

NARRATIVAS DE CONFLITO DE INTÉRPRETES DE LIBRAS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM SALA DE AULA BILÍNGUE

Libras interpreters' conflict narratives in professional
performance in a bilingual classroom

Glauber de Souza Lemos¹
Maria das Graças Dias Pereira²

RESUMO

O estudo investiga narrativas de conflito de Tradutores-Intérpretes de Libras/Português que emergem em entrevistas de pesquisa junto ao pesquisador-intérprete, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A perspectiva teórica e analítica se situa no âmbito da Linguística Aplicada, mediante análise de narrativas sobre conflito, nas perspectivas textual, interacional e

ABSTRACT

The study investigates conflict narratives of Translators-Interpreters of Libras/Portuguese that emerge from research interviews with the researcher-interpreter at the National Institute of Education of Deaf (INES). The theoretical and analytical perspective is situated in the

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Rio de Janeiro; glauberslemos@gmail.com.

² Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, Rio de Janeiro; mgdpereira@terra.com.br.

sequencial, com indexicalidade e diálogo construído. A metodologia é qualitativa e interpretativa, de natureza êmica e geração de dados em entrevistas de pesquisa. As transcrições dos dados foram baseadas nas convenções da análise da conversa. Os resultados das análises das narrativas de conflito indicam que os intérpretes de Libras relatam conflitos em situações de atuação profissional, com interferência de alunos ouvintes no ato interpretativo, na sala de aula.

scope of Applied Linguistics, through analysis of narratives about conflict, in textual, interactional and sequential perspectives, with indexicality and constructed dialogue. The methodology is qualitative and interpretative, with emic in nature and data generation in research interviews. Data transcriptions were based on conventions of conversation analysis. The results of conflict narrative analysis indicate that Libras/Portuguese translators-interpreters report conflicts in professional settings, with the interference of hearing students in the interpretive act, in the classrooms.

PALAVRAS-CHAVE

Narrativas de conflito; Tradutores-intérpretes de Libras/Português; Entrevista de pesquisa.

KEYWORDS

Narratives of conflict; Translators-interpreters of Libras/Portuguese; Research interview.

Introdução

O presente artigo³ parte do entendimento de que as narrativas retratam experiências de vida, a partir das quais se busca criar inteligibilidades (MOITA LOPES, 2006). Focalizamos, assim, narrativas de Tradutores-Intérpretes de Libras/Português (TILSP) que emergem em entrevista de pesquisa (MISHLER, 1986) na interação entre o pesquisador entrevistador-intérprete e uma entrevistada-intérprete (SOUZA LEMOS, PEREIRA, FAVORITO, 2019) e fazemos reflexões sobre os relatos apresentados.

Nos Estudos Surdos, ainda são poucas as pesquisas voltadas para a análise de narrativas de conflito de TILSP, na interação em sala de aula, no Ensino Su-

³ Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento desta pesquisa.

perior. Os estudos realizados tendem a focalizar a atuação em contexto de Ensino Fundamental (SOUZA, 2013) ou em conferência (NOGUEIRA, 2016).

Do ponto de vista da atuação profissional dos TILSP, a motivação para o estudo está relacionada aos conflitos e às tensões geradas na interação em sala de aula, com interferências durante a interpretação e às exigências de conhecimentos linguísticos ou translinguísticos na sala de aula bilíngue, no momento do ato interpretativo simultâneo (SOUZA LEMOS, PEREIRA, FAVORITO, 2019). No contexto educacional, os TILSP atuam em um modelo interacional de ordem linguística, interacional e social, de mediação complexa, da Libras (língua visual-gestual) para o português (língua oral-auditiva) junto a participantes com relações assimétricas, diferentes expectativas e conhecimentos prévios (PEREIRA; SOUZA LEMOS, 2019).

Os objetivos no estudo consistem em (i) descrever como os participantes da entrevista de pesquisa constroem narrativas de conflito em experiências vivenciadas em atuação em contexto profissional; e (ii) criar inteligibilidades para os conflitos que emergem e para a prática profissional de TILSP em sala de aula bilíngue, a partir dos relatos.

No arcabouço teórico-analítico, procuramos articular, com enfoque da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2013a, 2013b), estudos sobre: (i) narrativas de conflito (BRIGGS, 1996; BRENNIES, 1996; SOUZA LEMOS, PEREIRA, FAVORITO, 2019), com análise sobre a textualização (LABOV, WALETZKY, 1967; BASTOS, 2005; PEREIRA, CORTEZ, 2011; BASTOS, BIAR, 2015) e sequencialidade (BRIGGS, 1997) da narrativa em perspectiva sociolinguística; (ii) conflito em práticas linguísticas em línguas em contato, com prescritivismo e “pureza” da linguagem (CAMERON, 1995); (iii) práticas transidiomáticas (JACQUEMET, 2005; MEULDER, *et. al.*, 2019) e multilíngues (BLOMMAERT *et. al.*, 2005; MOYER, 2011).

A metodologia da pesquisa é qualitativa e interpretativa (DENZIN, LINCOLN, 2006), com geração de dados em entrevista de pesquisa (ROUSLTON, 2010), em perspectiva etnometodológica e sociolinguística (MISHLER, 1986).

Dialogando com a literatura aqui revisitada, o estudo tem por finalidade contribuir, na perspectiva da Análise de Narrativas laboviana e waleskyana (1967), para os Estudos de Narrativas de Conflito, por meio de uma pesquisa

com Tradutores-Intérpretes de Libras/Português do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que narram suas experiências de atuação em sala de aula, nas entrevistas realizadas (SOUZA LEMOS, 2019) ⁴.

1. Atuação de Intérpretes de Libras no contexto de sala de aula

A atuação do Tradutor-Intérprete da Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa (TILSP), em espaços públicos e privados, perpassa por diversos contextos (saúde, educacional, cultural-social, midiático, religioso, jurídico dentre outros). No Brasil, o exercício profissional do TILSP foi regulamentado (BRASIL, 2010), exigindo que sua formação seja em nível superior, para, assim, intermediar com proficiência e competência a tradução e a interpretação sobre/em duas línguas.

No contexto escolar bilíngue e/ou inclusivo, a interação entre alunos surdos e ouvintes é mediada por educadores/professores bilíngues que dominam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), com o objetivo de assegurar uma educação de qualidade. Assim, quando os docentes não são fluentes em Libras (língua visual-gestual-sinalizada), a (inter)mediação linguística é realizada pelo profissional Tradutor-Intérprete da Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa, para facilitar a comunicação e o conhecimento, entre surdos e ouvintes, em sala de aula.

No entanto, a presença do TILSP em contexto educacional (TUXI, 2009; BELÉM, 2010; SANTOS, 2014; ALBRES, 2016, entre outros) na interação entre surdos e ouvintes, sendo eles professores e alunos, pode implicar em situações de conflito, com mal-entendidos, desconfortos e desconfianças. Há falta de compreensão de seu papel profissional, além da falta de esclarecimento sobre a autonomia na sua decisão interpretativa e de suas escolhas técnicas/estratégicas no ato de interpretar e de mediar línguas (SOUZA LEMOS, PEREIRA, FAVORITO, 2019).

