados (conceitos abstratos) para cada ocorrência de 'autonomia':

Microtexto dos conceitos abstratos de AUTONOMIA⁷⁰

As instituições que atuam no setor particular exercem com **AUTONOMIA₁** a execução de diretrizes e normas que se relacionam com as demandas externas. Em contrapartida, o poder público atua nas deliberações de normas legislativas, jurídicas e executivas, que regulamentam e protegem os interesses fundamentais da sociedade. Assim, o cidadão no direito mais amplo e genérico de **AUTONOMIA₂** designa com perspectiva o planejamento familiar e social. Para cada contexto escolar a necessidade de defender uma pedagogia de **AUTONOMIA₃** está implicada nas ações éticas e políticas. Tal pedagogia é consolidada pelo professor que exerce com **AUTONOMIA₄** as inúmeras estratégias que se relacionam entre a teoria e prática. Na oportunidade educacional os alunos atuam com **AUTONOMIA₅** nos diferentes espaços sociais.

Quadro 8 – Conceitos abstratos de AUTONOMIA (microtexto)

Fonte: Elaborado pela Autora

Tomando como base o microtexto do Quadro 8, elaborado para os conceitos abstratos de AUTONOMIA, precisa-se recorrer ao sentido lexema do dicionário⁷¹ da língua portuguesa (FERREIRA, 1999). O conhecimento deste dicionário está relacionado ao estudo da semântica lexical, que permite encontrar o significado das palavras.

A LC defende que não é possível dissociar o conhecimento lexical do conhecimento de mundo. A LC afirma que o conhecimento linguístico está intrinsecamente associado aos aspectos semântico-pragmático de qualquer língua natural, seja esta de modalidade oral ou gestual. Identificou-se que, para cada conceito abstrato de AUTONOMIA, há vários significados, ou seja, o significado depende do contexto do enunciado. As palavras são interpretadas em relação ao conhecimento estruturado ou pelo domínio da experiência. Apesar disso, buscou-se em dicionário acepções para o item lexical, como ponto de partida. Para 'autonomia' temos:

- **AUTONOMIA₁** - (“execução de diretrizes e normas”) = (s.f.) **Livre:** faculdade de governar suas próprias leis;
- **AUTONOMIA₂** - (“planejamento familiar e social”) = (s.f.) **Livre:** faculdade de reger-se por leis próprias; de se governar por si mesmo;

⁷⁰ Os números sobrescritos em cada conceito abstrato servem de identificação para as análises deste capítulo 4.

⁷¹ Os significados para os conceitos abstratos de CRÍTICO encontram-se em: FERREIRA (1999).

- **AUTONOMIA₃** - (“pedagogia [...] implicada nas ações”) = *(s.f.)* **Liberdade:** ensinar a pensar certo;
- **AUTONOMIA₄** - (“professor que exerce [...] estratégias”) = *(s.f.)* **Liberdade:** conquista que se alcança na medida em que se luta pela libertação de si, do outro e do mundo;
- **AUTONOMIA₅** - (“alunos [...] nos diferentes espaços sociais”) = *(s.f.)* **Independência:** faculdade de cada um se decidir ou agir segundo a própria determinação.

Atende-se para o fato de que, apesar de AUTONOMIA₁ e AUTONOMIA₂ remeterem à ideia de LIVRE, esta se aplica diferentemente a “legislação” e a “planejamento”, o que sugere habilidades e competências diferentes. Da mesma forma, AUTONOMIA₃ e AUTONOMIA₄ remetem à ideia de LIBERDADE, mas também se aplicam diferentemente à “pedagogia” e ao “professor”, o que também sugere habilidades e competências diferentes.

De acordo com os significados encontrados para cada item polissêmico dos conceitos abstratos de AUTONOMIA (do microtexto - Quadro 8), observa-se que não há um significado fixo de sentido em cada lexema. É possível encontrar muitas ocorrências polissêmicas de uso, permitindo aos tradutores-intérpretes de Libras e português realizarem escolhas de acordo com seu conhecimento linguístico e de mundo.

3.2.2 Escolhas das glosas para a interpretação e tradução dos microtextos dos conceitos abstratos de AUTONOMIA

Na coleta de dados realizada para os conceitos abstratos de AUTONOMIA, por meio de anotações nas trilhas de transcrição do *software* ELAN e no vasto repertório lexicográfico obtidos de dicionários no item (3.2.1). verifica-se, na Figura 20, representadas pelo número [1], as 'glosas' escolhidas no ato da interpretação do TILS. A Figura 20 apresenta os registros do TILS durante as transcrições nas trilhas do ELAN, destacando-se as ocorrências lexemáticas dos conceitos abstratos de AUTONOMIA.

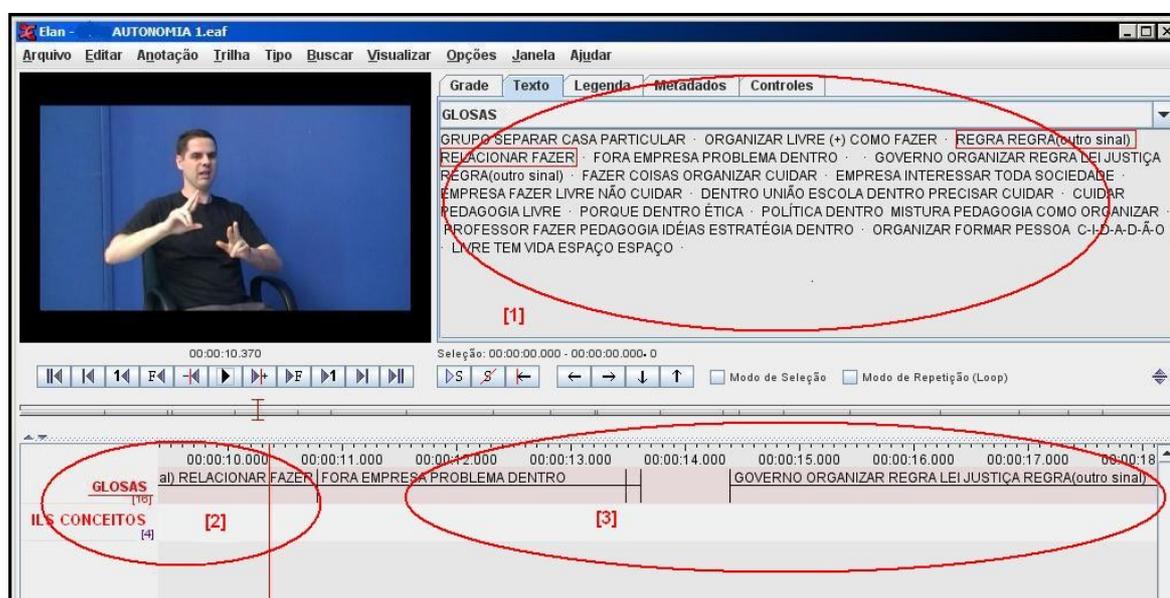


Figura 20 – Ilustração do sistema de transcrições do *software* ELAN

Fonte: Tela elaborada no *software* do ELAN pela Autora

Dessa maneira, a Figura 20 destacam-se três círculos em vermelhos, as anotações das 'glosas', da seguinte forma: no número [2], é possível observar as duas trilhas constituídas para as anotações nas trilhas, que foram interpretadas em Libras, que são: 'GLOSAS' e 'TRADUÇÃO-CONCEITOS ABSTRATOS'; os números [2] e [3], registram as anotações nas duas trilhas mencionadas no parágrafo anterior. Na primeira, visualiza-se o registro de 16 anotações de glosas escolhidas pelo TILS em uma primeira versão dos conceitos abstratos de AUTONOMIA. E, na segunda trilha, registra-se a ocorrência do primeiro item lexical interpretado para Libras, ou seja, houve dezoito ocorrências de glosas, em toda essa trilha, encontrada na Figura 20. Dessa maneira, observam-se os itens lexicais associados aos conceitos abstratos para AUTONOMIA₁ no sistema de transcrições.

Para compreender o processo, apresentam-se, no Quadro 9, as anotações das trilhas de glosas dos sinais manuais, construídos para a transcrição de lexemas da LP (escrita). Os lexemas transcritos são produções dos TILSs e Surdos durante a produção interpretativa para Libras, todas realizadas com base no enunciado do microtexto. Tendo esse registro, essas transcrições servem como base para identificar as ocorrências lexemáticas/gramaticais no ato tradutório dos sujeitos envolvidos. Observa-se, no Quadro 9, a primeira versão de tradução e interpretação em Libras dos TILSs/Surdos:

Conceitos abstratos de AUTONOMIA – Segunda versão de TILSs/Surdos			
Gps	TILSs	Conteúdo do Microtexto	Surdos-LS
A	<p>ÁREA EMPRESA PARTICULAR · SEMPRE TER O-QUE · NORMAS REGRAS · EXEMPLO EMPRESA DENTRO · PRECISA COISAS · PRECISA REGRA É-ASSIM EMPRESA PARTICULAR · MAS IX · IX ÁREA GOVERNO BRASIL MAIS LEI TRABALHO CONSTRUIR DESENVOLVER · IX(não identifiquei) INTERESSE QUERER COISAS · GOVERNO CUIDAR AJUDAR ·</p> <p>EXEMPLO ESCOLA PRECISAR PEDAGOGIA MAIS LIVRE ef.(SF) ÁREA · TER O-QUE PRECISAR ÉTICA TAMBÉM POLÍTICA · PEDAGOGIA IX(pedagogia) COMO · IX(si) INDIVÍDUO PROFESSOR · IX(si) PROFESSOR PRECISAR ESTRATÉGIA DIFERENTES CONSEGUIR AJUDAR FORMAR ·</p> <p>IX(frente) PESSOA CONSCIÊNCIA · SABER PRÓPRIO LIVRE IX(si) VIDA · QUALQUER DIREÇÃO IX(si) TER ·</p>	<p>As instituições que atuam no setor particular exercem com AUTONOMIA a execução de diretrizes e normas que se relacionam com as demandas externas. Em contrapartida, o poder público atua nas deliberações de normas legislativas, jurídicas e executivas, que regulamentam e protegem os interesses fundamentais da sociedade. Assim, o cidadão no direito mais amplo e genérico de AUTONOMIA designa com perspectiva o planejamento familiar e social.</p> <p>Para cada contexto escolar a necessidade de defender uma pedagogia de AUTONOMIA está implicada nas ações éticas e políticas. Tal pedagogia é consolidada pelo professor que exerce com 'AUTONOMIA' as inúmeras estratégias que se relacionam entre a teoria e prática.</p> <p>Na oportunidade educacional os alunos atuaram com 'AUTONOMIA' nos diferentes espaços sociais.</p>	<p>EMPRESA IX(empresa) PARTICULAR IX(empresa) MAIS REGRA PRÓPRIO SEU PARTICULAR · O OUTRO ·GOVERNO MAIS TER UNIR LEI GERAL SEU ·</p> <p>O-QUE PRECISAR FAZER PRÓPRIO LEI PLANO OU NORMAS] IX(governo) ·PODER PEDAGOGIA LIVRE+VONTADE · CAMINHO(+) DIFERENTE(+) ef. (desconfiado/incerteza dos sinais) ·</p>
B	<p>INSTITUIÇÃO IX(instituições) DENTRO PRÓPRIO PARTICULAR · FAZER+SOZINHO · COMO REGRA TAMBÉM FOCALIZAR ·PRÓPRIO RELAÇÃO FORA · POR-ISSO PODER PÚBLICO ·FAZER REGRAS PRÓPRIO JUSTIÇA TAMBÉM · ECONOMIA IX(economia) ·IX(economia) É CUIDAR PRÓPRIO SOCIEDADE ·</p> <p>DENTRO CONTEXTO PRÓPRIO ESCOLA · PRECISAR AJUDAR SOZINHO PROFESSOR · TER DENTRO g(não) ·</p> <p>É PROFESSOR TER ESTRATÉGIA DIFERENTE ·É FOCALIZAR PRECISA IX(sozinho) SOZINHO · CONSEGUIR IX(sozinho) VIDA SOZINHO PRÓPRIO refletir</p>	<p>As instituições que atuam no setor particular exercem com 'AUTONOMIA' a execução de diretrizes e normas que se relacionam com as demandas externas. Em contrapartida, o poder público atua nas deliberações de normas legislativas, jurídicas e executivas, que regulamentam e protegem os interesses fundamentais da sociedade. Assim, o cidadão no direito mais amplo e genérico de 'AUTONOMIA' designa com perspectiva o planejamento familiar e social.</p> <p>Para cada contexto escolar a necessidade de defender uma pedagogia de 'AUTONOMIA' está implicada nas ações éticas e políticas.</p> <p>Tal pedagogia é consolidada pelo professor que exerce com 'AUTONOMIA' as inúmeras estratégias que se relacionam entre a teoria e prática. Na oportunidade educacional os alunos atuaram com 'AUTONOMIA' nos diferentes espaços sociais.</p>	<p>NÃO ENTENDER IX(intérprete) ·PARECER IX(intérprete) · NÃO IX(intérprete) DURO ROSTO-NEUTRO ·LIBRAS TAMBÉM · PORQUE NÃO CLARO · LIBRAS DEPENDER PORTUGUÊS · IX(intérprete) PRESO PORTUGUÊS ·NÃO ENTENDI NADA ·</p>
C	<p>GRUPO SEPARAR CASA PARTICULAR · ORGANIZAR LIVRE (+) COMO FAZER · REGRA REGRA planejar RELACIONAR FAZER · FORA EMPRESA PROBLEMA DENTRO · GOVERNO ORGANIZAR REGRA LEI JUSTIÇA REGRA planejar · FAZER COISAS ORGANIZAR CUIDAR ·EMPRESA INTERESSAR TODA SOCIEDADE ·</p> <p>EMPRESA FAZER LIVRE NÃO CUIDAR ·DENTRO UNIÃO ESCOLA DENTRO PRECISAR CUIDAR ·</p> <p>CUIDAR PEDAGOGIA LIVRE · PORQUE DENTRO ÉTICA · POLÍTICA DENTRO MISTURA PEDAGOGIA COMO ORGANIZAR · PROFESSOR FAZER PEDAGOGIA IDÉIAS ESTRATÉGIA DENTRO ·</p> <p>ORGANIZAR FORMAR PESSOA C-I-D-A-D-ÃO · LIVRE TEM VIDA ESPAÇO ESPAÇO ·</p>	<p>As instituições que atuam no setor particular exercem com 'AUTONOMIA' a execução de diretrizes e normas que se relacionam com as demandas externas. Em contrapartida, o poder público atua nas deliberações de normas legislativas, jurídicas e executivas, que regulamentam e protegem os interesses fundamentais da sociedade.</p> <p>Assim, o cidadão no direito mais amplo e genérico de 'AUTONOMIA' designa com perspectiva o planejamento familiar e social.</p> <p>Para cada contexto escolar a necessidade de defender uma pedagogia de 'AUTONOMIA' está implicada nas ações éticas e políticas. Tal pedagogia é consolidada pelo professor que exerce com 'AUTONOMIA' as inúmeras estratégias que se relacionam entre a teoria e prática.</p> <p>Na oportunidade educacional os alunos atuaram com 'AUTONOMIA' nos diferentes espaços sociais.</p>	<p>ESCOLA LEI REGRA NORMAS LIBRAS FALAR · ELE VER OLHAR · (tentativas de sinalização) · PROFESSOR ESTRATÉGIA LEI REGRAS JUSTIÇA · ÁREA IMPORTANTE SEPARAR ·DE NOVO(+++) ·</p>