Para Ricouer (2012), o temor de que a tradução seja apenas uma tradução ou o que culminaria no temor de uma má tradução, sendo medido para o que será ‘traduzível’ *versus* ‘intraduzível’, ou ainda, qual seria a alternativa entre a prática da ‘fidelidade’ *versus* da ‘traição’, conduz aos rótulos de traição, de im-

⁴ Na dissertação, o foco de estudo são narrativas de alunos surdos e de intérpretes de Libras.

perfeição e de inexatidão no ato de traduzir (ver também em PAGANO, 2015). Por isso, tradutores contemporâneos resistem e renunciam à ideia de que existe uma ‘tradução perfeita’. Não existe um critério absoluto para uma ‘boa’ tradução e interpretação entre línguas, mas sim, boas decisões estratégicas e experiências no exercício de traduzir e de interpretar (PAGANO, 2015: 15).

Estudos de narrativa com a voz de TILSP foram discutidos nas pesquisas de Souza (2013) e Nogueira (2016). Souza (2013) examina as “Narrativas dos intérpretes de língua brasileira de sinais que atuam no contexto do Ensino Fundamental”, em um contexto escolar inclusivo, com conflitos entre os papéis e as estratégias de interpretação educacional. A autora apresenta, em suas análises, momentos de interações conflitivas, por exemplo, alunos surdos que não dominam Libras e não prestam atenção na interpretação em língua de sinais, exigindo dos TILSP os ‘ofícios’ de alfabetizador e de ‘explicador’ dos conteúdos escolares.

Nogueira (2016) investiga os “Intérpretes de Libras-Português no contexto de conferência: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine”, apresentando características e estilos de parcerias em equipe. Os dados apontam que, no trabalho de interpretação simultânea da cabine, os TILSP preocupam-se em: preparar-se para a conferência antes do início do trabalho; há revezamentos entre os profissionais; há monitoramento como apoio e *feedback*, com a cabeça como confirmação e com específicos complementos como estratégia de esclarecimento contextual.

2. Perspectivas teórico-analíticas em interface no estudo em foco

A perspectiva teórico-analítica da pesquisa situa-se no âmbito da Linguística Aplicada, na relação com análise de narrativas sobre conflito e discussão sobre práticas linguísticas em línguas em contato entre Libras e português. A partir da Linguística Aplicada, o “estudo de pequenas histórias nos entre-lugares” pode indicar alternativas para o nosso presente e “para uma vida social mais justa e ética” (MOITA LOPES, 2013b: 233). No mundo contemporâneo, os sujeitos atravessam conflitos sociais e identitários dadas as mudanças sociais em um contexto de instabilidades, desessencializações e superdiversidades (MOITA LOPES, 2013a: 19-20).

Procuramos, assim, alinhados a essa perspectiva, ouvir as “vozes êmicas” (GEERTZ, 1997; GARCEZ, 2008) nas entrevistas de pesquisa, para, então,

refletir sobre as experiências sociais narradas, com TILSP na interação em sala de aula. Desse modo, procuramos “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006: 14).

2.1. Narrativa em estudos sociolinguísticos e na ordem da interação

Na perspectiva da sociolinguística, os estudos das narrativas se iniciaram com Labov e Waletzky (1967), na década de 60. Os autores introduzem a chamada “virada” da narrativa, em uma mudança de paradigma pós-positivista, com metodologias interpretativas, nas ciências humanas (PEREIRA, CORTEZ, 2011).

Labov e Waletzky (1967) investigaram e elaboraram uma estrutura que comporia uma narrativa de evento reportável a partir de um dado fato acontecido, construída em entrevista de pesquisa, com sequências de orações e com ordem cronológica dos eventos passados e relatados pelos indivíduos.

Em narrativas contendo experiências passadas, com formato canônico, há seis elementos observados nas sequências de orações na narrativa como propriedades linguístico-discursivas (BASTOS, 2005; PEREIRA, CORTEZ, 2011; BASTOS, BIAR, 2015), sendo eles: sumário, orientação, ação complicadora, avaliação (externa ou encaixada), resolução e coda.

A seguir, incluímos os elementos da narrativa, identificados por cores e conceitos. Ressaltamos que, na seção de análise de dados, os excertos selecionados estarão em destaque em seis cores diferentes, para, assim, facilitar ao leitor sobre os seis elementos da estrutura da narrativa laboviana e waletzkyana.

Na perspectiva da sociolinguística (BASTOS, 2005: 74), as narrativas são histórias pelas quais os narradores relatam, em situações de entrevista e em situações de fala cotidiana (podendo ser espontânea e/ou institucional) a remontagem de eventos passados e de experiências já vivenciadas socialmente pelos próprios.

As narrativas permitem resituar “a construção do eu como um fenômeno social” (BASTOS, 2005: 75), contribuindo para seu mundo e sua visão de mundo, e estão em constante transformação e são contadas a cada momento de nossas vidas. Assim sendo, um conjunto de narrativas constrói as experiências vivenciadas ao longo de nossas vidas e também reconstrói as histórias, e é por meio da contagem para o outro que expressamos “quem somos e como nos tornamos assim [...] negociamos com os outros [...] usamos estas histórias para

<input type="checkbox"/> Sumário (<i>do que trata</i>): resumo inicial; o que virá a ser relatado.
<input type="checkbox"/> Orientação (<i>quem, quando, onde</i>): contextualização da narrativa; apresenta os personagens, o tempo, o lugar e as atividades narradas, necessárias para sequência dos eventos.
<input type="checkbox"/> Ação Complicadora (<i>o que aconteceu</i>): sequencialidade temporal da narrativa; narrador conta o que aconteceu, remetendo a um passado temporal/eventos passados.
<input type="checkbox"/> Avaliação (<i>e, então</i>): o narrador avalia a situação narrada para enfatizar a relevância do fato em comparação às outras: <ul style="list-style-type: none"> (a) na <i>avaliação externa</i>, o narrador suspende temporariamente o fluxo narrativo como um parêntese para observar o seu ponto; (b) na <i>avaliação encaixada</i>, o narrador, por meio de recursos expressivos, que não interrompem o fluxo de eventos narrados, insere dramaticidade ao relato, indiciando o sentido como os acontecimentos devem ser entendidos.
<input type="checkbox"/> Resolução (<i>finalmente, aconteceu que</i>): o desfecho da ação complicadora da narrativa.
<input type="checkbox"/> Coda (<i>fechamento</i>): síntese; encerra o que avaliou; o narrador traz a audiência de volta ao presente.

QUADRO 1 – Elementos da estrutura da narrativa proposta por Labov e Waletzky (1967)

Fonte: Bastos (2005); Bastos e Biar (2015); Souza Lemos, Pereira e Favorito (2019)

afirmar ou negociar pertencimento a grupos e para demonstrar que verdadeiramente somos membros dignos de tais grupos” (LINDE, 1993: 3).

Nesse sentido, os falantes “re–historiam” o passado para se realinharem, remodelarem-se e reconstruírem sua identidade, pois “o passado não está gravado na pedra” e o passado é “o fundamento imutável para predizer o futuro” (MISHLER, 2002: 105). Assim sendo, é por meio da narrativa que as identidades sociais emergem e são construídas nossas experiências individuais, com posicionamentos sobre as expectativas sociais e culturais (BENWELL, STOKOE, 2006: 137).

2.2. Narrativa de conflito e sequencialidade do conflito

Embora utilizemos a textualização da narrativa laboviana na análise de dados, a perspectiva de Briggs (1996, 1997) e Brennies (1996), com foco em “Narrativas de Conflito” e em sua sequencialidade, será a mais utilizada em nosso estudo.

Briggs (1996) destaca que o conflito é um processo “comum da vida social” e é uma “sobrevivência da coletividade”. Quando estamos defrontados com conflitos, construímos identidades, identificação e diferenciação do *eu* e do *outro* nas relações sociais. O autor sustenta que as “Narrativas de Conflito” fornecem reflexões sobre as identidades individuais e de ordem social, com perspectiva êmica e a fim de elencar agendas dos narradores (BRIGGS, 1996: 3–4, 10).

Briggs (1997) buscou analisar as narrativas em “Sequencialidade”. A estrutura de sequencialidade na narrativa pode estar conectada às relações dos narradores com a audiência, com sua identidade e sua memória sobre um determinado tempo vivido. As sequências das narrativas e dos eventos acontecem, portanto, na interação, com a estrutura sequencial e fazem parte do processo de temporalização da narrativa.

Brennies (1996) salienta que as “Narrativas de Conflito” estão imbricadas às situações em que são contadas e estão interligadas às circunstâncias particulares (a audiência, os propósitos e as expectativas) do narrador. Em sua pesquisa, Brennies (1996: 47-48) reflete que as narrativas de conflito “são eficazes em moldar tanto o curso futuro do conflito quanto os contornos da vida social” e, ainda, “essas histórias ajudam os participantes a definir, a esclarecer e a compreender os relacionamentos problemáticos e eventos preocupantes” sobre instituições e sobre comunidades complexas.

Souza Lemos, Pereira e Favorito (2019) observam as “Narrativas de Conflito” sobre a análise textual da narrativa, em perspectiva laboviana, com foco nos eventos narrados/*histórias de conflito*, nos elementos que traçam a *sequencialidade da narrativa de conflito* e na avaliação do *evento de conflito*. Percebem que os usos discursivos de dêiticos e de indexicalidade apontam e indicam os *agentes-causadores* e os *agentes-vítimas* da narrativa de conflito relatada pelos participantes da pesquisa. Além disso, as vozes do *eu* e do *outro* dos personagens são observadas, a partir de diálogos construídos com o intuito de analisar os momentos conflitivos na *narrativa de conflito*.

2.2.1. Mecanismos na construção da narrativa: indexicalidade e diálogo construído

A análise da “indexicalidade” em narrativas apresenta às pessoas do discurso os “significados sociais, as pistas interpretativas entre o que é dito e a ocasião social pela qual se está sendo produzido o discurso” (BLOMMAERT, 2005: 11), indicando, assim, os julgamentos de caráter, os rótulos, os papéis sociais dos participantes e os atributos da identidade de si e do outro, mas sempre dependendo do contexto.

Assim sendo, os “Diálogos Construídos” (TANNEN, [1987] 2007) em narrativas fazem ecoar as vozes dos personagens, recriados criativa e dramaticamente. Muitas vezes, ao dar voz a seus personagens, os narradores

habilidosos utilizam o diálogo construído, com envolvimento e utilização de cenas.

2.3. Conflito em práticas linguísticas em línguas em contato

Para o contexto da pesquisa, observamos que o contato linguístico entre Libras e português, com uso de línguas sinalizadas e orais, é carregado de conflitos linguísticos, muitas vezes, pelo prescritivismo da/na linguagem e pela perspectiva da higiene verbal na ideologia linguística.

Nos estudos da linguagem, o conceito de “Conflito Linguístico” é compreendido como parte do conflito social (NINYOLES, 1989: 133; BAGNO, 2017: 54-55) e está presente em situação que envolva hierarquização de funções linguísticas. Em Bagno (2017: 54-55), o “Conflito Linguístico” consiste na disputa entre duas comunidades (linguísticas), com interferências de imposições de poder e com conflito de uma língua sobreposta a outra. Geralmente nesse fenômeno há duas ou mais línguas em contato, mas com divergências de interesses e de valores entre os diferentes grupos.

LAGARES (2018: 121, 132-140) salienta o perigo da “hegemonia linguística” e da “padronização linguística” em comunidades com línguas em situação minoritária, que não dispõem dos equipamentos a serviço das línguas hegemônicas. Tratam-se de fenômenos essencialistas circunscritos a ‘grupos subalternos’ com situações de desigualdade social e linguística, que podem ser afetados pela “violência simbólica” (BOURDIEU, 1989; LAGARES, 2018).

Entendemos que a desigualdade de poder entre as línguas caracteriza uma relação linguística assimétrica. Nesse entendimento, César e Cavalcanti (2007) analisam como as atitudes e ideologias linguísticas e o mito de nação “monolíngue” afetam o “reconhecimento” e a “reconciliação”, em contextos sociolinguisticamente complexos, porque ocasionam uma ótica de “prestígio” da língua majoritária e de “apagamento” das línguas minoritárias. No caso do território brasileiro, segundo as autoras, coexiste uma multiplicidade de usos linguísticos e de “diversidade linguística e cultural”, abrigando mais de 170 línguas indígenas, cerca de 30 línguas de imigração e a Libras.

Para Cameron (1995), o “prescritivismo da linguagem” foi observado na comunicação “socialmente situada”, em tempo e espaço específicos, na análise de atitudes populares em relação à linguagem; em práticas que regulam o uso da

linguagem; em movimentos de “juízo de valor”; na “vigilância da linguagem” para que coexista uma “linguagem politicamente correta”; em “interferências prescritivas”; em “práticas de normatividade”. Há exemplos de “vigilâncias da linguagem”, por exemplo, na forma de falar, no tom e no sotaque, nas escolhas lexicais e gramaticais na fala.