D	<p>ef. (SF) INSTITUIÇÃO TRABALHA PARTICULAR(CM.desconfigurado) ef. (SF) SOZINHO+PENSAR DIRETRIZ NORMAS FAZER ENTÃO ef. (OC) MAS ef. (OB) PODER PÚBLICO ÁREA TRABALHA REGRA LEI JUSTIÇA GOVERNO ef. (OB) ef. (OB) REGRA ef.(OC) CUIDAR ef.(OB) INTERESSE ef. (OC) SOCIEDADE BASE</p> <p>ef. (OB) POR ISSO CIDADÃO ef. (OCd) SOZINHO+LIVRE PENSAR ef.(OB) DESENVOLVER ORGANIZAR FAMÍLIA SOCIEDADE</p> <p>POR ISSO SOCIEDADE PODER CUIDAR SOZINHO PEDAGOGIA POLÍTICA PODER ef. ('não' de enganar-se no sinal) ÉTICA</p> <p>POR ISSO PROFESSOR PODER TRABALHAR SOZINHO+LIVRE DESENVOLVER TEORIA POR ISSO DENTRO EDUCADO EDUCAÇÃO ALUNO TRABALHAR COMO QUERER SOCIEDADE</p>	<p>As instituições que atuam no setor particular exercem com 'AUTONOMIA' a execução de diretrizes e normas que se relacionam com as demandas externas. Em contrapartida, o poder público atua nas deliberações de normas legislativas, jurídicas e executivas, que regulamentam e protegem os interesses fundamentais da sociedade.</p> <p>Assim, o cidadão no direito mais amplo e genérico de 'AUTONOMIA' designa com perspectiva o planejamento familiar e social.</p> <p>Para cada contexto escolar a necessidade de defender uma pedagogia de 'AUTONOMIA' está implicada nas ações éticas e políticas.</p> <p>Tal pedagogia é consolidada pelo professor que exerce com 'AUTONOMIA' as inúmeras estratégias que se relacionam entre a teoria e prática. Na oportunidade educacional os alunos atuaram com 'AUTONOMIA' nos diferentes espaços sociais.</p>	<p>SÓ CORTAR METADE DESCULPA PODER IX PREFEITURA ORGANIZAÇÃO SOCIEDADE O-QUE EDUCAÇÃO ENSINAR ESCOLA ÁREA PROFESSORA PRECISAR APRENDER COMO ATENDER ALUNO ACHAR SÓ</p>
E	<p>AGORA QUEBRAR(+++) TER LUGAR(+) PARTICULAR(+++) PARTICIPAR (movimentos s/ id.) N-O-R-M-A-S FORA TROCAR (movimento intensificado)</p> <p>PODER LEI J-U-R-Í-D-I-C-A POLÍTICA TAMBÉM(++) VER(+) PARTICULAR (++) SOCIEDADE GERAL PARTICULAR (++)LUTAR PRIMEIRO SOCIEDADE LUGAR(+) ESCOLA(+) DEFENDER PEDAGOGIA ÉTICA POLÍTICA PEDAGOGIA TAMBÉM LUTAR DEFENDER ORGANIZA ORGANIZAR DENTRO(+) TEORIA(+)(compreende-se o sinal de 'TEORIA' pq ILS oralizou) PRÁTICA TAMBÉM ALUNO PARTICIPA PODER DIFERENTE(+) SOCIEDADE</p>	<p>As instituições que atuam no setor particular exercem com 'AUTONOMIA' a execução de diretrizes e normas que se relacionam com as demandas externas. Em contrapartida, o poder público atua nas deliberações de normas legislativas, jurídicas e executivas, que regulamentam e protegem os interesses fundamentais da sociedade. Assim, o cidadão no direito mais amplo e genérico de 'AUTONOMIA' designa com perspectiva o planejamento familiar e social. Para cada contexto escolar a necessidade de defender uma pedagogia de 'AUTONOMIA' está implicada nas ações éticas e políticas. Tal pedagogia é consolidada pelo professor que exerce com 'AUTONOMIA' as inúmeras estratégias que se relacionam entre a teoria e prática. Na oportunidade educacional os alunos atuaram com 'AUTONOMIA' nos diferentes espaços sociais.</p>	<p>HOJE AGORA PARTICULAR QUEBRAR[?] LUGAR(+) MAS SOCIEDADE POLÍTICA LUTAR LUGAR EXEMPLO SOCIEDADE POLITICA LUGAR ef(pensar) [pausa ef.(pensando)] CONTEXTO LEMBRAR CONTEXTO [pausa ef.(pensando)] TAMBÉM EXEMPLO SOCIEDADE TER DENTRO REGRA POLÍTICA JUSTIÇA TER PRÓPRIO LUGAR ef[ombros levantados = é isso]</p>
F	<p>INSTITUIÇÃO (+) PRÓPRIO ÁREA PARTICULAR ESCOLA TER LIVRE PRÓPRIO REGRA TER RELACIONAR COM SOCIEDADE UNIR MAS PODER ÁREA TER PRÓPRIO LEI FAZER PRÓPRIO DENTRO LEI FAZER PROTEGER INTERESSE PRÓPRIO SOCIEDADE</p> <p>CIDADÃO DIREITO GERAL LIVRE ESCOLHER PLANEJAR ESCOLHER PLANEJAR SOCIEDADE FAMÍLIA</p> <p>CADA(+) ESCOLA UNIR(+) LUGAR DEFESA PEDAGOGIA PRÓPRIO ESCOLHER A-U-T-O-N-O-M-I-A ESCOLHER(+) ÉTICA IGUAL POLÍTICA</p> <p>PEDAGOGIA LIVRE ESCOLHER PROFESSOR ESCOLHER DIVERSAS ESTRATÉGIA TER RELAÇÃO JUNTO TEORIA PRÁTICA UNIR APROVEITA TEMPO ENSINAR CONSEGUIR ESCOLHER CERTO DIFERENTE LUGAR SOCIEDADE</p>	<p>As instituições que atuam no setor particular exercem com 'AUTONOMIA' a execução de diretrizes e normas que se relacionam com as demandas externas. Em contrapartida, o poder público atua nas deliberações de normas legislativas, jurídicas e executivas, que regulamentam e protegem os interesses fundamentais da sociedade.</p> <p>Assim, o cidadão no direito mais amplo e genérico de 'AUTONOMIA' designa com perspectiva o planejamento familiar e social.</p> <p>Para cada contexto escolar a necessidade de defender uma pedagogia de 'AUTONOMIA' está implicada nas ações éticas e políticas.</p> <p>Tal pedagogia é consolidada pelo professor que exerce com 'AUTONOMIA' as inúmeras estratégias que se relacionam entre a teoria e prática. Na oportunidade educacional os alunos atuaram com 'AUTONOMIA' nos diferentes espaços sociais.</p>	<p>OK COMEÇAR OK CADA-UM INSTITUIÇÃO(+) ESCOLA CADA-UM TER LIVRE REGRA DENTRO ABRIR LIVRE QUALQUER PESSOA ENTRAR CADA PRÓPRIO PESSOA DIFERENTE COMUNIDADE SOCIEDADE PRÓPRIO CIDADÃO CADA-UM OBEDECER CADA-UM</p> <p>MAS LIVRE DENTRO ESCOLA MAS PODER QUEBRAR PRÓPRIO PEDAGOGIA PODER SÓ I-S-S-O S</p>

Quadro 9 – Primeira versão das transcrições das interpretações em Libras nas trilhas de anotações – conceitos abstratos de AUTONOMIA

Fonte: Elaborado pela Autora

Nesta primeira versão de interpretação e tradução em Libras, buscou-se por meio do Quadro 9, reunir as informações obtidas durante a coleta de dados da participação dos seis grupos selecionados para a atuação no experimento. Dessa maneira, a primeira versão segue a sequência das etapas estruturadas nos procedimentos metodológicos desta pesquisa.

Analisando as colunas do Quadro 9, percebe-se que a divisão realizada evidencia a participação dos TILSs e dos Surdos na interpretação em Libras dos grupos envolvidos no experimento. As colunas do Quadro 9 estão uniformemente distribuídas da seguinte forma: (a) na primeira coluna apresentam-se os grupos que atuaram no experimento; (b) na segunda coluna, segue o trecho do microtexto no qual aparece o conceito abstrato AUTONOMIA utilizado no experimento e (c) na terceira coluna, transcrevem-se as interpretações em Libras dos TILSs.

Observa-se que as linhas estão separadas pelos grupos A, B, C, D, E e F. Estes grupos trabalharam na sequência, a qual se encontra destacada ordem alfabética, na primeira coluna do Quadro 9 recebendo a nomeação de grupos A, B, C, D, E e F, a fim de preservar a identidade dos informantes desta pesquisa. Os grupos participaram conforme as orientações das seis etapas dos procedimentos metodológicos desta pesquisa: três etapas para cada versão de interpretação e tradução em Libras/Português. Para realização da primeira versão, conforme o Quadro 9, reitera-se que os TILSs não tiveram acesso a nenhum conhecimento prévio do microtexto, ou seja, os sujeitos desta pesquisa desconheciam o microtexto que fora lido durante a primeira etapa dos procedimentos. Para esta primeira versão, os TILSs realizaram a interpretação em Libras e os Surdos, ao final de cada interpretação, expressaram uma tradução em Libras do que compreenderam durante a interpretação dos TILSs. Por fim, os Surdos expressaram, em modalidade escrita da LP, o que compreenderam da interpretação do contexto.

Na sequência das análises do Quadro 9, apresenta-se, no Quadro 10, a segunda versão de interpretação e tradução em Libras, sendo estas também realizadas pelos mesmos grupos e seguindo os mesmos procedimentos. Para essa segunda versão de tradução e interpretação de Libras/português, surgem outros registros de ocorrências lexicáticas/gramaticais. Apresentam-se, no Quadro 10, as mesmas colunas distribuídas do Quadro 9, porém com as transcrições das interpretações em Libras do enunciado do microtexto com conceitos abstratos da segunda versão:

Conceitos abstratos de AUTONOMIA – Segunda versão de TILSs/Surdos

Gps	TILSs	Conteúdo do Microtexto	Surdos-LS
A	<p>PARTICULAR ÁREA EMPRESA ELAS-MESMAS ORGANIZAR REGRA ÁREA · COMBINAR EMPRESA DENTRO PRECISAR COISAS CRIAR REGRA PARTICULAR ec.(IXesquerda) · ec.(IXdireita) GOVERNO PODER PUBLICO TER LEI JUSTIÇA · TAMBÉM CONSTRUIR ALGUMAS(REGRAS) PRINCIPAIS AJUDAR SOCIEDADE INTERESSE QUERER COISAS AJUDAR · (usar as mãos da esp. x dir.)MUDAR TEMA DA CONVERSA ·</p> <p>ESCOLA COMO · PRECISAR PEDAGOGIA LIVRE · O-QUE PEDAGOGIA IX(si) PROFESSOR · ENSINAR COMO IX(si) PRECISAR ESTRATÉGIA · CONSEGUIR AJUDAR ALUNO · FORMAR PESSOA INDIVÍDUOS AJUDAR · FORMAR DELE VIDA ·</p> <p>DESENVOLVER SOCIEDADE DIRECIONAMENTOS+DIVERSOS ·</p> <p>IX(aluno) SABER COMO PRÓPRIO LIVRE DIFERENTES+DIRECIONAMENTOS ·</p>	<p>As instituições que atuam no setor particular exercem com AUTONOMIA a execução de diretrizes e normas que se relacionam com as demandas externas. Em contrapartida, o poder público atua nas deliberações de normas legislativas, jurídicas e executivas, que regulamentam e protegem os interesses fundamentais da sociedade. Assim, o cidadão no direito mais amplo e genérico de AUTONOMIA designa com perspectiva o planejamento familiar e social.</p> <p>Para cada contexto escolar a necessidade de defender uma pedagogia de AUTONOMIA está implicada nas ações éticas e políticas.</p> <p>Tal pedagogia é consolidada pelo professor que exerce com AUTONOMIA as inúmeras estratégias que se relacionam entre a teoria e prática.</p> <p>Na oportunidade educacional os alunos atuaram com AUTONOMIA nos diferentes espaços sociais.</p>	<p>IX(empresa particular) PARTICULAR IX(empresa particular) EMPRESA IX(empresa particular) TER REGRA DENTRO O-QUE PRECISAR MAIS DELE GRUPO · IX(governo) GOVERNO TER · RELACIONAR LEI · TAMBÉM JUSTIÇA GRUPO · DISCUSSÃO TER COMBINAR PRÓPRIO PROFISSIONAL GRUPO ·</p> <p>PENSAR COMO IX(escola) ESCOLA · TER PEDAGOGIA MAIS LIVRE ·</p> <p>RELACIONAR IX(aluno) ALUNO ESCOLHER+VONTADE FUTURO+CAMINHO ·</p>
B	<p>INSTITUIÇÕES PRÓPRIO PARTICULAR · FAZER PRÓPRIO DELE SOZINHO · FAZER REGRAS COMO IGUAL COMO RELACIONAR FORA OUTRA INSTITUIÇÃO · (passar as mãos para a direita) MUDAR ASSUNTO · IX(poder público) PODER PÚBLICO IX(poder público) · FAZER REGRAS IGUAL JUSTIÇA COISAS · É VEREADOR FAZER IX(poder público) LEI IX(poder público) · É CUIDAR COMO SOCIEDADE ÁREA · (passar as mãos para esquerda) MUDAR DE ASSUNTO ·</p> <p>ESCOLA IX(escola) LIVRE · LIVRE IX(escola) PRECISAR CUIDAR PEDAGOGIA SOZINHO · IX(pedagogia da autonomia) TER DENTRO · ÉTICA TAMBÉM POLÍTICA · DESSE JEITO PEDAGOGIA É PROFESSOR IX(professor) · FAZER ESTRATÉGIA DIFERENTE · FOCALIZAR É IX(espaço não identificado) CIDADÃO INCENTIVAR IX(espaço não identificado) PRÓPRIO VIDA · CONSEGUIR PROTEGER PROTEGER-SI PRÓPRIO QUALQUER LUGAR SOCIEDADE ·</p>	<p>As instituições que atuam no setor particular exercem com AUTONOMIA a execução de diretrizes e normas que se relacionam com as demandas externas. Em contrapartida, o poder público atua nas deliberações de normas legislativas, jurídicas e executivas, que regulamentam e protegem os interesses fundamentais da sociedade. Assim, o cidadão no direito mais amplo e genérico de AUTONOMIA designa com perspectiva o planejamento familiar e social. Para cada contexto escolar a necessidade de defender uma pedagogia de AUTONOMIA está implicada nas ações éticas e políticas.</p> <p>Tal pedagogia é consolidada pelo professor que exerce com AUTONOMIA as inúmeras estratégias que se relacionam entre a teoria e prática. Na oportunidade educacional os alunos atuaram com AUTONOMIA nos diferentes espaços sociais.</p>	<p>EU É ENTENDI INSTITUIÇÃO O-QUE · TER PARECER 3 ESCOLAS(+) DIFERENTES(+) · UMA PARTICULAR, UMA PÚBLICA UMA NORMAL · EXEMPLO INSTITUIÇÃO ESCOLA PARTICULAR É · FOCALIZAR</p> <p>PREOCUPAÇÃO COMO PEDAGOGIA · IX(pedagogia) SOZINHA DENTRO TEXTO · EXEMPLO PEDAGOGIA COMO PROFESSOR ESTRATÉGIA ENSINAR SALA DE AULA PRÓPRIO É-ASSIM INSTITUIÇÃO É-ASSIM · PÚBLICA FOCALIZAR PREOCUPAR LEI REGRAS VÁRIOS FOCALIZAR PORQUE PROFESSOR ENSINAR-MIM ENSINAR · SÓ ·</p>
C	<p>EMPRESA PARTICULAR ÁREAS TEM LIVRE DENTRO COMO FAZER · RELAÇÃO COISAS SOCIEDADE FORA · EMPRESA SOCIEDADE RELAÇÃO · MAS GOVERNO CERTO PENSAR LEI NORMAS · PRECISAR CUIDAR VIGIAR EMPRESA FAZER CUIDAR SOCIEDADE · EMPRESA LIVRE NAO · CUIDAR SOCIEDADE ·</p> <p>DENTRO ESCOLA PRECISAR TER LUTAR · TEMA PEDAGOGIA A-U-T-O-N-O-M-I-A · TER DENTRO IDEIA PRECISAR ORGANIZAR ÉTICA · POLÍTICA PENSAR NADA ·</p> <p>FAZER TEMA PEDAGOGIA PROFESSOR · ESTRATÉGIA PENSAR+ORGANIZAR · COMBINAR EDUCAÇÃO · ÁREA ALUNO ADULTO ('fólmio' – datilologia ã identificado) ·</p> <p>LIVRE+PENSAR ÁREA(+) FAZER GRUPO(+) SOCIEDADE CERTA · PESSOA DIREITO ·</p>	<p>As instituições que atuam no setor particular exercem com AUTONOMIA a execução de diretrizes e normas que se relacionam com as demandas externas. Em contrapartida, o poder público atua nas deliberações de normas legislativas, jurídicas e executivas, que regulamentam e protegem os interesses fundamentais da sociedade. Assim, o cidadão no direito mais amplo e genérico de AUTONOMIA designa com perspectiva o planejamento familiar e social.</p> <p>Para cada contexto escolar a necessidade de defender uma pedagogia de AUTONOMIA está implicada nas ações éticas e políticas.</p> <p>Tal pedagogia é consolidada pelo professor que exerce com AUTONOMIA as inúmeras estratégias que se relacionam entre a teoria e prática.</p> <p>Na oportunidade educacional os alunos atuaram com AUTONOMIA nos diferentes espaços sociais.</p>	<p>A EMPRESA É EMPRESA · IMPORTANTE JUSTIÇA GOVERNO · EMPRESA PROBLEMA JUSTIÇA · LEI(++) REGRA PORQUE NÃO-TER SOCIEDADE SEPARAR · PORQUE PROFESSOR ESTRATÉGIA · ESTRATÉGIA · IMPORTANTE EDUCAÇÃO ESTIMULAR EDUCAÇÃO · NÃO SOCIEDADE · PROFESSOR ESTRATÉGIA EDUCAÇÃO · É OBJETIVO · ACEITAR GOVERNO · SOCIEDADE ÁREAS · SABER PULAR ef.(esquecimento) · JÁ FALAR PROFESSOR ESTRATÉGIA EDUCAÇÃO · ÁREA ÁREA · PORQUE(+) ef.(vergonha) · EDUCAÇÃO APRENDER FALTA ERRADO · SÓ ·</p>
D	<p>EMPRESA PARTICULAR · LIVRE FAZER COMO QUERER COISAS · MAS PODER ef.(OD) GOVERNO NÃO LEI JUSTIÇA GOVERNO · OBEDECER PORQUE LEI CUIDAR INTERESSE SOCIEDADE ·</p> <p>POR ISSO PESSOA TER LIVRE VIDA FAMÍLIA SOCIEDADE COMO QUERER ·</p> <p>CADA ESCOLA · TER LIVRE enm.(dúvida na escolha da glosa) PROFESSOR PODER USAR EDUCAÇÃO PEDAGOGIA · TER ESTRATÉGIA PRÓPRIA TEORIA PRÁTICA ·</p> <p>ENTAO ALUNO TER LIVRE · APROVEITAR SOCIEDADE COMO QUERER ·</p>	<p>As instituições que atuam no setor particular exercem com AUTONOMIA a execução de diretrizes e normas que se relacionam com as demandas externas. Em contrapartida, o poder público atua nas deliberações de normas legislativas, jurídicas e executivas, que regulamentam e protegem os interesses fundamentais da sociedade.</p> <p>Assim, o cidadão no direito mais amplo e genérico de AUTONOMIA designa com perspectiva o planejamento familiar e social.</p> <p>Para cada contexto escolar a necessidade de defender uma pedagogia de AUTONOMIA está implicada nas ações éticas e políticas. Tal pedagogia é consolidada pelo professor que exerce com AUTONOMIA as inúmeras estratégias que se relacionam entre a teoria e prática.</p> <p>Na oportunidade educacional os alunos atuaram com AUTONOMIA nos diferentes espaços sociais.</p>	<p>LEI DENTRO GOVERNO ef.(pensando em que vai responder) · CONFUSÃO DIFÍCIL NÃO CONSEGUIR INTERPRETAR DESCULPA MEU ef.(negação) · NÃO-GUARDAR MINHA CABEÇA ·</p>