No entanto, o “prescritivismo da/na linguagem” (CAMERON, 1995: 9, 14) é elitista, autoritário, conservador e purista, conduzindo a práticas de “higiene verbal” (higienização verbal) que, muitas vezes, são reguladas por crenças linguísticas e avaliações sobre o que é “certo” ou “errado”, “bom” ou “mau”, mais ou menos “elegante” ou “eficaz” ou “apropriado” no uso da língua(gem). A normatização linguística e o “conservadorismo da linguagem” constroem o conflito linguístico e o “congelamento” em visões essencialistas das identidades sociais e individuais de falantes.

2.4. Um novo olhar sobre o uso da linguagem em práticas transidiomáticas e translíngues

Em um mundo globalizado, com diminuição do distanciamento e aproximação demasiada, a “linguagem” é semiótica e se torna uma prática social, não mais neutra, mas envolvida por escolhas ideológicas e políticas e, ainda, atravessada pelas relações de poder (FABRÍCIO, 2006: 47). Nesse sentido, o multilinguismo, em perspectiva discursiva e interacional, como revisitado em Moyer (2011: 1209-1211), em uma ‘era globalizada pós-moderna’, está interconectado às discussões sobre as novas realidades sociolinguísticas e à ausência de limites espaciais (BLOMMAERT *et. al.*, 2005). O multilinguismo é uma prática social e abrange muitas práticas linguísticas, podendo ser realizado pela escrita e pela fala em interações face a face, com trocas e misturas de códigos (MOYER, 2011: 1211).

As várias dimensões do multilinguismo (MOYER, 2011: 1210) são cruciais para se entender sutilezas da linguagem em uma atividade humana, para, assim, compreendermos como se moldam e se expressam, através da/na linguagem, as relações sociais, através de imagens, sentimentos, hábitos, ideologias, posicionamentos e posturas. Para tanto, para observarmos o multilinguismo, é preciso analisar (MOYER, 2011: 1210): a “agência” e as “práticas multilíngues” presentes na reprodução de uma ordem social e institucional; e as consequências que essas práticas trazem para os participantes

envolvidos da/na interação. Assim, é necessário olharmos detalhadamente como se configura o multilinguismo em um determinado espaço, decifrando quais são os idiomas e as linguagens incorporadas na interação, e quais são as consequências que as escolhas têm sobre as pessoas em um determinado contexto.

Outra questão relevante, no mundo contemporâneo, são os estudos sobre as Práticas Transidiomáticas e Práticas Translúngues em contextos multilíngues.

Jacquemet (2005) faz reflexões sobre as “lógicas monolíngues” e a “padronização da linguagem” *versus* o “pluralismo cultural”. São feitas em interações face a face, com línguas em contato, com falantes que buscam a “(des) (re)territorialização” (ver também DELEUZE; GUATTATI, 1983, 1987) e a promoção da “circulação” e da “penetração” cultural e linguística, sob fluxos evocados pelo ‘mundo descontínuo e fraturado’ e migratório (JACQUEMET, 2005: 258). O autor entende que a “superdiversidade cultural e global”, ou seja, a sociedade contemporânea altamente globalizada altera os cenários comunicativos, podendo ou não causar “desordem sociolinguística” e “hibridização da linguagem”.

Jacquemet avalia as “práticas transidiomáticas”, em conversas multilíngues e com alternâncias e/ou misturas de códigos, considerando as “mutações comunicativas” da “modernidade tardia” entre pessoas e textos, compreendendo que esses contatos interacionais permitem construir “redes de zonas de contato” em uma “globalização progressiva” e em “relações sociais diásporas”, firmando, ainda, “múltiplas alianças linguísticas” com processos de reterritorialização e recontextualização cultural na vida cotidiana (JACQUEMET, 2005: 260-263).

Os Estudos de Práticas Transidiomáticas e de Ideologias Linguísticas já vêm sendo desenvolvidos nos Estudos Surdos mediante observação e análise de interações face a face na Comunidade Surda.

Cavalcanti e Silva (2016), em *Transidiomatic practices in a deaf hearing scenario and language ideologies*, refletem sobre a interação entre os alunos surdo e ouvinte em um contexto de aprendizagem (um workshop de leitura/escrita), observando as práticas transidiomáticas (entre o português e a Libras) em supressão às ideologias linguísticas e à lógica monolíngue.

Nora (2016), em *Igual ao biscoito recheado, aquele meio a meio, meio surda, meio ouvinte*”: línguas, identidades em um curso superior bilíngue (*Libras/Língua Portuguesa*), analisa como no DESU-INES os alunos surdos apresentam o papel central e preponderante da Libras como língua de uso, de símbolo de pertencimento e de identidade do grupo. Para a autora, as ideologias monolíngues, no entanto, integram também o cotidiano da interação entre os surdos e os ouvintes na interação em sala de aula do DESU-INES.

Meulder, Kusters, Moriarty e Murray (2019), em *Describe, don't prescribe. The practice and politics of translanguaging in the context of deaf signers*, retratam, em contexto internacional, que os Estudos Surdos, em perspectiva sociolinguística, incluem usos transidiomáticos e translíngues. Nesse contexto, na sinalização em língua de sinais, busca-se alternar/misturar os códigos, como, por exemplo, usar a datilologia de um conceito junto ao uso do movimento dos lábios sem emitir o som. As autoras e os autores salientam que usuários de línguas de sinais, sendo surdos e ouvintes, “usam uma ampla gama de recursos semióticos para se comunicar”, combinando e alternando rapidamente, com práticas linguísticas e multimodais como estratégias de translanguagem, principalmente, em espaços multilíngues.

3. Metodologia da pesquisa: qualitativa e interpretativista

A pesquisa é qualitativa e interpretativista, com perspectiva naturalística e interpretativista, porque buscamos entender a experiência humana e os significados construídos por indivíduos e por grupos em práticas interativas e comunicativas face a face (DENZIN, LINCOLN, 2006). Optamos pela perspectiva êmica dos participantes, “[...] sobre as ações conforme eles a demonstram uns para os outros” (Garcez, 2008: 24), tendo como base as referências relatadas pelos próprios membros (nativos) dessa comunidade (surda), ou seja, o ponto de vista dos *insiders*/nativos.

A metodologia utilizada foi de entrevistas de pesquisa, por entendemos que as entrevistas, concebidas também do ponto de vista teórico (ROUSLTON, 2010), são, na abordagem considerada, momentos de co-construção entre entrevistador e entrevistados e, possivelmente, as narrativas são “cooperativamente construídas” na interação de uma entrevista (MISHLER, 1986).

Os dados gerados⁵ e analisados são de Rafalea (nome fictício), TILSP do Departamento de Ensino Superior (DESU) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Rafaela é formada em Pedagogia e tem 42 anos de idade. Sua entrevista durou 22 minutos e analisamos um segmento de 00:00:04 a 00:05:06.