E	<p>TER ORGANIZAÇÃO(+) PARTICULAR(++) · TER (++) PODER · ORGANIZAR PLANEJAR · COMO (compreende 'como' pq a ILS oralizou) CONTATO · FORA · POLÍTICA L-E-I LEI POLÍTICA · REGRA DENTRO ORGANIZAR SOCIEDADE GERAL · CIDADÃO SUPERIOR TER TAMBÉM DEFENDER · PRECISAR LUTAR ORGANIZAR FAMÍLIA SOCIEDADE · TAMBÉM DEFENDER ·</p> <p>PEDAGOGIA PODER · ÉTICA POLÍTICA TAMBÉM ·</p> <p>PEDAGOGIA ORGANIZAR PROFESSOR ORGANIZAR JUNTO · PORQUE TER PODER · MISTURAR TEORIA PRÁTICA TAMBÉM APROVEITAR · ALUNO(+) TAMBÉM PARTICIPAR(+++) · DIFERENTE(++) LUGAR(+++) SOCIEDADE ·</p>	<p>As instituições que atuam no setor particular exercem com AUTONOMIA a execução de diretrizes e normas que se relacionam com as demandas externas. Em contrapartida, o poder público atua nas deliberações de normas legislativas, jurídicas e executivas, que regulamentam e protegem os interesses fundamentais da sociedade. Assim, o cidadão no direito mais amplo e genérico de AUTONOMIA designa com perspectiva o planejamento familiar e social.</p> <p>Para cada contexto escolar a necessidade de defender uma pedagogia de AUTONOMIA está implicada nas ações éticas e políticas.</p> <p>Tal pedagogia é consolidada pelo professor que exerce com AUTONOMIA as inúmeras estratégias que se relacionam entre a teoria e prática. Na oportunidade educacional os alunos atuaram com AUTONOMIA nos diferentes espaços sociais.</p>	<p>ORGANIZAR REGRA ORGANIZAR DENTRO LUGAR PARTICULAR TER DENTRO REGRAS · SOCIEDADE FORA TER POLÍTICA LUGAR GERAL · AS FORA PESSOA · EXEMPLO PERFIL TER PESSOA ÉTICA COMPORTAMENTO · EXEMPLO PESSOA TER ALUNO EXEMPLO VONTADE LUTAR · DESENVOLVER LUGAR MELHOR DENTRO IMPORTANTE FORA · [pausa ef.(pensando)]LUGAR(+) TER REGRA POLÍTICA SOCIEDADE · PARTICULAR FORA DENTRO TER FORA LUGAR GERAL POLITICA SOCIEDADE ef.(SÓ) ·</p>
F	<p>DIFERENTES ESCOLAS PRÓPRIO ÁREA PARTICULAR · ESCOLHER+LIVRE · FAZER PRÓPRIO DENTRO ESCOLA REGRA FORA SOCIEDADE RELAÇÃO · MAS PODER ÁREA FAZER PASSAR LEI JUSTA OFICIAL · CONSEGUIR PROTEGER PRÓPRIO INTERESSE INDIVIDUO SOCIEDADE ·</p> <p>PESSOA DIREITO LIVRE+ESCOLHER CONSEGUIR PLANEJAR DENTRO PRÓPRIO FAMÍLIA ·</p> <p>ESPAÇO(+) ESCOLA PRECISAR DEFENDER · DENTRO ESCOLA LIVRE+ESCOLHER A-U-T-O-N- O-M-I-A · PRÓPRIO DENTRO ESCOLA BÁSICA ·</p> <p>ESFORÇAR PROFESSOR CONSEGUIR FAZER LIVRE+ESCOLHER PRÓPRIA · ESTRATÉGIA TER RELAÇÃO PRÁTICA TEORIA UNIR ·</p> <p>TEMPO ALUNO CONSEGUE TAMBÉM · LIVRE+ESCOLHER DIFERENTE ESPAÇO SOCIEDADE ·</p>	<p>As instituições que atuam no setor particular exercem com AUTONOMIA a execução de diretrizes e normas que se relacionam com as demandas externas. Em contrapartida, o poder público atua nas deliberações de normas legislativas, jurídicas e executivas, que regulamentam e protegem os interesses fundamentais da sociedade.</p> <p>Assim, o cidadão no direito mais amplo e genérico de AUTONOMIA designa com perspectiva o planejamento familiar e social.</p> <p>Para cada contexto escolar a necessidade de defender uma pedagogia de AUTONOMIA está implicada nas ações éticas e políticas.</p> <p>Tal pedagogia é consolidada pelo professor que exerce com AUTONOMIA as inúmeras estratégias que se relacionam entre a teoria e prática.</p> <p>Na oportunidade educacional os alunos atuaram com AUTONOMIA nos diferentes espaços sociais.</p>	<p>PODER COMEÇAR · DIFERENTE ESCOLA PARTICULAR DIFERENTE ·</p> <p>ESCOLHER REGRA LIVRE · ALUNO TAMBÉM ·PREOCUPADO DENTRO FAMÍLIA GERAL · DIFERENTE CULTURA COMUNIDADE SOCIEDADE ·</p> <p>MAS ALUNOS IX(justiza) JUSTIÇA LEI+LIVRE · ESCOLA PODER ALUNO FAZER+LIVRE · PRIMEIRA-VEZ FAZER PRIMEIRA-VEZ LIVRE CONSEGUIR ·</p>

Quadro 10 – Segunda versão das transcrições das interpretações em Libras nas trilhas de anotações – conceitos abstratos de AUTONOMIA

Fonte: Elaborado pela Autora

Da mesma forma que a primeira versão do Quadro 9, os sujeitos seguiram os passos que foram estruturados para o experimento desta pesquisa. Para esta segunda versão (Quadro 10), seguem-se as mesmas etapas do procedimento metodológico (Quadro 9). Os passos e as explicações foram os da mesma da primeira versão, ou seja, as transcrições nas trilhas e as anotações realizadas para os conceitos abstratos de AUTONOMIA.

Nos dados coletados para o experimento desta pesquisa, identifica-se que tanto para primeira versão do Quadro 9, quanto para a segunda versão do Quadro 10, os TILSs e os Surdos categorizam cognitivamente suas escolhas de lexemas manuais, conforme interpretação/tradução do microtexto.

Nesse contexto, verifica-se que os TILSs fazem escolhas de lexemas manuais que são considerados, naquele momento, os mais apropriados para sua interpretação, conforme já discutido na seção (3.1.2).

Os cinco sentidos dos conceitos abstratos atribuídos ao item lexical 'autonomia', do microtexto, não encontraram, via de regra, correspondência de equivalência formal significativa para interpretação. Na próxima seção, apresentam-se as escolhas realizadas pelos grupos de TILSs e dos Surdos, em interpretação de LP-Libras, e dos Surdos para a tradução de Libras-LP na modalidade escrita.

3.2.3 Ocorrências de itens polissêmicos para os conceitos abstratos de AUTONOMIA

Digno de nota, na análise das ocorrências de itens polissêmicos para os conceitos abstratos de 'autonomia', conforme demonstrado no Quadro 11, é abertura de uma quinta coluna com as traduções dos Surdos de Libras para LP na modalidade escrita. Com isso, ao reunirem-se os cinco conceitos abstratos para AUTONOMIA e ao separá-los por representações numéricas (1, 2, 3, 4, 5), nota-se que surge uma lista de ocorrências de escolhas lexicais para o sentido do item lexical 'autonomia'.

Ocorrências polissêmicas para CRÍTICO Primeira versão				
G r u p o s	Ocorrências dos Itens Polissêmicos interpretados em Libras TILSs	Conceitos abstratos	Ocorrências dos itens polissêmicos interpretados em Libras Surdos-LS	Ocorrências dos itens polissêmicos traduzidos para o português (escrito) Surdos-LP
A	não explicitado não explicitado “livre” ef.(sf) “livre” ix(si) “direção” ix(si)	AUTONOMIA ₁ AUTONOMIA ₂ AUTONOMIA ₃ AUTONOMIA ₄ AUTONOMIA ₅	não explicitado não explicitado “livre+vontade” não explicitado “caminho(+)” “diferente(+)” ef.	não explicitado não explicitado “livre” não explicitado não explicitado
B	“fazer+sozinho” “sozinho” não explicitado “sozinho” “sozinho”	AUTONOMIA ₁ AUTONOMIA ₂ AUTONOMIA ₃ AUTONOMIA ₄ AUTONOMIA ₅	não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado	não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado
C	“livre (+)” “livre” “livre” não explicitado “livre”	AUTONOMIA ₁ AUTONOMIA ₂ AUTONOMIA ₃ AUTONOMIA ₄ AUTONOMIA ₅	não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado	não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado

D	<p>“sozinho+pensar” “sozinho+livre+pensar ef.(ob)” “sozinho” “sozinho+livre” não explicitado</p>	<p>AUTONOMIA₁ AUTONOMIA₂ AUTONOMIA₃ AUTONOMIA₄ AUTONOMIA₅</p>	<p>não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado</p>	<p>não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado</p>
E	<p>não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado</p>	<p>AUTONOMIA₁ AUTONOMIA₂ AUTONOMIA₃ AUTONOMIA₄ AUTONOMIA₅</p>	<p>não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado</p>	<p>“liberdade” não explicitado não explicitado não explicitado</p>
F	<p>“livre” “livre+escolher” “escolher <a-u-t-o-n-o-m-i-a>” “livre+escolher” “conseguir+escolher”</p>	<p>AUTONOMIA₁ AUTONOMIA₂ AUTONOMIA₃ AUTONOMIA₄ AUTONOMIA₅</p>	<p>“livre” “livre” “livre” não explicitado não explicitado</p>	<p>“democracia” “democracia” não explicitado não explicitado não explicitado</p>
Segunda versão				
A	<p>não explicitado não explicitado “livre” não explicitado “direcionamentos+diversos” “livre” “diferentes+direcionamentos”</p>	<p>AUTONOMIA₁ AUTONOMIA₂ AUTONOMIA₃ AUTONOMIA₄ AUTONOMIA₅</p>	<p>não explicitado não explicitado “livre” não explicitado “escolher+vontade” “futuro+caminho”</p>	<p>não explicitado não explicitado “livre” não explicitado não explicitado</p>
B	<p>“sozinho” não explicitado “livre” “livre” “sozinho” não explicitado não explicitado</p>	<p>AUTONOMIA₁ AUTONOMIA₂ AUTONOMIA₃ AUTONOMIA₄ AUTONOMIA₅</p>	<p>não explicitado não explicitado “sozinho” não explicitado não explicitado</p>	<p>não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado</p>
C	<p>“livre” não explicitado “<a-u-t-o-n-o-m-i-a>” “pensar” “livre+pensar”</p>	<p>AUTONOMIA₁ AUTONOMIA₂ AUTONOMIA₃ AUTONOMIA₄ AUTONOMIA₅</p>	<p>não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado</p>	<p>não explicitado não explicitado “autonomia” não explicitado não explicitado</p>
D	<p>“livre+fazer” “livre” “livre” não explicitado “livre”</p>	<p>AUTONOMIA₁ AUTONOMIA₂ AUTONOMIA₃ AUTONOMIA₄ AUTONOMIA₅</p>	<p>não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado</p>	<p>não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado</p>
E	<p>“poder” não explicitado “poder” “poder” não explicitado</p>	<p>AUTONOMIA₁ AUTONOMIA₂ AUTONOMIA₃ AUTONOMIA₄ AUTONOMIA₅</p>	<p>não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado não explicitado</p>	<p>não explicitado não explicitado “liberdade” “liberdade” “liberdade”</p>
F	<p>“escolher+livre” “livre+escolher” “livre+escolher” “<a-u-t-o-n-o-m-i-a>” “livre+escolher” “livre+escolher”</p>	<p>AUTONOMIA₁ AUTONOMIA₂ AUTONOMIA₃ AUTONOMIA₄ AUTONOMIA₅</p>	<p>“escolher” “livre” não explicitado “livre” “poder” “fazer+livre” “livre”</p>	<p>não explicitado “democracia” não explicitado não explicitado não explicitado</p>

Quadro 11 – Ocorrências polissêmicas correspondentes aos conceitos abstratos de AUTONOMIA na primeira e segunda versões do TILS/Surdo-LS/Surdo-LP(escrito)

Fonte: Elaborado pela Autora

De acordo com o Quadro 11, verifica-se que todas as escolhas manifestadas pelos TILSs são interpretações e traduções dos conceitos abstratos para AUTONOMIA. Na tradução realizada na modalidade escrita da LP, na coluna 4 do Quadro 11, ocorrem lexemas mais adequados semanticamente para a expressão na interpretação do microtexto, tal como sinalizado pelo TILS.

No Quadro 12, evidenciam-se as diferentes das construções lexemáticas em uma mesma estrutura sintática, associando a vários sentidos relacionados. Essas escolhas de tradução a partir da interpretação do microtexto de cada TILSs, registra-se em cada momento de interpretação (primeira e segunda versões).

3.2.4 Primeira e segunda versões de interpretação e tradução do TILS/Surdo-LS/Surdo-LP_(escrito) dos conceitos abstratos de AUTONOMIA: análise comparativa das ocorrências dos lexemas manuais e escritos.

Prosseguindo com as análises, verifica-se no Quadro 13, a primeira versão da interpretação em Libras dos TILSs e Surdos e a tradução para LP na modalidade escrita pelo sujeito Surdo. Nessa sequência analisam-se as ocorrências lexemáticas registradas para os conceitos abstratos de AUTONOMIA.