Os dados foram tratados e selecionados, passando por uma fina transcrição com convenções de Sacks, Schegloff, Jefferson (1974). As convenções utilizadas na transcrição dos dados foram: **(0.1)** pausa de um segundo; (...) a pausa não medida; (.) a entonação descendente ou final de elocução; (?) uma entonação ascendente; (,) uma entonação de continuidade; (–) uma parada súbita; (**sublinhado**) ênfase; (° °) tom baixo; (> <) uma fala rápida; (< >) uma fala mais lenta; (: ou ::) alongamentos; (I) início de sobreposição de falas; (J) final de sobreposição de falas; (()) o comentário do analista, com a descrição de uma atividade não verbal; (“ ”) a fala relatada como reconstrução de um diálogo; (**hh**) aspiração ou riso; (↑) uma subida na entonação; e (↓) uma descida na entonação.

4. O conflito entre Rafaela e aluno ouvinte em sala de aula

Nessa seção, iniciaremos a análise dos dados da entrevistada Rafaela. Os tópicos que permearam a entrevista foram: conflito na atuação profissional na sala de aula do DESU, com alunos ouvintes; relações assimétricas no ambiente profissional; e interrupções de ouvintes no ato interpretativo.

4.1. Interação entre entrevistador e Rafaela

A seguir, observaremos a interação entre Glauber e Rafaela na entrevista de pesquisa, no início da escolha da narrativa.

⁵ A presente pesquisa foi aprovada na Plataforma Brasil pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) através do nº 3.078.523 e a aprovação concedida pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), da instituição coparticipante, o Instituto Nacional de Educação Surdos (INES), com parecer nº 3.327.113.

EXCERTO 1 (00'04" – 00'28") – “já tive várias situações né positivas e negativas”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição
1	1 2	Glauber	bom::, rafae:la eu queria que você me contasse:: eh::: situações profissionais que você já teve já.
2	3	Rafaela	dentro de sala de aula[ou]
3	4	Glauber	[sim]
4	5	Rafaela	[ou fora?]
5	6	Glauber	[sim dentro da sala de aula]
6	7 8 9 10	Rafaela	dentro de sala de aula? ((olha para cima)) (0.3) eh::: (0.2) já tive <u>várias</u> situações né positivas e negativas, né .hh primeiramente a gente falar sobre as negativas pra depois as positivas.
7	11	Glauber	sim.

No turno 1 (linha 1), Glauber indica sua motivação ao selecionar verbos em pretérito imperfeito, tais como “queria” e “contasse::” (linha 12), fazendo um pedido para que a entrevistada intérprete de Libras relate uma experiência sobre “situações profissionais” (linha 2).

No turno 2 (linha 3), Rafaela faz um comentário na busca de esclarecimento se o entrevistador queria ouvir uma história que tivesse acontecido “dentro de sala de aula” (linha 3) ou “[ou fora?]” (linha 5) do contexto escolar. No curso da interação, a orientação é definida e negociada junto ao entrevistador “[sim dentro da sala de aula]” (linha 6). Ou seja, foi esclarecido o “lugar” em que a história teria acontecido.

Rafaela faz comentário reflexivo, repetindo as palavras do entrevistador (linhas 6 e 7), emite sinais de pausa, e comenta que “já tive várias situações né” (linha 8) e avalia como “situações” (linha 8) que foram “positivas e negativas” (linhas 8-9). A entrevistada recorre ao advérbio “primeiramente” (linha 9), selecionando “falar sobre as negativas pra depois as positivas.” (linhas 9-10).

4.2. Indicando o perfil de alunos da interação em sala de aula

A seguir, no Excerto 2, observaremos que as pistas de Rafaela apontam suas experiências profissionais conflituosas em sala de aula do DESU-INES.

EXCERTO 2 (00'29" – 01'37") – "o aluno ouvinte que está inserido na sala do surdo"

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição
8	1	Rafaela	as negativas foram que:: a partir do momento que você entra em sala de aula (0.2)
	2		.hh eh:: o aluno ouvinte que está inserido na sala do surdo hh. né >na verdade porque aqui a gente< <u>trabalha</u> com a inclusão:: né >então a gente tem< alunos surdos e alunos ouvintes:: ((sinaliza com as mãos apresentando os dois públicos em locais diferentes)). os <u>alunos</u> ouvintes quando eles <u>chegam</u> , eles não <u>sabem</u> realmente:: o <u>papel</u> do- tradutor intérprete neh .hh. então, a gente se <u>depara</u> com pessoas que têm:: um:: <conhecimento:: de Libras> ou até pessoas que:: <u>atuam</u> como intérpretes de Libras, <u>mas</u> :: não <u>sabem separar</u> que ali >naquele momento eles são alunos< [ta].
	3		
	4		
	5		
	6		
	7		
	8		
	9		
	10		
	11		
	12		
	13		
	14		
	15	Glauber	[então] tem um publico [que]
9	16	Rafaela	[ai]
10	17	Glauber	[de]
	18		intérprete que entra pra- pra estudar aqui?
11	19	Rafaela	<u>sim</u> :: tem um público de <u>intérpretes</u> e também tem o- aqueles aprendizes de Libras
	20		
12	21	Glauber	<u>sim</u>
13	22	Rafaela	neh? e quando <u>chegam</u> aqui, eles não não se põem no <u>papel</u> de <u>aluno ouvinte</u> ((a entrevistada fala olhando fixamente o entrevistador e soletrando essas duas últimas palavras "aluno" e "ouvinte")). <u>né?</u> eles <u>entram</u> em sala de <u>aula</u> e ficam cuidando, tomando conta do <u>intérprete</u> , <u>analisando</u> o intérprete e até <u>corrigindo</u> o intérprete.
	23		
	24		
	25		
	26		
	27		
	28		

No Excerto 2, a entrevistada detalha suas experiências na atuação “em sala de aula” (linha 1) e apresenta os participantes, os tipos de alunos (linhas 1 a 28): “aluno ouvinte” (linhas 2-3, 17, 34) ou “alunos ouvintes” (linha 8); “alunos surdos” (linha 5); além do “tradutor intérprete” (linhas 9-10) ou “intérpretes de Libras” (linha 12).

Rafaela (linhas 2 e 3) comenta que o “aluno ouvinte” esteja inserido “na sala do surdo”. Nesse momento, é possível perceber que a entrevistada busca indexicalizar (BLOMMAERT, 2005), com explicações, as diferentes funções de pertencimento de cada participante da sala de aula, categorizando os que são de dentro (os alunos surdos) e os que são de fora (os alunos ouvintes) daquele espaço bilíngue.