PRIMEIRA VERSÃO DAS OCORRÊNCIAS LEXEMÁTICAS

ANOTAÇÕES DE LEXEMAS MANUAIS – INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO DE LIBRAS/PORTUGUÊS

GRUPOS	AUTONOMIA ₁ “livre escolher”			AUTONOMIA ₂ “livre sozinho”			AUTONOMIA ₃ “pensar certo”			AUTONOMIA ₄ “livre pessoa/indivíduo conseguir”			AUTONOMIA ₅ “direção/direcionamento”		
	TILS	Surdo-LS	Surdo-LP	TILS	Surdo-LS	Surdo-LP	TILS	Surdo-LS	Surdo-LP	TILS	Surdo-LS	Surdo-LP	TILS	Surdo-LS	Surdo-LP
A	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	“livre” ef.(sf)	“livre vontade”	“livre”	“livre” IX(si)	não explicitado	não explicitado	[“direção” IX[si]]	“caminho (+)” “diferente” (+)ef.	não explicitado
B	“fazer+sozinho”	não explicitado	não explicitado	“sozinho”	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	“sozinho”	não explicitado	não explicitado	“sozinho”	não explicitado	não explicitado
C	“livre (+)”	não explicitado	não explicitado	“livre”	não explicitado	não explicitado	“livre”	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	“livre”	não explicitado	não explicitado
D	“sozinho+pensar”	não explicitado	não explicitado	“sozinho livre+pensar ef.(ob)”	não explicitado	não explicitado	“sozinho”	não explicitado	não explicitado	“sozinho livre”	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado
E	não explicitado	não explicitado	“liberdades”	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado
F	“livre”	“livre”	“democracia”	“livre+escolher”	“livre”	“democracia”	“escolher <a-u-t-o-n-o-m-i-a>”	“livre”	não explicitado	“livre+escolher”	não explicitado	não explicitado	“conseguir escolher +certo diferente”	não explicitado	não explicitado

Quadro 12 – Primeira versão da interpretação e tradução de Libras/Português dos conceitos abstratos de AUTONOMIA: comparação analítica entre TILS/Surdo-LS/Surdo-LP (escrito)

Fonte: Elaborado pela Autora

No Quadro 12, apresenta-se uma primeira versão das interpretações e traduções de Libras realizadas para os conceitos abstratos relacionadas ao item lexical 'autonomia'. Para esse Quadro 12, realiza-se uma comparação entre as escolhas de lexemas dos TILSs durante o ato interpretativo e, em seguida, uma análise das produções gestuais dos Surdos nas interpretações em Libras e nas traduções para a modalidade escrita da língua portuguesa.

Com base nos resultados do Quadro 12, verificam-se que os atributos associados à categorização das escolhas de lexemas manuais traduzem as estruturas de conhecimento armazenadas na memória como um papel decisivo na construção do significado, ou seja, quando o TILS não conhecia o conteúdo do microtexto suas escolhas para AUTONOMIA₁ basearam-se nas seguintes construções lexemáticas, comprovando no que se segue:

- **Grupo [A]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [B]** – o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'fazer+sozinho', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [C]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'livre', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [D]** – o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'sozinho+pensar', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [E]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'liberdade';
- **Grupo [F]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'livre', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'democracia'.

Diante dessas escolhas apresentadas no Quadro 12, analisa-se o primeiro trecho do microtexto:

(1) “As instituições que atuam no setor particular exercem com AUTONOMIA₁ a execução de diretrizes e normas que se relacionam com as demandas externas. Em contrapartida, o poder público atua nas deliberações de normas legislativas, jurídicas e executivas, que regulamentam e protegem os interesses fundamentais da sociedade.”

Para AUTONOMIA₁ conforme (1.1), os TILSs podem realizar atos tradutórios que implicam lidar com ocorrências de itens polissêmicos:

(1.1) “[instituições cada setor particular trabalhar LIVRE ESCOLHER fazer diretrizes normas/regras combinar pedido outro fora]”

Compreende-se que o substantivo manifesta o propósito da “faculdade de governar suas próprias leis”, ou seja, as instituições que estabelecem o regimento interno, conforme sua demanda social, isto é, “livre” para dirigir suas ações.

Os TILSs do grupo [B], [C] e [F] foram os que realizaram escolhas lexemáticas mais próximas ao sentido do item lexical 'autonomia', conforme consta no Quadro 12. Em seguida ao processo desta primeira versão, verificou-se que na interpretação e tradução do conceito abstrato AUTONOMIA₂ as ocorrências de itens polissêmicos assumidas pelos TILSs e, conseqüentemente, pelos Surdos envolvidos, manifestam os seguintes sentidos de construções de lexemas manuais e escritas:

- **Grupo [A]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [B]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'sozinho' e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [C]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'livre' e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [D]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'sozinho' e também sinaliza a construção lexemática manual 'livre+pensar', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [E]** - o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [F]** – o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'livre+escolher' na interpretação em Libras, e o Surdo sinaliza o lexema manual 'livre'. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'democracia'.

Diante dessas escolhas apresentadas no Quadro 12, analisa-se o segundo trecho do microtexto:

(2) “Assim, o cidadão no direito mais amplo e genérico de AUTONOMIA₂ designa com perspectiva o planejamento familiar e social.”

Para AUTONOMIA₂, conforme (2.1), os TILSs podem realizar atos tradutórios que implicam lidar com ocorrências de itens polissêmicos:

(2.1) “[cidadão direito ter diferente geral LIVRE SOZINHO foco futuro planejar seu familiar e área social]”.

Compreende-se que o substantivo manifesta o propósito “livre”, ou seja, “reger por leis próprias e governar por si mesmo”. Dessa maneira, os TILSs escolheram seus lexemas de acordo com suas categorias polissêmicas para o sentido do conceito abstrato de AUTONOMIA₂. Porém, na coluna dos TILSs as linhas dos grupos [C], [D] e [F] observam-se escolhas com ocorrências de lexemas manuais que correspondem ao sentido polissêmico nas interpretações em Libras.

Partindo para o conceito abstrato AUTONOMIA₃ do conteúdo do microtexto, analise-se que as interpretações e traduções ocorrem em sentidos distintos semelhantes, a qual recebe em cada grupo as seguintes construções de lexemas manuais e escritas:

- **Grupo [A]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'livre', e o Surdo sinaliza a construção lexemática manual 'livre+vontade' na interpretação em Libras, e para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre nenhum registro de construção lexemática;
- **Grupo [B]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [C]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'livre', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [D]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'sozinho', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [E]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;

- **Grupo [F]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'escolher' e também sinaliza a construção lexemática manual '<a-u-t-o-n-o-m-i-a>' (faz-se uso do empréstimo linguístico da LP, ou seja, sinaliza a construção lexemática com o alfabeto manual de Libras). Porém, o Surdo sinaliza o lexema manual 'livre' na interpretação em Libras e, para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre nenhum registro de construção lexemática.

Diante dessas escolhas apresentadas no Quadro 12, analisa-se o terceiro trecho do microtexto:

(3) “Para cada contexto escolar a necessidade de defender uma pedagogia de AUTONOMIA₃ está implicada nas ações éticas e políticas”.

Para AUTONOMIA₃, conforme (3.1), os TILSs podem realizar atos tradutórios que implicam lidar com ocorrências de itens polissêmicos:

(3.1) “[cada lugar escolar precisar defender pedagogia/professor/educador/ensino PENSAR CERTO combinar práticas áreas éticas e políticas]”.

Compreende-se que os substantivos, manifestam o propósito de “liberdade”, ou seja, a escola precisa ter uma pedagogia que “ensina a pensar certo” aos alunos. Dessa maneira, os TILSs escolheram seus lexemas manuais de acordo com suas categorias lexemáticas para as construções correspondentes ao item polissêmico do conceito abstrato 'autonomia'. Os TILSs dos grupos [A] e [C] realizaram lexema manual 'livre'. O lexema manual 'liberdade' segue a mesma configuração de mãos e movimento que o lexema manual 'livre'. Nesse sentido, considera-se que as escolhas dos TILSs, no ato interpretativo do sentido para o conceito abstrato de AUTONOMIA₃, fazem equivalência 'livre' (adjetivo) e 'liberdade' (substantivo).

As ocorrências lexicais dos Surdos dos grupos [A] e [F] sinalizam a construção lexemática manual 'livre+vontade' e também sinalizam o lexema manual 'livre' na interpretação em Libras e, para tradução na modalidade escrita do português, não registra nenhuma ocorrência.

Partindo para o conceito abstrato AUTONOMIA₄ do conteúdo do microtexto, analisa-se que nas interpretações e traduções recorre-se a itens lexicais, com alguma equivalência funcional com sentidos polissêmicos distintos, que recebem, em cada grupo, as seguintes construções de lexemas manuais e escritos:

- **Grupo [A]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'livre', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [B]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'sozinho', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [C]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [D]** – o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'sozinho+livre', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [E]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [F]** – o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'livre+escolher', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Diante dessas escolhas apresentadas no Quadro 12, analisa-se o quarto trecho do microtexto:

(4) “Tal pedagogia é consolidada pelo professor que exerce com AUTONOMIA₄ as inúmeras estratégias que se relacionam entre a teoria e prática”.

Para AUTONOMIA₄, conforme (4.1), os TILSs podem realizar atos tradutórios que implicam lidar com ocorrências de itens polissêmicos:

(4.1) “[pedagogia/professor/educador/ensino pronta próprio professor fazer LIVRE PESSOA/INDIVÍDUO CONSEGUIR diferentes estratégias que IX a<relacionar>b teoria IXa e prática IXb].”

Compreende-se que os substantivos utilizados, expressam também a ideia de LIBERDADE como o que se “conquista e alcança na medida em que se luta pela libertação de si, do outro e do mundo”. Dessa maneira, os TILSs escolheram seus lexemas manuais de acordo com suas categorias lexemáticas para as construções correspondentes ao item polissêmico do conceito abstrato AUTONOMIA₄.

Finalizam-se as análises na primeira versão com o conceito abstrato AUTONOMIA₅ extraído do microtexto. Analisam-se as interpretações e traduções que ocorrem com sentidos distintos, sinalizando cada grupo as seguintes construções lexemáticas manuais e escritas:

- **Grupo [A]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'direção', e o Surdo sinaliza a construção lexemática manual 'caminho+diferente' na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre um registro de construção lexemática;
- **Grupo [B]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'sozinho', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [C]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'livre', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [D]** – o TILS e o Surdo não explicitam ocorrências de lexemas manuais para a interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [E]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [F]** - o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'escolher+certo+diferente', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Diante dessas escolhas apresentadas no Quadro 12, analisa-se o quinto trecho do microtexto:

(5) “Na oportunidade educacional os alunos atuaram com AUTONOMIA₅ nos diferentes espaços sociais.”

Para CRÍTICO₅, conforme (5.1), os TILSs podem realizar atos tradutórios que implicam lidar com ocorrências de itens polissêmicos:

(5.1) “[sempre aproveitar educação IX(si) alunos IX fazer DIREÇÃO/DIRECIONAMENTO diferentes lugares sociais].”

Compreende-se que os substantivos, manifestam o propósito de uma situação “independência”, ou seja, a “faculdade de cada um se decidir ou agir segundo a própria determinação”. Dessa maneira, os TILSs escolheram seus lexemas manuais de acordo com suas categorias lexemáticas para as construções correspondentes ao item polissêmico do conceito abstrato AUTONOMIA₅.

Na coluna dos TILSs nas linhas do grupo [A] e [F] observam-se as escolhas com ocorrências lexemáticas manuais que correspondem a expressão interpretada em Libras.

Os TILSs e os Surdos manifestaram suas escolhas lexicais de acordo com seus conhecimentos empíricos e experiências em relação as escolhas de lexemas, buscando equivalências funcionais.

Nessa sequência, analisa-se o Quadro 13 as ocorrências relativas às escolhas lexemáticas dos TILSs e Surdos no processo de interpretação e tradução em Libras/Português.

SEGUNDA VERSÃO DAS OCORRÊNCIAS LEXEMÁTICAS
ANOTAÇÕES DE LEXEMAS MANUAIS – INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO DE LIBRAS/PORTUGUÊS

GRUPOS	AUTONOMIA ₁ “livre escolher”			AUTONOMIA ₂ “livre sozinho”			AUTONOMIA ₃ “pensar certo”			AUTONOMIA ₄ “livre pessoa/indivíduo conseguir”			AUTONOMIA ₅ “direção/direcionamento”		
	TILS	Surdo-LS	Surdo-LP	TILS	Surdo-LS	Surdo-LP	TILS	Surdo-LS	Surdo-LP	TILS	Surdo-LS	Surdo-LP	TILS	Surdo-LS	Surdo-LP
A	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	“livre”	“livre”	“livre”	“direcionamentos diversos”	“escolher vontade futuro caminho”	não explicitado	“livre” “diferentes + direcionamentos”	não explicitado	não explicitado
B	“sozinho”	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	“livre” “livre” “sozinho”	“sozinho”	“autonomia”	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado
C	“livre”	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	“<a-u-t-o-n-o-m-i-a>”	não explicitado	não explicitado	“pensar+organizar”	não explicitado	não explicitado	“livre +pensar”	não explicitado	não explicitado
D	“livre+fazer”	não explicitado	não explicitado	“livre”	não explicitado	não explicitado	“livre”	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	“livre”	não explicitado	não explicitado
E	“ter (++) poder”	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	não explicitado	“poder”	não explicitado	“liberdade”	“poder”	não explicitado	“liberdade”	não explicitado	não explicitado	“liberdade”
F	“escolher+livre”	“escolher+regra+livre”	não explicitado	“livre+escolher”	não explicitado	“democracia”	“livre escolher <a-u-t-o-n-o-m-i-a>”	“lei+livre”	não explicitado	“livre+escolher”	“poder aluno fazer livre”	não explicitado	“livre+escolher”	“livre”	não explicitado

Quadro 13 – Segunda versão da interpretação e tradução de Libras/Português dos conceitos abstratos de AUTONOMIA: comparação analítica entre TILS/Surdo-LS/Surdo-LP (escrito)

Fonte: Elaborado pela Autora

Depois de feitas as análises dos conceitos abstratos para AUTONOMIA, apresenta-se o Quadro 13, que sintetiza os dados na segunda versão interpretada e traduzida por TILSs e Surdos em Libras, para a tradução do português na modalidade escrita.

Ao comparar-se os Quadros 12 e 13, nota-se a existência de lexemas manuais e escritos variáveis para expressar os diferentes conceitos abstratos para AUTONOMIA. Também se observa que, na oportunidade de permitir aos TILSs realizarem a leitura do microtexto na modalidade escrita da LP, ou seja, realizarem a leitura do microtexto na sua L1, os TILSs em geral fazem outras escolhas lexicais.

O significado das palavras está subordinado aos *frames* mentais, e desta maneira, a interpretação de um conceito abstrato item lexical, requer o acesso a estruturas de conhecimentos que se relacionam com elementos e entidades associados a cenas da experiência humana, considerando como bases físicas e culturais dos processos cognitivos.

É possível comparar os resultados do Quadro 12 na primeira versão, com o Quadro 13 da segunda versão. Apresentam-se, a seguir, as análises das construções lexemáticas registradas em análise comparativa das versões.

(a) Análise comparativa – AUTONOMIA₁

O conceito abstrato para AUTONOMIA₁ conduz aos TILSs e Surdos construírem diferentes escolhas durante o processo de interpretação e tradução de Libras/português. Essas construções de lexemas manuais e escritas são:

- **Grupo [A]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [B]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'sozinho', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [C]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'livre', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;

- **Grupo [D]** – o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'livre+fazer', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [E]** – o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'ter+poder', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [F]** – o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'escolher+livre', e o Surdo, também sinaliza a construção lexemática manual 'escolher+regra+livre' na interpretação em Libras e para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre nenhum registro de construção lexemática.

Na sequência, apresentam-se as ocorrências de escolhas manifestadas pelos TILSs e Surdos, na segunda versão, como também as observações encontradas na primeira versão das interpretações em Libras e traduções na modalidade escrita do português.

Nesta análise, procura-se levantar as ocorrências polissêmicas relativas às escolhas lexicais para os conceitos abstratos de AUTONOMIA₁ manifestadas entre os TILSs e Surdos dos grupos [A], [B], [C], [D] e [F]. Os registros dessas ocorrências para os itens lexicais do conceito abstrato AUTONOMIA são escolhas de lexemas manuais e escritas. Nesse primeiro momento as análises observadas são do TILS e Surdo do grupo [A], iniciando-se com as análises na segunda versão e, na sequência, o resgate dos dados obtidos na primeira versão.

Para os TILS e Surdos do grupo [A], observam-se:

- **Grupo [A] – segunda versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [A] – primeira versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para os TILS e Surdos do grupo [B], observam-se:

- **Grupo [B] – segunda versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'sozinho', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [B] – primeira versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'fazer+sozinho', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para os TILS e Surdos do grupo [C], observam-se:

- **Grupo [C] – segunda versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'livre', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [C] – primeira versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'livre', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para os TILS e Surdos do grupo [D], observam-se:

- **Grupo [D] – segunda versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'livre+fazer', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [D] – primeira versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'sozinho+pensar', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para os TILS e Surdos do grupo [E], observam-se:

- **Grupo [E] – segunda versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'ter+poder', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [E] – primeira versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'liberdade'.

Para os TILS e Surdos do grupo [F], observam-se:

- **Grupo [F] – segunda versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'escolher+livre', e o Surdo sinaliza a construção lexemática manual 'escolher+regra+livre' na interpretação em Libras e para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre nenhum registro de construção lexemática;
- **Grupo [F] – primeira versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'livre', e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'democracia'.