22	20	Rafaela	((a entrevistada coloca a mão no queixo e olha para cima para lembrar)) (0.1) não tô lembrando:: (0.1) era- o sinal agora eu não vou conseguir lembrar. eu lembro assim do <u>fato</u> [né]=
23	24	Glauber	=[ahan]
24	25	Rafaela	(0.2) e eu até falei assim pra ele "olha só:: eh <u>você está equivocada, tá?</u> esse <u>sinal::</u> >realmente existe, mas não eh pra esse sentido. <u>professor::?</u> < o que que o senhor tá querendo dizer com essa questão?". aí o <u>professor</u> falou "não eh isso isso isso". "então, querido, esse sinal aí eh referente a isso". aí eu fui expliquei para ele que era <u>outro</u> sentido::
25	33	Glauber	isso parou a aula então.
26	34	Rafaela	não:: parou a <u>aula</u> . parou a aula
27	35	Glauber	Hhhhh

No turno 15, Glauber pergunta se a entrevistada “lembra” (linha 1) de uma situação. Rafaela diz que “lembro, lembro, sim” (linha 3). A sobreposição de Glauber é inserida com uma solicitação: “[você pode me relatar?]” (linha 3).

Rafaela inicia a narrativa com orientações de tempo, local e personagens (LABOV, WALETZKY, 1967). Primeiramente, contextualiza que sua experiência aconteceu em “um determinado dia” (linha 6), quando estava em sala de aula com “um professor falando” (linha 6) e falando sobre “uma determinada coisa” (linha 7). Além dela, os personagens são “um professor” (linha 6) e “um aluno ouvinte” (linha 9).

A narradora introduz ações correspondentes à sequencialidade da narrativa, que estão entrelaçadas com as ações complicadoras que aconteceram em sala de aula (LABOV; WALETZKY, 1967) é o evento “agentivo” de Rafaela, com suas ações verbais (pretérito perfeito), tais como “fui” e “fiz”, destacando sua agentividade.

A segunda sequência da história (BRIGGS, 1997), que faz parte “do que aconteceu”, é o evento “interrupção” que causa o agravamento do conflito (LABOV; WALETZKY, 1967; SOUZA LEMOS, PEREIRA, FAVORITO, 2019) linguístico (BAGNO, 2017). A entrevista narra que o aluno ouvinte “interferiu na aula e cortou, interferiu” (linhas 9-10) e

rememora, por meio de diálogo construído (TANNEN, 2007 [1989]), que o aluno “falou assim “olha você está fazendo datilologia, >mas existe um sinal< você tem que saber né, porque aqui você eh intérprete”” (linhas 10-12). A narradora relata que o motivo da interferência do aluno foi porque Rafaela recorreu ao uso da “datilologia” (linha 11) para apresentar um conceito. O aluno determina o “sinal” (linha 11) que Rafaela deveria utilizar na interpretação sobre um conceito exposto pelo professor. Nessa situação, o aluno desafia Rafaela e a notifica que “você tem que saber né” (linhas 11-12), rompendo o curso da interação, em sala de aula bilíngue. Percebemos, nesse momento, ações semelhantes a usos transidiomáticos e translíngues, comentados por Meulder, Kusters, Moriarty e Murray (2019).

A terceira sequência da história (BRIGGS, 1997) é a “sobreposição de papéis”. Rafaela dá continuidade com ações suas, do aluno e do professor: rememora sua reação ao dizer que “aí eu olhei para ele” (linhas 12-13). Mas o conflito interpessoal (SOUZA LEMOS, PEREIRA, FAVORITO, 2019) não cessa e o aluno se constrói como um intérprete de Libras mais qualificado e experiente do que Rafaela. Nas linhas 13 e 14, em forma de diálogo construído (TANNEN, 2007 [1987]), é detalhada a resposta do aluno ouvinte, que enfaticamente diz ““eh (.) então eu vou te ensinar o sinal””, por meio de sua interrupção abrupta, prescrevendo qual uso verbal (CAMERON, 1995) deveria utilizar em sua interpretação. No turno 19, Glauber inicia uma risada longa e alta, concluindo com uma interjeição “nossa”.

A quarta sequência da história (BRIGGS, 1997) é o evento de “conhecimento sobre o sinal”. A narradora relata outra ação do aluno ouvinte, assinando que “aí ele me passou um determinado sinal” (linha 16). Todavia, a orientação narrativa de Rafaela aponta que “o sinal que ele me passou < eu conhecia” (linha 17). Assim, a avaliação da ação do aluno em “passar um sinal” não correspondia ao “o sinal↑ daquele ↓ contexto [né]” (linha 18).

A quinta e última sequência da história (BRIGGS, 1997) é a “resposta ao conflito” causado pelo aluno ouvinte. Rafaela reage, apresentando sua ação sequencial perante a situação de conflito e diz que “eu até falei assim

pra ele “olha só:: eh você está equivocando, tah? esse signal:: >realmente existe, mas não eh pra esse sentido.” (linhas 25-27).

A narradora revive a situação inserindo sua ação e com solicitação ao “professor::?< o que que o senhor tá querendo dizer com essa questão?” (linhas 27-29). Logo após, apresenta a voz do professor através de um diálogo construído (TANNEN, 2007 [1989]) que disse ““não eh isso isso isso”” (linhas 29-30). Outro diálogo construído dá voz a si mesma quando retrata que “então, querido, esse sinal aí eh referente a isso.” (linhas 30-31). A ação de Rafaela, que poderia corresponder à resolução (LABOV; WALETZKY, 1967), é realizada com verbos de ação “aí eu fui expliquei para ele que era outro sentido::” (linhas 31-32).

Depois das cinco sequências na narrativa de conflito, a narradora finaliza, explicando que sua escolha para usar aquele sinal correspondia a um determinado contexto no ato interpretativo e que o sinal concebido pelo aluno ouvinte caberia em outro contexto, com outro sentido. Ou seja, a ação do aluno em avaliar que o uso do sinal estava “errado” e que outro seria “correto”, aponta a pureza no uso da linguagem (CAMERON, 1995) e é avaliada pela entrevistada como uma “interrupção no fluxo da interpretação”.

4.3. Inteligibilidades da narrativa de conflito de Rafaela

Perguntas em torno da narrativa de conflito de Rafaela instigam: a narradora é a responsável pelo conflito? Quem seria o responsável do conflito em sala de aula? A seguir, a conclusão da narradora tematiza o fato reportável (LABOV; WALETZKY, 1967), com inteligibilidades (MOITA LOPES, 2006) sobre a atuação de intérpretes de Libras em sala de aula.

EXCERTO 4 (02'57" – 05'06") – “então assim todo mundo foi prejudicado”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição
28	1	Rafaela	e todo mundo né ficou ali prestando atenção::: naquilo que tava acontecendo ((o entrevistador continua rindo)). então,
	2		assim (.) eh::: aí depois ele foi e pediu desculpa "ah desculpa". aí fui e pedi a ele que pra ele que não fizesse mais isso:: né, porque infelizmente ele
	3		ali estava interrompendo a aula, tava tirando toda a concentração dos alunos
	4		que estavam ali né tentando eh::... tava numa linha de raciocínio e aí você corta aquela linha de raciocínio .hh não só do professor, como dos alunos e como dos intérpretes. então assim todo mundo
	5		foi prejudicado .hh por uma situação que realmente se- fosse aquele sinal a datilologia não iria influenciar em nada.
	6		entendeu? porque a datilologia seria uma opção (.) do intérprete, ele fo- ah tem um determinado sinal? tem. mas se eu quiser fazer datilologia? e se o surdo não souber aquele sinal? e se ele não souber o contexto? o que significa? qual-entendeu?
	7		então, assim (.) eh:: a- eh o que eu sempre falo, independente do caminho que você (.) vai traçar o importante é o objetivo, chegar ao ponto ((gesticula com suas mãos o caminho de passar por um ponto e chegar a um objetivo)), entendeu? (.) se o- entendimento do- do surdo, ele tem que chegar. .hh e aí o que eu percebo eh que as pessoas na:o... na:o sabem (0.2) eh:::, principalmente esses alunos hhh ouvintes que ali o intérprete não eh pra ele eh para o surdo. E quem em que dizer se tá entendendo ou não tá entendendo eh o aluno surdo e não o aluno ouvinte entendeu? e muitas vezes há essa intervenção por parte do aluno ouvinte que o surdo está lá entendendo claramente ele não tá nem- nada tá influenciando o entendimento dele na- naquilo que no ponto de vista do aluno ouvinte ele acha que está sendo .hh tá sendo tá- tá vendo um- um problema uma::: falta de- de comunicação assim entendeu?
	8		
	9		
	10		
	11		
	12		
	13		
	14		
	15		
	16		
	17		
	18		
	19		
	20		
	21		
	22		
	23		
	24		
	25		
	26		
	27		
	28		
	29		
	30		
	31		
	32		
	33		
	34		
	35		
	36		
	37		
29	38	Glauber	[sim]
30	39	Rafaela	[então] houve esse momento

Rafaela, no turno 28, retoma a ação complicadora (LABOV, WALETZKY, 1967) e apresenta a reação de todos os participantes da interação que

“todo mundo né ficou ali prestando atenção::: naquilo que tava acontecendo” (linha 1-2). Em seguida, a entrevistada constrói a resolução da história como desfecho da ação complicadora (PEREIRA, CORTEZ, 2011; BASTOS, BIAR, 2015), informando que “então, assim (.) eh::: aí depois ele foi e pediu desculpa “ah desculpa”. aí fui e pedi a ele que pra ele que não fizesse mais isso:: né,” (linhas 3-6). Nesse momento, é observada a resolução do conflito (SOUZA LEMOS, PEREIRA, FAVORITO, 2019) entre Rafaela e o aluno ouvinte, com pedidos de desculpas de ambos os personagens da narrativa.

Por fim, a narradora convoca a coda como fechamento da narrativa (LABOV, WALETZKY, 1967). Rafaela avalia, negativamente, a atitude abrupta do aluno ouvinte que: (i) “infelizmente ele ali estava interrompendo a aula” (linhas 6-7); (ii) tirou “toda a concentração dos alunos que estavam ali né” (linhas 7-8); (iii) tirou o seu “raciocínio e aí você corta aquela linha de raciocínio .hh não só do professor, como dos alunos e como dos intérpretes.” (linhas 8-11); (iv) “todo mundo foi prejudicado .hh por uma situação que realmente se- fosse aquele sinal a datilologia não iria influenciar em nada” (linhas 11-14).

Rafaela reforça que “a datilologia seria uma uma opção (.) do intérprete” (linhas 14-15). Com isso, a justificativa de Rafaela é referente à sua decisão e autonomia no ato de interpretar. Para expressar um conceito teórico que ainda não tenha um item lexical correspondente em Libras (SANTOS, 2017: 48), os TILSP, muitas vezes, recorrem ao empréstimo/importação das palavras das línguas orais para as línguas de sinais. Esse empréstimo pode ser realizado por meio da datilologia (soletração manual), considerada uma estratégia do intérprete. Às vezes, acontece de “surgir” um sinal terminológico criado pelos alunos surdos após a construção de um novo conceito, em sala de aula, junto ao professor regente.

Fica clara a preocupação de Rafaela em promover uma “interpretação educacional” em que estão em cena uma língua oral e uma língua sinalizada. Como salientado em Albres (2016: 53), há combinações de “estilos de interpretação”, podendo, assim, haver alternâncias entre “tradução literal e livre

(pelo sentido)”. Essas decisões interpretativas de TILSP em sala de aula permitem que os alunos possam “acessar o conteúdo da aula em língua de sinais ao mesmo tempo em que acessam a terminologia específica do assunto ou se apropriam da linguagem acadêmica na língua oral”. Há ainda o engajamento da entrevistada, quando relata sua preocupação com o público com que trabalha, informando “e se o surdo não souber aquele sinal? e se ele não souber o contexto? o que significa? qual-entendeu?” (linhas 17-19). Além disso, Rafaela justifica que seu objetivo era “chegar ao ponto” (linha 22) como papel fundante da mediação e interação, em sala de aula bilíngue.

5. Considerações

Nesse estudo, analisamos a construção de narrativas de conflito em entrevista de pesquisa, com experiências vivenciadas em atuação em contexto profissional em sala de aula bilíngue. Com o objetivo de apresentar a função das narrativas, as inteligibilidades da entrevistada-intérprete mostram que no seu ato interpretativo busca construir um processo de entendimento educacional, principalmente quando se utiliza de práticas transidiomáticas/translíngues, tais como soletrar conceitos que precisam ser digeridos com mais cuidado aos alunos surdos.

Em sua narrativa, Rafaela destaca as sequências do conflito e o agravamento do conflito interpessoal e linguístico, quando o aluno ouvinte interfere no ato interpretativo simultâneo em sala de aula, ocasionando conflito linguístico, vigilância da/na linguagem, construções assimétricas interacionais e pureza da linguagem. Assim, à luz do ganho teórico sobre os estudos da Narrativa de Conflito, pudemos compreender como os Tradutores-Intérpretes de Libras/Português do Curso Bilíngue de Pedagogia do INES destacam propostas sobre uma interação bem-sucedida em âmbito familiar e escolar.

Vimos, neste estudo, que as ideologias linguísticas, as padronizações comunicativas e as dominações da língua majoritária, com influências das relações de poder e das ‘penetrações’ assimétricas engendradas em ‘zonas fronteiriças’, causam conflitos e ressentimentos. Por isso, indicamos um novo olhar sobre o uso da linguagem em espaços interacionais, sociolinguisticamente complexos, por meio do entendimento que a língua é como um

“caleidoscópio” repleto de recursos móveis, heterogêneos, multimodais e multissemióticos, ainda mais com a superdiversidade de repertórios linguísticos (CESAR, CAVALCANTI, 2007). É preciso romper com a lógica de uma língua estática e fixa, mas compreendê-la como uma entidade repleta de usos transidiomáticos e translíngues. Aliás, a comunidade surda é transidiomática (MEULDER, KUSTERS, MORIARY, MURRAY, 2019: 2).