(b) Análise comparativa - AUTONOMIA₂

Em sequência, seguem as análises do Quadro 13, do conceito abstrato de AUTONOMIA₂ conforme as interpretações e traduções de escolhas de diferentes construções lexemáticas, feitas pelos TILSs e Surdos na segunda e primeira versões do processo de interpretação em Libras e tradução na modalidade escrita do português:

- **Grupo [A]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [B]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [C]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [D]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'livre', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [E]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [F]** – o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'livre+escolher', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita, ocorre um registro de construção lexemática: 'democracia'.

Comparando as versões, a fim de observa-se o TILS e Surdo dos grupos, enquanto escolhas de lexemas manuais e escritos para o conceito abstrato AUTONOMIA₂. Verifica-se que na primeira versão não surgem ocorrências lexemáticas semelhantes na interpretação em Libras e para a tradução na modalidade escrita do português, que também encontra-se na segunda versão.

Para os TILS e Surdos do grupo [A], observam-se:

- **Grupo [A] – segunda versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [A] – primeira versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para os TILS e Surdos do grupo [B], observam-se:

- **Grupo [B] – segunda versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [B] – primeira versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'sozinho', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para os TILS e Surdos do grupo [C], observam-se:

- **Grupo [C] – segunda versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [C] – primeira versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'livre', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para os TILS e Surdos do grupo [D], observam-se:

- **Grupo [D] – segunda versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'livre', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [D] – primeira versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'sozinho' e também, sinaliza a construção lexemática manual 'livre+pensar'. Porém o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para os TILS e Surdos do grupo [E], observam-se:

- **Grupo [E] – segunda versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [E] – primeira versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para os TILS e Surdos do grupo [F], observam-se:

- **Grupo [F] – segunda versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'livre+escolher', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'democracia';
- **Grupo [F] – primeira versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'livre+escolher' na interpretação em Libras e o Surdo sinaliza o lexema manual 'livre'. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'democracia'.

(c) Análise comparativa - AUTONOMIA₃

Analisando o conceito abstrato AUTONOMIA₃ verifica-se, as ocorrências lexemáticas realizadas pelos TILSs e Surdos, os seguintes sentidos de construções de lexemas manuais que são identificadas no Quadro 13, na segunda versão para a interpretação em Libras e para a tradução na modalidade escrita do português:

- **Grupo [A]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'livre', e o Surdo sinaliza o lexema manual 'livre' na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'livre';
- **Grupo [B]** – o TILS sinaliza os lexemas manuais 'livre' e 'sozinho', e o Surdo sinaliza o lexema manual 'sozinho' na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'autonomia';
- **Grupo [C]** – o TILS sinaliza a construção lexemática manual '<a-u-t-o-n-o-m-i-a>' (faz-se uso do empréstimo linguístico da LP, ou seja, sinaliza a construção lexemática, com o alfabeto manual de Libras), e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [D]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'livre', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [E]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'poder', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'liberdade';
- **Grupo [F]** – o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'livre+escolher' e '<a-u-t-o-n-o-m-i-a>' (faz-se uso do empréstimo linguístico da LP, ou seja, sinaliza a construção lexemática, com o alfabeto manual de Libras), e o Surdo sinaliza a construção lexemática manual 'lei+livre' e para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre nenhum registro de construção lexemática.

Analisa-se as construções de lexemas manuais e escritos manifestados pelos TILS e Surdos. Para AUTONOMIA₃, registradas nas trilhas de anotações do sistema de transcrição, que permite comparar as versões, a fim de analisar os resultados dos grupos na interpretação em Libras e tradução na modalidade escrita do português.

Para os TILS e Surdos do grupo [A], observam-se:

- **Grupo [A] – segunda versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'livre', e também, o Surdo sinaliza o lexema manual 'livre' na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'livre';
- **Grupo [A] – primeira versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'livre', e o Surdo sinaliza a construção lexemática manual 'livre+vontade' na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'livre'.

Para os TILS e Surdos do grupo [B], observam-se:

- **Grupo [B] – segunda versão:** o TILS sinaliza os lexemas manuais 'livre' e 'sozinho'; e o Surdo sinaliza um lexema manual 'sozinho' na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'autonomia';
- **Grupo [B] – primeira versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para os TILS e Surdos do grupo [C], observam-se:

- **Grupo [C] – segunda versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual '<a-u-t-o-n-o-m-i-a>' (faz-se uso do empréstimo linguístico da LP, ou seja, sinaliza a construção lexemática, com o alfabeto manual de Libras), e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [C] – primeira versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'livre', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para os TILS e Surdos do grupo [D], observam-se:

- **Grupo [D] – segunda versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'livre', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [D] – primeira versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'sozinho', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para os TILS e Surdos do grupo [E], observam-se:

- **Grupo [E] – segunda versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'poder', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'liberdade';
- **Grupo [E] – primeira versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para os TILS e Surdos do grupo [F], observam-se:

- **Grupo [F] – segunda versão:** o TILS sinaliza as construções lexemáticas manuais 'livre+escolher' e '<a-u-t-o-n-o-m-i-a>'. (faz-se uso do empréstimo linguístico da LP, ou seja, sinaliza a construção lexemática, com o alfabeto manual de Libras), e o Surdo também, sinaliza a construção lexemática manual 'lei+livre'. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre nenhum registro de construção lexemática;
- **Grupo [F] – primeira versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'escolher', e também, sinaliza a construção lexemática manual '<a-u-t-o-n-o-m-i-a>' (faz-se uso do empréstimo linguístico da LP, ou seja, sinaliza a construção lexemática, com o alfabeto manual de Libras), e o Surdo sinaliza o lexema manual 'livre' na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre nenhum registro de construção lexemática.

(d) Análise comparativa - AUTONOMIA₄

Analisando o conceito abstrato AUTONOMIA₄ corresponde ao substantivo da ação do professor em emitir “opinião” sobre os alunos em sua sala de aula. A construção a ser interpretada para Libras permite realizar escolhas lexicais variáveis em Libras. Observam-se as ocorrências polissêmicas para AUTONOMIA₄ assumidas entre os TILSs entre os Surdos, com as seguintes construções lexemáticas atribuídas na segunda versão:

- **Grupo [A] –** o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'direcionamentos+diversos', e o Surdo, também, sinaliza a construção lexemática manual 'escolher+vontade+futuro+caminho' na interpretação em Libras e para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre nenhum registro de construção lexemática;

- **Grupo [B]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [C]** – o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'pensar+organizar', e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [D]** – o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [E]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'poder', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'liberdade';
- **Grupo [F]** – o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'livre+escolher', e o Surdo, também, sinaliza a construção lexemática manual 'poder+aluno+fazer+livre' na interpretação em Libras e para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre nenhum registro de construção lexemática.

Diante dessas escolhas apresentadas nos resultados do Quadro 13, na segunda versão, analisam-se, a seguir as construções do microtexto, como sintetizado no Quadro 12.

Essa análise visa pontuar e comparar essas ocorrências lexemáticas entre os Quadros 12 e 13. Na sequência, apresentam-se as construções de lexemas manuais e escritos pelos TILSs e Surdos na segunda versão (Quadro 13) e também se observa as ocorrências conforme a primeira versão (Quadro 12).

Para os TILS e Surdos do grupo [A], observam-se:

- **Grupo [A] – segunda versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'direcionamentos+diversos' e o Surdo também, sinaliza a construção lexemática manual 'escolher+vontade+futuro+caminho' na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre nenhum registro de construção lexemática;
- **Grupo [A] – primeira versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'livre', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para os TILS e Surdos do grupo [B], observam-se:

- **Grupo [B] – segunda versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [B] – primeira versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'sozinho', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para os TILS e Surdos do grupo [C], observam-se:

- **Grupo [C] – segunda versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'pensar+organizar', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [C] – primeira versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para os TILS e Surdos do grupo [D], observam-se:

- **Grupo [D] – segunda versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [D] – primeira versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'sozinho+livre', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para os TILS e Surdos do grupo [E], observam-se:

- **Grupo [E] – segunda versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'poder', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português ocorre um registro de construção lexemática: 'liberdade';
- **Grupo [E] – primeira versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para os TILS e Surdos do grupo [F], observam-se:

- **Grupo [F] – segunda versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'livre+escolher' e o Surdo também, a construção lexemática manual 'poder+aluno+fazer+livre' na interpretação em Libras e para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre nenhum registro de construção lexemática;
- **Grupo [F] – primeira versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'livre+escolher'; e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

(e) Análise comparativa - AUTONOMIA₅

Para finalizar esta parte analisa-se a última coluna do Quadro 13, na segunda versão das ocorrências lexemáticas do conceito abstrato AUTONOMIA₅. Identifica-se que para a expressão do substantivo a ser interpretado e traduzido há possibilidades variadas de construções linguísticas para Libras. Observam-se as seguintes construções lexemáticas para o sentido lexical 'autonomia':

- **Grupo [A]** – o TILS sinaliza a construção de lexema manual 'livre' e também, sinaliza a construção lexemática manual 'diferentes+direcionamentos'. O Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [B]** – e TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [C]** – o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'livre+pensar', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [D]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'livre', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [E]** – o TILS sinaliza o lexema manual 'poder', e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'liberdade',

- **Grupo [F]** – o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'livre+escolher' e o Surdo sinaliza o lexema manual 'livre' na interpretação em Libras e para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre nenhum registro de construção lexemática.

Na sequência, apresentam-se as ocorrências dos itens polissêmicos manifestados pelos TILSs e Surdos na segunda versão (Quadro 13) e na primeira versão (Quadro 12).

Para os TILS e Surdos do grupo [A], observam-se:

- **Grupo [A] – segunda versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'livre' e também, o surdo sinaliza a construção lexemática manual 'diferentes+direcionamentos', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [A] – primeira versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'direção', e o Surdo sinaliza a construção lexemática manual 'caminho+diferente'. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre nenhum registro de construção lexemática.

Para os TILS e Surdos do grupo [B], observam-se:

- **Grupo [B] – segunda versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [B] – primeira versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'sozinho', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para os TILS e Surdos do grupo [C], observam-se:

- **Grupo [C] – segunda versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'livre+pensar', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [C] – primeira versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'livre', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para os TILS e Surdos do grupo [D], observam-se:

- **Grupo [D] – segunda versão:** o TILS sinaliza o lexema manual 'livre', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita;
- **Grupo [D] – primeira versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para os TILS e Surdos do grupo [E], observam-se:

- **Grupo [E] – segunda versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, ocorre um registro de construção lexemática: 'liberdade';
- **Grupo [E] – primeira versão:** o TILS e o Surdo não explicitam nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

Para os TILS e Surdos do grupo [F], observam-se:

- **Grupo [F] – segunda versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'livre+escolher', e o Surdo sinaliza o lexema manual 'livre' na interpretação. Porém, para a tradução na modalidade escrita do português, não ocorre nenhum registro de construção lexemática;
- **Grupo [F] – primeira versão:** o TILS sinaliza a construção lexemática manual 'escolher+certo+diferente', e o Surdo não explicita nenhuma ocorrência lexemática na interpretação em Libras e para a tradução do português na modalidade escrita.

A primeira e segunda versões de ocorrências lexemática na interpretação em Libras e na tradução na modalidade escrita do português são registros de escolhas realizadas pelos TILSs e Surdos. A constituição semântico-lexical que há nos conceitos abstratos de AUTONOMIA, possuem em LP, um lexema estabelecido, que é altamente polissêmico. Ao explorar essas escolhas de construções lexemáticas do conceito abstrato, surgem as escolhas de sentido diferente que variam de acordo com o conteúdo do enunciado.

3.3 SÍNTESE DAS ANÁLISES OBTIDAS DOS CONCEITOS ABSTRATOS DE CRÍTICO E AUTONOMIA

Embora já se analisem e discutam os resultados obtidos nas seções (3.1) e (3.2), com as 360 análises propostas constituem-se uma discussão sobre os resultados e, por isso, que não serão repetida nessa parte. Nessa seção, discutem-se os resultados em nível mais geral, dos aspectos mais relevantes e salientes das interpretações e traduções de Libras-LP. O Quadro 14 sintetiza as ocorrências mais frequentes, nas escolhas feitas pelos TILS/Surdo-LS/Surdo-LP (escrito), nas primeiras e segundas versões:

Comparação analítica entre TILS/Surdo-LS/Surdo-LP(escrito)										
Conceitos abstratos	CRÍTICO 1		CRÍTICO 2		CRÍTICO 3		CRÍTICO 4		CRÍTICO 5	
	“refletir/pensar”		“opinião”		“observar/avaliar/reclamar”		“opinião”		“chato/ruim/incomodar”	
Sujeitos/versões	1ªV ⁷²	2ªV ⁷³	1ªV	2ªV	1ªV	2ªV	1ªV	2ªV	1ªV	2ªV
TILSs	'pensar'	'refletir'	'opinião'	'opinião'	'reclamar'	'reclamar'	-----	-----	'ruim'	'pior'
Surdos-LS	-----	-----	-----	-----	'reclamar'	'reclamar'	-----	-----	-----	-----
Surdos-LP (escrito)	'reclamam' e 'observam'	-----	-----	'crítico'	-----	'reclamar o problema'	-----	-----	'incômodo' e 'ruim'	'ruim'

Quadro 14 – Comparação analítica entre TILS/Surdo-LS/Surdo-LP (escrito) da primeira e segunda versões dos conceitos abstratos CRÍTICO

Fonte: Elaborado pela Autora

Embora houvesse outras ocorrências lexicônicas, registram-se no Quadro 14 as construções de maior frequência escolhida entre os TILSs e Surdos. Selecionaram-se os lexemas manuais e escritos, como apresenta o Quadro 14:

(1) Grupos de TILSs

'**crítico₁**' - pensar' e 'refletir' foram as ocorrências de lexemas manuais dos TILSs da primeira e segunda versões;

'**crítico₂**' - 'opinião' foram as ocorrências de lexemas manuais de três grupos de TILSs da primeira e segunda versões;

⁷² Primeira versão – 1ª V

⁷³ Segunda versão – 2ª V

'**crítico**₃'- 'reclamar' foram as ocorrências de lexemas manuais de quatro grupos de TILSs da primeira versão e 'observar' foram as ocorrências de lexemas manuais de três grupos de TILSs segunda versão;

'**crítico**₄' - 'opinião' foi a ocorrência de lexema manual de um grupo de TILS da primeira e da segunda versão não houve ocorrências lexemáticas;

'**crítico**₅' - 'ruim' e 'pior' foram as ocorrências de lexemas manuais de um grupo de TILS da primeira e segunda versões.

(2) *Grupos de Surdos-LS*

'**crítico**₁' – não houve ocorrências de lexemas manuais dos Surdos na primeira e segunda versões;

'**crítico**₂' - não houve ocorrências de lexemas manuais dos Surdos na primeira e segunda versões;

'**crítico**₃' - 'reclamar' foi a ocorrência de lexemas manuais de dois grupos de Surdos da primeira e segunda versões;

'**crítico**₄' - não houve ocorrências de lexemas manuais dos Surdos na primeira e segunda versões;

'**crítico**₅' - não houve ocorrências de lexemas manuais dos Surdos na primeira e segunda versões;

(3) *Grupos de Surdos-LP (escrito)*

'**crítico**₁' – não houve ocorrências lexemáticas dos Surdos na primeira e segunda versões;

'**crítico**₂' - não houve ocorrências de lexemáticas dos Surdos na primeira versão e '**crítico**' foi a ocorrência lexemática de um grupo na segunda versão;

'**crítico**₃' - 'reclamar' foi a ocorrência lexemática de três grupos de Surdos da primeira versão e de dois grupos de Surdos da segunda versão;

'**crítico**₄' - não houve ocorrências de lexemáticas dos Surdos na primeira versão e 'crítico' foi a ocorrência lexemática de um grupo na segunda versão;

'**crítico**₅' - 'ruim' e 'incômodo' foram as ocorrências lexemáticas de dois grupos de Surdos da primeira versão, e 'ruim' de um grupo de Surdo da segunda versão.