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A. Estudos sobre os papéis dos intérpretes educacionais: uma abordagem internacional. *Fórum*, v. 1, p. 48-62, 2016.
- BAGNO, M. *Dicionário crítico de sociolinguística*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BASTOS, L. C. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópio*. v. 3, n. 2, p. 74-87, maio/ago, 2005.
- BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *DELTA* [online], v. 31, n. spe, p. 97-126, 2015.
- BELÉM, L. J. M. *A atuação do intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Médio*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), São Paulo.
- BENWELL, B.; STOKOE, E. *Discourse and Identity*. Edinburg: Edinburg Univ. Press, 2006.
- BLOMMAERT, J. *Discourse: A Critical Introduction*. New York/USA: Cambridge University Press, 2005.
- BLOMMAERT, J.; COLLINS, J.; SLEMBROUCK, S. Spaces of multilingualism. *Language and Communication*, v. 25, n. 3, pp. 197–216, 2005.
- BRASIL, Câmara Federal dos Deputados. *Projeto de Lei 9.382/2017*. Dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras, revogando a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.
- BRENNEIS, D. Telling troubles: Narrative, Conflict, and Experience. In: Briggs, Charles L. (Orgs.). *Disorderly Discourse: Narrative, Conflict, and Inequality*. New York: Oxford University Press, 1996, pp. 41-52.
- BRIGGS, C. L. Introduction. In: BRIGGS, Charles L. *Disorderly Discourse: Narrative, Conflict, and Inequality*. *Oxford Studies in Anthropological Linguistics*, 1996.
- _____. Sequentiality e temporalization in the narrative construction of a South American Cholera Epidemic. *Journal of Narrative and Life History*, v. 7, (1-4), pp. 177-183, 1997.
- BOUDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

- CAMERON, D. *Verbal Hygiene: The Politics of Language*. 1. ed. London: Routledge, 1995.
- CAVALCANTI, M. C.; SILVA, I. R. Transidiomatic Practices in a Deaf-Hearing Scenario and Language Ideologies. *Revista da Anpoll*, n. 40, p. 33-45, Florianópolis, jan./jun., 2016.
- CÉSAR, A.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Eds) *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 45-66, 2007.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1983.
- _____. *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia* 2. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. e colaboradores. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, [2003] 2006.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.
- GARCEZ, P. M. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.). *Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008.
- GEERTZ, C. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. [Trad.] Vera Mello Joscelyne. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.
- GIDDENS, A.; SUTTON, P. W. [Trad.] Claudia Freire. *Conceitos essenciais da sociologia*. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2016.
- JACQUEMET, M. Transidiomatic Practices: Language and Power in the Age of Globalization. *Language & Communication*, v. 25, n. 3, p. 257-277, 2005.
- LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. In: June Helm (Ed.). *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967.
- LAGARES, X. C. *Qual política linguística?: desafios glotopolíticos contemporâneos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.
- LINDE, C. *Life Stories. The Creation of Coherence*. New York: Oxford University Press, 1993.
- MEULDER, M.; KUSTERS, A.; MORIARTY, E.; MURRAY, J. J. Describe, don't Prescribe. The Practice and Politics of Translanguaging in the Context of Deaf Signers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 40, n. 10, pp. 892-906, 2019.
- MISHLER, E. G. *Research Interviewing. Context and Narrative*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- MISHLER, E. G. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: MOITA LOPES, L. P. da; BASTOS, L. C. *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da. Introdução: Uma linguística aplicada mestiça e ideológica interrogando o campo como linguista aplicado. In: Moita Lopes, L. P. da (Org.). *Por uma Linguística aplicada INdisciplinar*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 13-44, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: Moita Lopes, L. P. da. *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 15-38, 2013a.

MOITA LOPES, L. P. da. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: Moita Lopes, L. P. da. *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 227-247, 2013b.

MONTANARI, F. Abordagem sociosemiótica de conflito e guerra. In: FULANETTI, O. N.; BUENO, A. M. (Orgs.). *Linguagem e política: princípios teórico-discursivos*. São Paulo: Contexto, pp. 93-116, 2013.

MOYER, M. G. What Multilingualism? Agency and Unintended Consequences of Multilingual Practices in a Barcelona Health Clinic. *Journal of Pragmatics*, v. 43, pp. 1209-1221, 2011.

NINYOLES, R. L. *Estructura social i política lingüística*. Alzira: Bromera, 1989.

NOGUEIRA, T. C. *Intérpretes de Libras-Português no contexto de conferência: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine*. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina: UFSC.

NORA, A. B. *"Igual ao biscoito recheado, aquele meio a meio, meio surda, meio ouvinte": línguas, identidades e representações em um curso superior bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa)*. 2016. de Doutorado (Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas/São Paulo: UNICAMP.

OLIVEIRA, M. C. L.; BASTOS, L. C. Saúde, doença e burocracia: pessoas e dramas no atendimento de um seguro saúde. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (Orgs.). *Narrativa, identidade e clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.

PAGANO, A. Crenças sobre a tradução e o tradutor: revisão e perspectivas para novos planos de ação. In: ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. (Orgs.). *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. 4. ed, 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

PEREIRA, M. G. D.; CORTEZ, C. M. Narrativas como práticas de agentes comunitárias: a fala 'no' e 'sobre' o trabalho em uma reunião sobre o tratamento de tuberculose. *Calidoscópio*. v. 9, n. 2, p. 80-95, mai/ago, 2011.

_____; SOUZA LEMOS, G. *Narrativas de resistência na prática profissional de tradutores-intérpretes na interação em sala de aula de Libras/Português*. In: XIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS DEL DISCURSO – ALED. "Discursos de resistência em contextos de posverdad: una mirada desde los estudios del discurso". Santo Domingo, República Dominicana: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, ALED/ Facultad de Humanidades, UASD, Escuela de Comunicación Social, del 2 al 5 de diciembre, 2019.

ROULSTON, K. Considering quality in qualitative interviewing. *Qualitative Research*, 2010.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, v. 4, n. 50, pp. 696-735, 1974.

SANTOS, H. R. *Processos de expansão lexical da Libras no ambiente acadêmico*. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística/Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras. Minas Gerais/Belo Horizonte: PUC-Minas

SANTOS, L. F. *O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações*. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos: UFSCar.

SOUZA LEMOS, G.; PEREIRA, M. G. D. (Orientadora); FAVORITO, W. (Coorientadora). *Narrativas de conflito com alunos surdos e intérpretes de Libras nas relações com a família, a escola e atividades profissionais*. Rio de Janeiro, 2019. 233p. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SOUZA, M. R. *Narrativas dos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais que atuam no contexto do Ensino Fundamental*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. UFSC/ Florianópolis.

TANNEN, D. *Talking Voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Second Edition. Cambridge University Press, [1987] 2007.

TUXI, P. *A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental*. 2009. Dissertação – (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Campinas.