Na sequência, as ocorrências lexemáticas encontradas nos conceitos abstratos AUTONOMIA no Quadro 15, às construções de maior frequência escolhida entre os TILSs e Surdos. Selecionaram-se os lexemas manuais e escritos, como se apresentam:

Comparação analítica entre TILS/Surdo-LS/Surdo-LP (escrito)										
Conceitos Abstratos	AUTONOMIA ₁		AUTONOMIA ₂		AUTONOMIA ₃		AUTONOMIA ₄		AUTONOMIA ₅	
	“livre escolher”		“livre sozinho”		“pensar certo”		“livre pessoa/indivíduo conseguir”		“direção”	
Sujeitos/versões	1ªV	2ªV	1ªV	2ªV	1ªV	2ªV	1ªV	2ªV	1ªV	2ªV
TILSs	'livre'	'livre+escolher'	'sozinho+livre+pensar'	'livre'	'<a-u-t-o-n-o-m-i-a>'	'<a-u-t-o-n-o-m-i-a>'	'sozinho+livre' e 'livre+escolher'	'livre+escolher'	'direção' e 'conseguir+escolher+certo+diferente'	'livre' e 'diferentes+direcionamentos'
Surdos-LS	'livre'	'escolher+regra+livre'	'livre'	-----	'livre'	'lei+livre'	-----	'poder+aluno+fazer livre'	'caminho diferente'	-----
Surdos-LP (escrito)	-----	-----	-----	-----	-----	'autonomia', 'livre' e 'liberdade'	-----	'liberdade'	-----	-----

Quadro 15 – Comparação analítica entre TILS/Surdo-LS/Surdo-LP (escrito) da primeira e segunda versões dos conceitos abstratos AUTONOMIA

Fonte: Elaborado pela Autora

Embora houvesse outras ocorrências lexemáticas, registram-se no Quadro 15, as construções de maior frequência escolhida entre os TILSs e Surdos. Selecionaram-se os lexemas manuais e escritos:

(1) *Grupos de TILSs*

'**autonomia**₁' - 'livre' e 'livre+escolher' foram as ocorrências de lexemas manuais de dois grupos de TILSs da primeira e segunda versões;

'**autonomia**₂' - 'sozinho+livre' foi a ocorrência de lexemas manuais de três grupos de TILSs da primeira versão e 'livre' é a ocorrência de lexema manual de um grupo da segunda versão;

'**autonomia**₃' - '<a-u-t-o-n-o-m-i-a>' foi a ocorrência de lexemas manuais: um grupo de TILS da primeira versão e dois grupos de TILSs segunda versão;

'**autonomia**₄' - 'livre+escolher' foi a ocorrência de lexema manual de um grupo de TILS da primeira e 'sozinho+livre' e 'livre+escolher' foram as ocorrências de lexemas manuais de dois grupos de TILSs da segunda versão;

'**autonomia**₅' - 'direção' foi a ocorrência de lexemas manuais de dois grupos de TILSs da primeira versão e 'direcionamentos+diferentes' foi a ocorrência de lexema manual de um grupo de TILS da segunda versão.

(2) Grupos de Surdos-LS

'**autonomia**₁' – 'livre' e 'escolher+regra+livre' foram as ocorrências de lexemas manuais de um grupo de Surdo da primeira versão e um grupo de Surdo segunda versão;

'**autonomia**₂' - 'livre' foi a ocorrência de lexema manual de um grupo de Surdo da primeira e não houve ocorrências de lexemas manuais dos Surdos na segunda versão;

'**autonomia**₃' - 'lei+livre' e 'livre' foram as ocorrências de lexemas manuais de um grupo de Surdo da primeira versão e um grupo de Surdo segunda versão;

'**autonomia**₄' - 'poder+aluno+fazer+livre' foram as ocorrências de lexemas manuais de dois grupos de Surdos da primeira versão e não houve ocorrências de lexemas manuais dos Surdos na segunda versão;

'**autonomia**₅' - 'caminho+diferente' foram as ocorrências de lexemas manuais de dois grupos de Surdos da primeira versão e não houve ocorrências de lexemas manuais dos Surdos na segunda versão.

(3) Grupos de Surdos-LP(escrito)

'**autonomia**₁' – não houve ocorrências lexemáticas dos Surdos na primeira e segunda versões;

'**autonomia**₂' - não houve ocorrências de lexemáticas dos Surdos na primeira versão e 'crítico' foi a ocorrência lexemática de um grupo na segunda versão;

'**autonomia₃**' – 'autonomia', 'livre' e 'liberdade' foram as ocorrências lexemáticas de três grupos de Surdos da segunda versão e não houve ocorrências de lexemáticas dos Surdos na primeira versão;

'**autonomia₄**' - 'liberdade' foi a ocorrência lexemática de um grupo de Surdo da segunda versão e não houve ocorrências de lexemáticas dos Surdos na primeira versão;

'**autonomia₅**' – 'liberdade' foi a ocorrência lexemática de um grupo de Surdo da segunda versão e não houve ocorrências de lexemáticas dos Surdos na primeira versão.

Verifica-se que conceitos abstratos são, de fato, problemáticos tanto para os TILS como para os sujeitos Surdos, dada a variedade de construções lexemáticas manuais e escrita para os itens lexicais 'crítico' e 'autonomia', enquanto escolhas para os itens polissêmicos. Os TILSs procuram encontrar sinônimos ou paráfrases para que o significado de 'autonomia' em LP seja passível de entendimento por parte do Surdo em Libras. Essas escolhas ora se ajustam, em algum grau, ao significado contextual, ora se distanciam, em cada versão. Porém, para o Surdo, a expressão da compreensão ainda se revela altamente complexa devido a fatores ainda a serem investigados. Para a Linguística Cognitiva a linguagem é compreendida através de um conjunto de perspectivas de análises teóricas e metodológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, assumem-se os compromissos teórico-metodológicos da LC relativos aos processos e estruturas mentais constituídos dos processos de categorização de um dado domínio da experiência – relativos aos conceitos abstratos de CRÍTICO e AUTONOMIA. Esse estudo tem como objetivo investigar, na perspectiva da LC, os processos de compreensão e de tradução de ocorrências de itens polissêmicos relativos aos conceitos abstratos CRÍTICO e AUTONOMIA, em que ambos possuem correspondentes lexicais/gramaticais na LP, mas não, necessariamente, equivalentes formais, em Libras. O problema norteador desta dissertação é como ocorrem os processos linguístico-cognitivos dos conceitos abstratos CRÍTICO e AUTONOMIA nas atividades de tradução da língua portuguesa (LP) para a Libras, por TILSs. Para a condução do trabalho, formularam-se as seguintes hipóteses: (1) como se dá a interpretação de conceitos abstratos de LP para Libras?; (2) como as escolhas no ato de interpretar e traduzir conceitos abstratos afetam a interpretação do sujeito Surdo?; e (3) das respostas (1) e (2), que competências e habilidades os TILS devem desenvolver para tornar mais eficaz sua função/atividade?.

A partir desses objetivos e questionamentos, a dissertação ficou organizada em três capítulos: o primeiro capítulo aborda características das línguas de sinais e da Libras, especificamente, apresenta-se os aspectos relevantes da legislação que ampara a área de Libras, problematiza a relação entre o sistema linguístico de Libras, com a questão dos conceitos abstratos, analisa os processos de compreensão e interpretação que sustentam o processo de tradução e interpretação dos que atuam com os sistemas linguísticos: Libras e Português e, finaliza-se com as contribuições da linguística cognitiva no referencial teórico. O segundo capítulo descreve-se detalhes da metodologia e procedimentos para análise do *corpus*. Por fim, no terceiro capítulo, realizou-se as análises a partir do *corpus* desta pesquisa e apresentam-se os resultados. Este capítulo é organizado em três seções:

uma para os conceitos abstratos de CRÍTICO, outra, para os conceitos abstratos de AUTONOMIA, e a última seção para a discussão dos resultados obtidos. Segue as considerações finais, que avaliam o processo de investigação e, em que medida, este responde às questões levantadas no problema de pesquisa.

Seguindo nessas hipóteses, realizou-se uma análise da interpretação de Libras, com microtextos, especialmente elaborados para o experimento e suficientemente contextualizados em sua coerência pragmática. Buscou-se realizar no experimento um evento comunicativo o mais realístico possível do tradutor-intérprete (TILS-Surdo). Posteriormente foram realizadas transcrições dos dados obtidos, nas trilhas de anotações com glosas, nas quais se focalizou os conceitos abstratos, por meio do *software* de transcrição – ELAN.

Também verificaram-se por meio dos aspectos linguísticos analisados, as competências necessárias para a atividade profissional dos TILSs, mesmo sendo esses TILSs e Surdos de regiões diferentes de prática do ato tradutório, na mediação do tradutor-intérprete de Libras/português.

Neste estudo, investigaram-se as particularidades lexicais, semânticas e pragmáticas de dois conceitos abstratos da língua portuguesa: CRÍTICO e AUTONOMIA nos processos tradutórios da língua de sinais em estudo comparativo entre grupos (tradutores-intérpretes e Surdos) do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina.

O estudo é empírico numa situação controlada, na qual se utilizaram recursos de filmagens e manipulação do *software* ELAN (*Eudico Linguagem Annotator*) para os processos de transcrições de anotações de glosas.

No caso dessa pesquisa, verificou-se que interpretar e traduzir um enunciado é, portanto, um exercício de compreensão cognitiva com referência a determinado texto, ou seja, é a apropriação de um sentido possível, da uma compreensão. É fundamental compreender o que se está traduzindo, pois um conceito abstrato pode relacionar-se a diferentes escolhas lexicático-gramaticais, e é nessas dimensões que a tradução oportuniza descortinar o discurso do enunciado, seja este por linguagem escrita ou por linguagem falada.

Considerando as teorias destacadas nessa dissertação, o contexto representa propriedades para a formação de categorias mentais. A principal relação está nas experiências pessoais dos seres humanos, através de seus corpos, numa ação de base fundamental para as atividades cognitivas de percepção, conceptualização, memorização, raciocínio, linguagem, emoções, consciência e entre outras ações que o ser humano estabelece naturalmente. (GIBBS, 2008).

O procedimento experimental, conduzido em um cenário controlado, se, por um lado, reveste-se de certa artificialidade; por outro lado, é uma alternativa que permite prestar atenção a aspectos específicos da situação de comunicação, o que não é possível, em muitos casos, em ambientes de situações espontâneas ou ditas “naturais”. A manipulação de variáveis em procedimentos experimentais permite isolar componentes da comunicação, analisá-los e compará-los criteriosamente.

A hipótese da LC é a de que a linguagem que se usa para falar sobre nossas experiências reflete-se na maneira de conceptualizar o cotidiano. Entretanto, o pensamento e linguagem, para os cognitivistas na linha de Lakoff (1988), argumentam que o pensamento, o conhecimento, o significado são correspondentes de um conceito, estabelecido por modelos cognitivos idealizados (MCI), ou seja, um conceito abstrato depende da cultura, das comunidades e de contextos linguísticos.

Dessa maneira, Silva (2006, p.315) argumenta que os “significados não são *objectos mentais* estáticos, desencarnados ou descontextualizados e objectivamente dados e depositados no cérebro/mente”, ou seja, os significados é um “efeito cognitivo real da maneira como categorizamos o mundo, não em termos de condições necessárias e suficientes, mas na base de protótipos”. Entretanto, os “*actos de criação de sentido*” destaca-se a maneira de como o ser humano em situação de experimento controlado, subjetiva e intersubjetivamente de escolhas para os sentidos situados num contexto de experiências. Os conceitos abstratos nos revelam importantes e diversos mecanismos cognitivos de processos e estratégias de conceptualização. (GIBBS, 2008).

Nesse sentido, quando o TILS está numa situação desconhecida e necessita realizar a primeira versão da interpretação, desperta um dispositivo cognitivo de buscar, por processos mentais, o conhecimento enciclopédico sobre a língua fonte. Quando o TILS começa a receber o enunciado da LF para a LM, surge o processo de tradução de significados/compreensão para a interpretação linguística e cultural da LM. Porém, quando o TILS se apropria com antecedência do enunciado, do conteúdo do discurso, como o caso da segunda versão, o TILS compartilha com seus pares as suas escolhas, possibilitando que faça escolhas lexicográfico-gramaticais mais precisas e apropriadas da LF para a LM, ou seja, não é dizer que o TILS interpretou “errado” na primeira versão da situação experimental. No entanto, é dizer que o TILS se preparou para a interpretação, em tempo oportuno, e realizou suas escolhas conforme seu conhecimento enciclopédico e de mundo, permitindo que a mensagem ao destinatário fosse realizada por uma interpretação interlinguística acurada, ou seja, na segunda versão, verifica-se que o tempo maior permitido ao TILS possibilita-lhe pensar sobre suas escolhas de lexemas manuais. Esse tempo maior auxilia na adequações das construções lexicográficas do TILS de acordo com a intenção comunicativa do enunciado. Quando o TILS recebe a informação pelo canal auditivo (LP-falada), é necessário que o TILS realize, por questões de segundos, escolhas de lexicográfico-gramaticais em Libras. No momento em que as informações chegam às redes neurais da mente, o TILS simultaneamente começa a interpretar suas construções lexicográfico-gramaticais para a Libras. No entanto, quando o TILS termina a interpretação em Libras, o Surdo também realiza uma tradução cognitiva do seu conhecimento enciclopédico e de mundo, para, assim, interpretar de Libras para Libras e, na sequência, traduzir para a modalidade escrita do português.

As escolhas lexicais para a interpretação simultânea são escolhas que acontecem com base única em um enunciado, ou seja, informações obtidas na língua de partida, traduzida cognitivamente, e interpretada para a língua de chegada, nos aspectos linguísticos e culturais. Esse processo ocorre quando as competências linguísticas e tradutórias desenvolvidas pelos TILSs no ato interpretativo são adequadas, ou seja, envolve a posição e a postura que o TILS assume no ato do no momento da interpretação; referenciar os sujeitos do discurso durante o ato da interpretação; armazenar as informações do enunciado; incorporar na ação o sujeito do discurso quando necessário; resgatar pistas metalinguísticas durante suas escolhas de lexemas numa construção

lexemática; ter o domínio e o autocontrole linguístico em situações que o TILS não possui conhecimentos prévios de contexto, de discurso e de posicionamento (cenário) em uma situação de interpretação simultânea; trabalhar em parceria com um ou mais colegas de atuação, ou seja, trabalhar com interpretação de apoio; manter-se alinhado ao enunciado e ao contexto de atuação; transmitir as informações que ocorrerem no ato de fala, atentam para a percepção linguística-visual, no que tange aos aspectos gramaticais da LS e o conhecimento linguístico, ou seja, a capacidade de tradução e interpretação da língua fonte para a língua meta e vice-versa.

Reconhece-se que a aquisição dessas habilidades mencionadas demanda tempo de formação, treinamento e prática, para que as escolhas de lexemas manuais e/ou escritos, sejam ocorrências funcionais para a ação de interpretar.

Quando se escreve “traduz de dentro para fora” (PAZ, 1981), envolve toda operação intelectual da questão de tradução, pois entende-se que traduzir é o mesmo que ler e ler é traduzir para dentro de si mesmo. As línguas naturais são diferentes e dinâmicas, no percurso de uma tradução simultânea as construções adquirem novos sentidos e os TILSs, obrigam-se a improvisar, por meio de escolhas lexemáticas, equivalências formais e funcionais de expressões entre língua alvo e língua fonte (vice-versa).

O TILS passa o tempo de um ato interpretativo buscando correspondências linguísticas entre a LF e a LM. Essas decisões são tomadas por parte do tradutor-intérprete e determinam muitas das vezes a inserção social, as relações interpessoais e ao acesso à educação, comunicação e a informação por parte do Surdo. Com isso, o TILS passa a ser um agente fundamental nas comunicações entre o Surdo e o Ouvinte. O TILS transita por universos diferentes que determinam ações sociais e educacionais.

Os estudos sobre os processos de categorização humana, com base no Realismo Corpóreo, têm elucidado fenômenos relativos à influência de modelos cognitivos e culturais sobre o modo como categorias conceituais se estruturam e atuam no processo de “fazer sentido” das experiências biossocioculturais em situações variadas de interação comunicacional (e.g. LAKOFF, 1987; LAKOFF; JOHNSON, 1999; GIBBS, 2005; KÖVECSES, 2005; KRISTIENSEN et al., 2006; GEERAERTS; CUYCKENS, 2007; QUINN; HOLLAND, 1987, e entre outros).

O foco, portanto, é prover estudos para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competência pragmática de tradutores-intérpretes de Libras, nos processos de compreensão e interpretação que há intenção comunicativa do locutor, em que se manteve a lógica do enunciado a partir de marcas linguísticas do discurso, ao elaborarem construções lexicais e gramaticais que expressam os conceitos abstratos que possuem categorias de equivalências formais e funcionais entre expressões das duas línguas de modalidade gestual e auditiva.

A função do TILS vai muito além da mera ação de gesticular ou apontar o concreto. Percebe-se que o TILS assume a figura de mediador situacional. A questão da interpretação pode ser problemática num texto singular, pois torna possível a utilização de um conjunto de signos e construções gramaticais suscetível de ser utilizado pelo TILS em sua autoria de traduzir e/ou interpretar.

Assim, é a partir de uma tensão experimental que esta prática opera, num sentido que visa tanto a manifestação e a construção de um lexema manual de gerar um significado cultural de compreensão pela procura do sentido do enunciado, que está “contido” nas expressões mediadas simbolicamente. Dessa maneira, encontra-se no ato interpretativo o movimento de sentidos, que está implícito na construção de significados semântico-pragmáticos.

Este estudo certamente contribuirá para aspectos fundamentais da competência tradutória, especificamente nas particularidades da tradução-interpretação de conceitos abstratos, cuja expressão em língua portuguesa e Libras é tão variada quanto complexa, dadas as diferenças linguísticas nos níveis lexicais e sintáticos entre os dois sistemas.

Observou-se que a prática do tradutor-intérprete de Libras envolve várias competências e, entre elas, algumas específicas que podem ser compreendidas e desenvolvidas a partir das contribuições da Linguística Cognitiva e, mais estritamente, da Semântica Cognitiva.

Identificou-se os processos linguístico-cognitivos nas atividades de tradução da língua portuguesa para a língua de sinais brasileira, por tradutores-intérpretes, e desta para a língua portuguesa por sujeitos Surdos. Analisaram-se, no ato tradutório, a mediação do tradutor-intérprete de Libras, em seus aspectos interlinguísticos e intervenientes na ação do tradutor-intérprete LS/LP e na interpretação em Libras pelo sujeito surdo, como também, a tradução da modalidade escrita da língua portuguesa.

Atualmente os Estudos da Tradução nos mostram que a tradução e a interpretação são atividades que não podem ser exercidas por qualquer pessoa que se comunique com a comunidade surda. O ato de interpretar e traduzir não é permanecer no sentido literal ao enunciado da LF, mas elaborar equivalências formais ou funcionais que categorizam significados para a LM. O TILS necessita desenvolver habilidades, competências e estratégias para a atuação de traduzir e interpretar em Libras. Para adquirí-las há somente um caminho: praticando intensivamente e aprimorando-se continuamente. Para interpretar⁷⁴ se aprende interpretando, ou seja, somente com a prática e os conhecimentos linguísticos e culturais é que se alcança um padrão de excelência para a atividade profissional do tradutor-intérprete de Libras.

A avaliação dos resultados obtidos neste estudo tem em consideração o fato de que ambientes experimentais, mesmo que simulem situações o mais realísticas possíveis, são artificiais, pois seguem um protocolo de procedimentos controlados, diferentemente de situações espontâneas. Apesar de os sujeitos terem sido preparados para a condução do experimento, o design do ambiente, com três filmadoras sincronizadas, posição pré-fixada, que impede movimentos espontâneos típicos das interações de comunicação natural face a face e o próprio improviso com a condução dos procedimentos protocolados, influenciaram no comportamento dos participantes, promovendo embaraços, “bloqueios” na sua capacidade de expressão e na manifestação de sua competência interpretativa e tradutória. Desse modo, como ocorre em qualquer experimento, os resultados devem ser relativizados às condições de produção de dados.

⁷⁴ “Soma-se a isso um processo de reflexão permanente sobre os sentidos das palavras em diferentes contextos” (Quadros, 2011 – parecer do arguidor)

Entretanto, os resultados obtidos sinalizam que, de fato, conceitos abstratos que não possuem equivalentes formais (lexemas ou construções lexemático-gramaticais) em Libras, pois são problemáticos no processo de interpretação e tradução por TILSs e Surdos. Portanto, serão necessários mais pesquisas para se obterem mais evidências empíricas sobre as quais se possam levantar novas hipóteses que orientem estudos no campo da LC.

Em pesquisas futuras, pode-se ainda utilizar o *corpus* constituído para esta dissertação. Esta dissertação é relevante para os estudos em LC, contribuindo, para o avanço das pesquisas sobre a língua de sinais.

Tomando como ponto de partida a proposta de categorias radiais de Lakoff (1887) ou de redes de Silva (2006), entende-se que os conceitos abstratos para CRÍTICO (1, 2, 3, 4 e 5) e AUTONOMIA (1, 2, 3, 4 e 5) passam por hipótese, construir, cada um como categorias mais abstratas, na estrutura radial de conceitos relacionados, tendo ao centro um significado prototípico. Entretanto, verificar essa hipótese para o tratamento da polissemia de 'crítico' e 'autonomia'; em LP, demanda um outro estudo, já entendido como um possível prolongamento das investigações iniciadas nesta dissertação.

Além disso, este estudo revela que a LC pode contribuir para novos estudos, na mesma linha de investigação desta dissertação, na área de concentração do Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade, em especial para a linha de pesquisa Língua, Cultura e Regionalidade.

REFERÊNCIAS

ALBIR, Amparo Hurtado. Aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGNO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (Orgs.) **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005. p. 19-57.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1976.

ARROJO, Rosemary. **Oficina de tradução: a teoria na prática**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

BASSNETT, Susan. **Estudos da tradução**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

BATALHA, Maria Cristina; PONTES JR., Geraldo. **Tradução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BERLIN, B.; KAY, P. **Basic color terms: their universality and evolution**. Berkeley: University of California Press, 1969.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia. **Absurdo ou lógica? Os Surdos e sua produção linguística**. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação Nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>>. Acesso em: 8 abr. 2010.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Dispõe sobre fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 8 abr. 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92>. Acesso em: 8 abr. 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 8 abr. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 8 abr. 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L10098.htm#art18>>. Acesso em: 8 abr. 2010.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de língua sinais.** Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguísticas e Filologia. 1995.

CHAFE, Wallace. **Discourse, consciousness, and time:** the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing. Chicago: University of Chicago Press. 1994.

CROFT, William; CRUSE, D. Alan. **Cognitive linguistics.** New York: Cambridge University Press, 2004.

CROFT, William. **Radical construction grammar:** syntactic theory in typological perspective. Oxford: Oxford University Press. 2001.

DASCAL, Marcelo. **Interpretando e compreensão.** Editora da Unisinos. São Leopoldo. 2007.

DAGUT, M. B. Can metaphor be translated? *Babel: International Journal of Translation.* v. 22, n. 1. p. 21-33, 1976.

DELBECQUE, N. **Linguística cognitiva:** compreender como funciona a linguagem. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

ECO, Umberto. **Quase a mesma coisa:** experiências de tradução. São Paulo: Record, 2007.

EVANS, Vyvyan. **How words mean:** Lexical concepts, cognitive models and meaning construction. New York: Oxford University Press, 2009.

FELIPE, Tanya A . **Libras em contexto:** curso básico: livro do estudante. 8. ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez.** Porto Alegre. Editora Artmed, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. xxxi, 2128 p.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. **The way we think.** New York: Basic Books, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **Warheit und methode.** Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. (Tübingen 1960), Unveränd. * Nachdr. d. 3° Erw. Aufl. Tübingen, 1975.

GEERAERTS, Dirk. Types of semantic information in dictionaries. In: Robert F. Ilson (Ed.), **A Sepctrum of lexicography.** Amsterdam: John Benjamins, 1987. p. 1-10.

GEERAERTS, Dirk. **Cognitive linguistics: Basic readings**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006.

GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert. (Eds.) **The oxford handbook of cognitive linguistics**. New York: Oxford University Press, 2007.

GIBBS, Raymond W. **Embodiment and cognitive science**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Forms of talk**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

GOÉS, Maria Cecília R. **Linguagem, surdez e educação**. 3. ed.. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2002.

GUMPERZ, John. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GUMPERZ, John. Communicative Competence Revisited. In: SCHIFFRIN, D. (Ed.), **Meaning, form and use in context: Linguistic Applications**. G.U.R.T. (Georgetown University Round Table), Washington, Georgetown University Press, 1984. p. 278-290.

HEREDIA, Christine de. Do bilingüismo ao falar bilíngüe. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane. (Orgs.). **Multilingüismo**. Trad. Celene M. Cruz et al. Campinas: Ed. da Unicamp, 1989. p. 177-260.

HEIDEGGER, Martin. **Being and time**, trans. John Macquarrie and Edward Robinson. New York: Harper & Row, 1962.

HOLLAND, Dorothy; QUINN, Naomi. **Cultural models in language and thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JAKOBSON, Roman. **On linguistic aspects of translation**, In: R.Brower (Ed.), **On Translation**, Harvard University Press, 1959. p. 232-239.

JAKOBSON, Roman. **Lingüística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1973.

KÖVECSES, Zoltán. **Metaphor in culture: universality and variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

KRISTIANSEN, G. et al. **Cognitive linguistics: current applications and future perspectives**. New York: Mouton de Gruyter, 2006.

LABORIT, Emanuelle. **O grito da gaivota: biografia de uma surda profunda, do berço ao êxito nos palcos do teatro francês**. Tradução: Ângela Sarmiento. 5. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2004.

LAKOFF, George. **Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind**. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the flesh**: the embodied mind and its challenge to Western thought. New York: Basic Books, 1999.

LACERDA, Cristina B. F. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e ensino fundamental. 2. ed.. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAKOFF, George. Cognitive semantics. In: ECO, U.; SANTAMBROGIO, M.; VIOLI, P. (Eds.) **Meaning and mental representations**. Indianapolis: Indiana University Press, 1988. p. 119-154.

LILLOMARTIN, D. ; QUADROS, Ronice Muller de ; KOULIDOBROVA, Helen ; PICHLER, Deborah Chen. **Bimodal bilingual cross-language influence** In Unexpected Domains. In: GALA - Generative Approaches in Language Acquisition, 2010, Lisboa. Language Acquisition and Development: Proceedings of GALA 2009. London : Cambridge Scholars Publishing, 2009. V. 1. p. 264-275.

MACHADO, Flávia M. A.; PRESTES, Geleza R. L. **LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais**. Caxias do Sul: Educs, 2007.

MAGALHÃES JR., Ewandro. **Sua majestade, o intérprete**: o fascinante mundo da tradução simultânea. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MIRANDA, Arlete A. Bertoldo. **História, deficiência e educação especial**. 2006 Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 10 abr. 2010.

MCCLEARY, L.; VIOTTI, E. Transcrição de dados de uma língua sinalizada: um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB). In: SALLES, H. (Org.) **Bilingüismo e surdez**: questões linguísticas e educacionais. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

OUSTINOFF, Michaël. **Tradução**: história, teorias e métodos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PAZ, Octavio. **Traducción**: literatura y literalidad. Barcelona: Jusquets, 1981.

PEIRCE, Charles Sanders. **Collected papers**. Cambridge: Havard University Press, 1948.

PEREIRA, Maria Cristina Pires; RUSSO, Ângela. **Tradução e interpretação de língua de sinais**: técnicas e dinâmicas para cursos. Taboão da Serra. S.P. Cultura Surda, 2008.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. **Testagem linguística em língua de sinais**: as possibilidades para os intérpretes de Libras. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In: SKILIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2. ed.. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 51-73.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC, 2002.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodernir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; PIZZIO, Aline Lemos. Aquisição da língua de sinais brasileira: constituição e transcrição dos corpora. In: SALLES, H. (Org.) **Bilingüismo e surdez: questões linguísticas e educacionais** Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

QUADROS, Ronice Müller de; SOUZA, Saulo Xavier. **Aspectos da tradução/encenação na Língua de Sinais brasileira para um ambiente virtual de ensino**: prática tradutórias do curso de Letras Libras. Estudos Surdos III. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de; PIZZIO, Aline Lemos. **Língua brasileira de sinais IV**. Curso de graduação de Letras Libras. CCE/UFSC - 2009.

QUINN, Naomi. Research on shared task solution. In: STRAUSS, Claudia; QUINN, Naomi. **A Cognitive theory of cultural meanings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 137-188.

QUINN, Naomi; HOLLAND, Dorothy. Culture and cognition. In: HOLLAND, Dorothy; QUINN, Naomi. **Cultural models in language and thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. p. 3-40.

ROSCH, Eleanor et al. Basic objects in natural categories. **Cognitive psychology**, n. 8, p. 382-439, 1976.

RICOEUR, Paul. **De l'interprétation: essai sur Freud**. Paris: Éditions du Seuil, 1965.

RICOEUR, Paul. **La marque du passé**. In: Revue de Métaphysique et de morale, nº 1, 1998.

RÓNAI, Paulo. **Escola de tradutores**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

ROBINSON, Douglas. **Construindo o tradutor**. Baurú, São Paulo: EDUSC, 2002.

RUDNER, Aaron; PEREIRA, Maria Cristina Pires; PATERNO, Uéslei. **Laboratório de Interpretação – I**. Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. CCE/UFSC. Florianópolis/SC. 2010.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo**. Niterói: EDUFF, 1999.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos Surdos**. Rio de Janeiro, Imago Editora, 2002.

SANTOS, Rafael José dos. **Relatos de regionalidade**: tessituras das cultura. Antares: Letras e Humanidades. n. 2, p. 06, Jul./Dez. 2009, – Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplRevistaLetras/posgraduacao/strictosensu/letras/revista/2/sumario>. Acesso em: 10 mar. de 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 1979.

SAPIR, Edward. **Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality**. David Mandelbaum (Ed.) Berkeley: University of California Press, 1958.

SCHIFFRIN, Deborah. **Approaches to discourse**: language as social interaction. Oxford: Blackwell. 1994.

SEARLE, J. R. **Speech acts**: an essay in the philosophy of language. Cambridge, Cambridge University Press, 1969.

SILVA, Augusto Soares da. **O mundo dos sentidos em português**: polissemia, semântica e cognição. Coimbra: Almedina, 2006.

SPERBER, Dan; WILSON, Deidre. **Relevance**: communication and cognition, 2º Ed. Oxford: Blackwell, 1995.

STEINER, George. **After Babel**. Oxford, England: Oxford University Press. 1975.

STOKOE, William C. **Sign language structure**. Silver Spring: Linstok Press, [1960] 1978.

STRELHER, R.G. As marcas de uso nos dicionários. In: ISQUERDO, A. N.; OLIVEIRA, A.M.P.P (Orgs.). **As Ciências do léxico**. 2. ed. Campo Grande: Editora UFMS, 2001. V.1.

TAYLOR, John R. **Cognitive grammar**. Oxford: Oxford University Press. 2002.

TAYLOR, John R. **Linguistic categorization**. Third Edition. Oxford Textbooks in Linguistics. Oxford University Press. 2009.

TAUB, Sarah. **Language from the body**: iconicity and metaphor in american sign language. Cambridge University Press. 2010.

VELOSO, Éden; FILHO, Valdeci Maia. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez**: mãos sinais. Vol. 2. Curitiba. Julho de 2009.

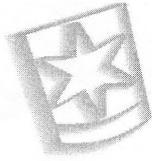
VENUTI, Lawrence. **Escândalos da tradução**. Trad. de L. Perlegrin, L. M. Villela, M. D. Esqueda e V. Biondo. Bauru: Edusc, 2002.

WELKER, Herbert Andreas. **Dicionários**: uma pequena introdução à lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2005.

WIERZBICKA, Anna. **Semantics and lexicography**. New York: Oxford University Press. 1996. p. 259–286.

ANEXOS

**ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
(CEP/UCS) - Nº 012/2011**



**Comitê de Ética em Pesquisa
Universidade de Caxias do Sul**

Caxias do Sul, 27 de Junho de 2011.

Parecer CEP/UCS N° 012/2011
A Dra. Heloisa Pedroso de Moraes Feltes

Protocolo CEP/UCS 135/10

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul, avaliou os aspectos éticos do projeto de pesquisa com o título "Conceitos abstratos na tradução e interpretação de língua portuguesa-libras-língua portuguesa: estudo comparativo entre sujeitos do Rio Grande do Sul e Santa Catarina" e o considerou aprovado para começar.

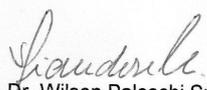
Os trabalhos aprovados estão aptos a começar com a coleta dos dados.

O acompanhamento será feito por meio de relatórios. A data para o recebimento do primeiro relatório fica estabelecida para o dia 20 de dezembro de 2011. Nesse relatório deve constar as etapas já executadas, o número de sujeitos de pesquisa protocolados e fatos relevantes que possam interferir com o estudo.

O comunicando de eventos adversos e eventuais modificações no protocolo devem ser feito independentes de datas no momento de seus aparecimentos.

Se o seu plano é encerrar o protocolo, um relatório de encerramento deve ser submetido ao CEP em 30 dias após completá-lo. Durante o período do projeto de pesquisa, o CEP tem o direito de conduzir uma visita de monitoria no sítio e você será notificado com antecedência.

Atenciosamente,


Prof. Dr. Wilson Paloschi Spiandorello
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa

**ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO PARA A CAPTURA E USO DE IMAGENS**

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, CULTURA E
REGIONALIDADE
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS, CULTURA E REGIONALIDADE**

TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA⁷⁵: CONCEITOS ABSTRATOS NA TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA-LIBRAS-LÍNGUA PORTUGUESA: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE SUJEITOS DO RIO GRANDE DO SUL E SANTA CATARINA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a captura e uso de imagens

Você está sendo convidado para participar da pesquisa:

“Conceitos abstratos na tradução e interpretação de Língua Portuguesa-LIBRAS-Língua Portuguesa: estudo comparativo entre sujeitos do Rio Grande do Sul e Santa Catarina”

Você foi selecionado por ser ou tradutor-intérprete de Libras ou por ser um acadêmico(a) (graduando ou graduado), usuário nativo da Língua Brasileira de Sinais e ainda por enquadrar-se na região escolhida por esta pesquisa, bem como encaixar-se nos aspectos relevantes que a pesquisa leva em consideração.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, e sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O objetivo deste estudo é examinar as particularidades lexicais e semânticas dos conceitos abstratos da língua portuguesa nos processos tradutórios da língua de sinais em estudo comparativo entre grupos (tradutores-intérpretes/Surdos) do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Sua participação nesta pesquisa consistirá em dois momentos:

Primeiro momento:

[1] o tradutor-intérprete (TILS) deverá interpretar e traduzir simultaneamente um microtexto sem conhecimento prévio, lido pelo pesquisador, com uma duração de áudio de um minuto e trinta segundos;

⁷⁵ Esse foi o título que apresentou-se ao CEP, porém, após as análises e os resultados encontrados, o título foi alterado.

[2] o Surdo traduzirá o que compreendeu em Libras, processo que contará com uma gravação de 1 minuto e meio;

[3] finalizando esse primeiro momento, o Surdo registrará sua tradução em Libras na modalidade escrita da língua portuguesa.

Segundo momento:

[1] o tradutor-intérprete (TILS) deverá interpretar simultaneamente o mesmo microtexto após com o conhecimento prévio do mesmo numa duração de áudio de 1 min e 30 segundos;

[2] o Surdo traduzirá o que compreendeu em Libras processo que contará com uma gravação de 1 minuto e meio;

[3] finalizando esse segundo momento o Surdo registrará sua tradução em Libras na modalidade escrita da língua portuguesa.

Os vídeos terão no primeiro e segundo momentos uma duração de 20 a 30 minutos. A captura das imagens será realizada com 3 câmeras digitais, ou seja: a primeira câmera capturar a imagem do intérprete de Libras; a segunda câmera capturar o Surdo; e a terceira câmera capturar o cenário da coleta de dados. Os dados coletados serão gravados em CD-ROM ou DVD.

Esses vídeos serão transcritos no sistema do *software* Elan e usaremos as imagens para a análise do material, sendo posteriormente utilizado em publicações acadêmicas ou em cursos de formação para TILS. Você pode participar da seleção das imagens que poderão ser publicadas como filme ou como *frames*/fotografias. Com base nessa seleção, você autoriza os pesquisadores a utilizarem as imagens em publicações acadêmicas sem fins lucrativos.

Todo o material será arquivado em sistema digital, por um período de 5 [cinco] anos, constituindo um banco de dados da pesquisa SEMACOG, e estará à sua disposição a qualquer momento, seja através da autora da dissertação, seja através da coordenadora da pesquisa, na Universidade de Caxias do Sul.

O presente Termo é apresentado a você no momento em que o convite para participar da pesquisa lhe é feito. Será lido e traduzido para Libras, se necessário ou solicitado. Neste momento, serão esclarecidas quaisquer dúvidas sobre o processo de pesquisa. Aceitando o convite para participar da pesquisa, o Termo novamente lhe será apresentado, lido e traduzido antes de iniciar as gravações. Em qualquer momento, ao longo do processo, você poderá apresentar quaisquer dúvidas que possa ter sobre a pesquisa, e estas lhe serão esclarecidas para que você tenha segurança sobre seu papel na investigação ou sobre o uso das gravações realizadas. Você assina este documento atestando que todas as suas dúvidas com relação ao processo foram esclarecidas após sua leitura. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP.

Profa. Dra. Heloísa Pedroso de Moraes Feltes

Flávia Medeiros Álvaro Machado

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130
Cidade Universitária
95001-970 - Caxias do Sul (RS)
Telefone: 32182171

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Tradutor/intérprete de Libras: _____

Acadêmico Surdo: _____

**ANEXO C – ILUSTRAÇÕES DAS TELAS DO SISTEMA DO *SOFTWARE* ELAN:
TRANSCRIÇÕES DE ANOTAÇÕES NAS TRILHAS DA PRIMEIRA E SEGUNDA
VERSÕES DE INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO DO TILS/SURDO-LS/SURDO-
LP (ESCRITO)**

Conceito abstrato para CRÍTICO: primeira versão

[1] Grupo A – TILS

Elan - CRÍTICO 1.NOVO.eaf

Arquivo Editar Anotação Trilha Tipo Buscar Visualizar Opções Janela Ajudar

Grade Texto Legenda Metadados Controles

GLOSAS

JA COMECAR PASSADO ANO · COMECAR · ALUNO E PRECISAR INCENTIVAR ·
PENSAR REFLETIR COMO TEMA TAMBEM · XXX TEMA · TEMA JOVEM IX(jovem) ·
TEMA IX(jovem) · FOCALIZAR E PRECISAR C-I-D-A-D-A-O · **CONSCIENCIA COMO(+)** ·
SOCIEDADE GERAL · POR-ISSO ORGANIZAR ESCOLA PRECISAR XXX · FAZER
REUNIAO SETIMA SERIE TAMBEM OITAVA SERIE · OBJETIVO E IX(problema)
FOCALIZAR PROBLEMA PROPRIO TODO-DIA · PORQUE JOVEM TER MUITO
PROBLEMA ASSIM-MESMO · IX(reuniao) REUNIAO · ALUNO PRECISAR
ACENAR-COM-A-MAO · EXPLICAR MOSTRAR COMO · DESABAFAR · MAIORIA
RECLAMAR PROFESSOR · PALAVRAS-DURAS · COMO DELES EDUCACAO
DENTRO ESCOLA · POR ISSO PROFESSOR IX(professor) EDUCACAO E · PARECER
PROPRIO SOCIEDADE · VIDA XXX · POR ISSO TODA SOCIEDADE QUERER ALUNO
JOVEM COMO FUTURO ASSIM-MESMO ·

00:00:24.798 Seleção: 00:00:23.990 - 00:00:26.275 2285

10:00:18.000 00:00:19.000 00:00:20.000 00:00:21.000 00:00:22.000 00:00:23.000 00:00:24.000 00:00:25.000 00:00:26.000

GLOSAS [237]
TEMA IX(jove) FOCALIZAR E PRECISAR C-I-D-A-D-A-O CONSCIENCIA COMO(+)
TRADUÇÃO DO C [6] CONSCIENCIA

[1] Grupo A - Surdo-LS

Elan - CRÍTICO. 1 NOVO.eaf

Arquivo Editar Anotação Trilha Tipo Buscar Visualizar Opções Janela Ajudar

Grade Texto Legenda Metadados Controles

GLOSAS

RAFAEL EXPLICAR · EU ENTENDER · XXX EXPLICAR FALAR LIBRAS COMEÇAR
ANO ALUNO SALA · NÃO-COMBINAR · NERVOSA ef.(cocou o nariz + sorriu) ·
CALMA · SALA ALUNO O-QUE OBJETIVO · É OBJETIVO DESCULPA
NÃO-COMBINAR · OBJETIVO É ALUNO PRECISAR CIDADÃO C-I-D-A-D-Ã-O
CIDADÃO · **CONSCIENCIA** · NÃO-COMBINAR ef.(JNAO)vergonha de esquecer os
sinais) · VOLTA DE NOVO ef.(cocar o nariz +pensar+apertar com as maos a
boca+OB) · PARA COMEÇAR ANO ALUNO IX(sala) SALA · NÃO-SABER ONDE
ESCOLA · DENTRO SALA O-QUE · ELES OBJETIVO O-QUE · PRECISAR
CIDADÃO CONSCIENCIA · POR QUE(+++) · SÓ ·

00:00:41.036 Seleção: 00:00:00.000 - 00:00:00.000 0

10:00:34.000 00:00:35.000 00:00:36.000 00:00:37.000 00:00:38.000 00:00:39.000 00:00:40.000 00:00:41.000 00:00:42.000

GLOSAS [117]
OBJETIVO É ALUNO PRECISAR CIDADÃO C-I-D-A-D-Ã-O CIDADÃO CONSCIENCIA
TRADUÇÃO CONC [6] CONSCIENCIA

Conceito abstrato para CRÍTICO: segunda versão

[2] Grupo A – TILS

Elan - CRITICO 2 NOVO.eaf

Arquivo Editar Anotação Trilha Tipo Buscar Visualizar Opções Janela Ajudar

Grade Texto Legenda Metadados Controles

GLOSAS

JÁ COMEÇAR ANO · ALUNOS TER INCENTIVAR · PRECISAR IX(alunos)
 PENSAR COMO(+) · TEMA PRÓPRIO IDADE JOVEM · FOCALIZAR É
 DESENVOLVER · **ÉTICA COMO REFLETIR SOCIEDADE** · ENTÃO...
 POR-ISSO DIRETORIA PRÓPRIO ESCOLA · ORGANIZAR COMO SÉTIMA SÉRIE
 OITAVA SÉRIE ENCONTRAR REUNIÃO · FOCALIZAR É COMO REFLETIR COMO
 · PROBLEMA PRÓPRIO IDADE JOVEM IX(jovem) TODO-DIA IX(jovem)
 IX(reunião) REUNIÃO ALUNO PODER DESABAFAR · COMO TEMA MOSTRAR
 DESABAFAR QUERER · MAIORIA ALUNO RECLAMAR PROFESSOR SEMPRE
 PALAVRAS-DURAS · COMO IX(si) EDUCAÇÃO DENTRO ESCOLA ·
 IX(professor) PORQUE IX(professor) PROFESSOR PENSAR IX(aluno)
 EDUCAÇÃO É PORQUE AGORA SOCIEDADE VIDA AGORA MOMENTO
 DIFICULDADE ASSIM-MESMO · IX(professor) PENSAR SOCIEDADE PENSAR
 COMO IX(jovem) JOVEM COMO FUTURO ·

00:00:22.005 Seleção: 00:00:18.026 - 00:00:23.324 4698

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 00:00:23.000 00:00:24.000

GLOSAS 1177 FOCALIZAR É DESENVOLVER ÉTICA COMO REFLETIR SOCIEDADE ENT

TRADUÇÃO DO G 171 REFLETIR

[2] Grupo A – Surdo-LS

Elan - CRITICO. 2 NOVO.eaf

Arquivo Editar Anotação Trilha Tipo Buscar Visualizar Opções Janela Ajudar

Grade Texto Legenda Metadados Controles

GLOSAS

ENTÃO ALUNO PARTICIPAR ESCOLA SALA PORQUE · IX(aluno) É PREOCUPADO
 FOCALIZAR É CIDADANIA CONSCIÊNCIA DIVERSOS · PORQUE OBJETIVO É
 INCENTIVAR GRUPO FOCALIZAR O QUE É ISSO IX · MAS PROFESSOR PARECER
 FALTA · TODOS POR ISSO TODOS RECLAMAR PROFESSOR ACONTECEU FAZER ·
 PROFESSOR FALAR PARECER FALTA SOCIEDADE NÃO-TER DESENVOLVER ·
PARECER É PROBLEMA(+++) · TODO ALUNO QUERER FUTURO ALUNO PARECER
 PENSAR VONTADE FUTURO QUAL MELHOR DELE QUALIDADE ·

00:00:25.579 Seleção: 00:00:23.300 - 00:00:26.389 3089

00:18.000 00:00:19.000 00:00:20.000 00:00:21.000 00:00:22.000 00:00:23.000 00:00:24.000 00:00:25.000 00:00:26.000

GLOSAS 181 S RECLAMAR PROFESSOR ACO PROFESSOR FALAR PARECER FALTA SOCIEDADE NÃO-TER PARECER É PROBLEMA(+++) CLA

TRADUÇÃO CONC 141 PROBLEMA

Conceito abstrato para CRÍTICO: primeira versão

[1] Grupo F – TILS

The screenshot shows the Elan software interface for the file 'CRITICO 1 NOVO.eaf'. The main window displays a video of a woman in a purple top signing. The interface includes a menu bar (Arquivo, Editar, Anotação, Trilha, Tipo, Buscar, Visualizar, Opções, Janela, Ajudar) and a toolbar with playback controls. A 'GLOSAS' panel on the right lists various glosses, with 'CRÍTICO(oralizado)/RECLAMAR (LS)' highlighted. Below the video is a timeline with a selection bar and a track for 'GLOSAS' and 'TRADUÇÃO DOS'. The timeline shows a selection from 00:00:12.603 to 00:00:14.266. The 'GLOSAS' track contains the following text: 'PROPOSTA CONSTRUIR PRÓPRIO CIDADAO', 'CRÍTICO(oralizado)/RECLAMAR', 'JUNTO SOCIEDADE', and 'SABER SOCIEDADE PROFES'.

[1] Grupo F – Surdo-LS

The screenshot shows the Elan software interface for the file 'CRITICO 1 NOVO.eaf'. The main window displays a video of a man in a blue shirt signing. The interface includes a menu bar (Arquivo, Editar, Anotação, Trilha, Tipo, Buscar, Visualizar, Opções, Janela, Ajudar) and a toolbar with playback controls. A 'GLOSAS' panel on the right lists various glosses, with 'ACUSAR MUDAR DESENVOLVER' highlighted. Below the video is a timeline with a selection bar and a track for 'GLOSAS' and 'TRADUÇÃO CONC'. The timeline shows a selection from 00:00:28.548 to 00:00:29.231. The 'GLOSAS' track contains the following text: 'ACUSAR MUDAR DESENVOLV', 'PROFESSOR AS-VEZES ACUSAR PROBLEMA(+) SÓ', and 'ACUSAR PROB'.

Conceito abstrato para CRÍTICO: segunda versão

[1] Grupo F – TILS

Grade **Texto** **Legenda** **Metadados** **Controles**

GLOSAS

COMEÇAR ESTUDAR ANO · ALUNOS INCENTIVAR PENSAR O-QUE TEMA PRÓPRIO ÁREA JOVEM · PROPOSTA OBJETIVO É JOVEM DESENVOLVER TER CRÍTICO(oralizado) ou RECLAMAR (LS) MENTE PRÓPRIO SOCIEDADE EM-PÉ · QUE ÁREA DIREÇÃO ESCOLA ORGANIZAR GRUPO SÉTIMA SÉRIE OITVAVA SÉRIE · OBJETIVO QUE CONVERSAR QUE PROBLEMA NORMAL TODO-DIA ALUNO JOVEM · GRUPO REUNIÃO ALUNO MOSTRAR · OPINIAO CRÍTICO(oralizado) OU RECLAMAR (LS) ef. (SF) TEMA PRÓPRIO ef. (DOE) · PERCEBER +ef. (DO) PROBLEMA DESAFIO ALUNO TODO-DIA · É COMO PAI MÃE OLHAR ef.(DOB) PRÓPRIO ESCOLA COMPORTAMENTO FALTA · TAMBÉM TODO DIA OPINIAO PROFESSOR IX ef.(DOB) ALUNO PRÓPRIO IX ef.(DOB) DENTRO SALA DE AULA · IX ef. (DOe) ACONTECER É ALGUNS ALUNOS · PENSAR PRÓPRIO ef.(DOB) OPINIAO CRÍTICO(oralizado) ou RECLAMAR (LS) ·

00:00:36.935 Seleção: 00:00:36.358 - 00:00:40.204 3946

00:00:32.000 00:00:33.000 00:00:34.000 00:00:35.000 00:00:36.000 00:00:37.000 00:00:38.000 00:00:39.000 00:00:40.000

GLOSAS [12]

TRADUÇÃO CONC [4]

GRUPO REUNIÃO ALUNO MOSTRAR

OPINIAO CRÍTICO(oralizado) OU RECLAMAR (LS) ef. (SF) TEMA PRÓ

OPINIAO CRÍTICO(oralizado) RECLAMAR (LS)

[1] Grupo F – Surdos-LS

Grade **Texto** **Legenda** **Metadados** **Controles**

GLOSAS

OK · DENTRO · ESCOLA · PRINCIPAL · PROBLEMAS · ALUNOS · 7* · 8* · MUITO · RECLAMAR · TAMBEM · PROFESSORES · INFLUENCIA · ALUNOS · ALUNOS · TAMBEM · MAE · PAI · TUDO · TAMBEM · RECLAMAR · ESCOLA · POR CAUSEI · FALTA · COMPORTAMENTO · INFLUENCIA · ALUNOS · SÓ ·

00:00:22.600 Seleção: 00:00:21.340 - 00:00:23.180 1840

00:00:18.000 00:00:19.000 00:00:20.000 00:00:21.000 00:00:22.000 00:00:23.000 00:00:24.000 00:00:25.000 00:00:26.000

GLOSAS [28]

TRADUÇÃO CONC [2]

NFLUENCIA | ALUNOS | ALUN | TAMBE | MAE | PAI | TUD TA | RECLAMAR | ESCOL | POR | FA | COMPORTAMEN | INFL | ALUNOS

RECLAMAR