

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

Maria Cristina Pires Pereira

**TESTES DE PROFICIÊNCIA LINGÜÍSTICA EM LÍNGUA DE SINAIS: AS
POSSIBILIDADES PARA OS INTÉRPRETES DE LIBRAS**

**São Leopoldo
2008**

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Maria Cristina Pires Pereira

TESTES DE PROFICIÊNCIA LINGÜÍSTICA EM LÍNGUA DE SINAIS: AS
POSSIBILIDADES PARA OS INTÉRPRETES DE LIBRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza

São Leopoldo

2008

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

P436t Pereira, Maria Cristina Pires.

Testes de proficiência lingüística em língua de sinais : as possibilidades para os intérpretes de LIBRAS / Maria Cristina Pires Pereira. – 2008.

180 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, 2008.

"Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza".

1. Língua brasileira de sinais. 2. Intérpretes – Língua de sinais. 3. Língua de sinais - Proficiência. I. Título.

CDU – 800.954

Maria Cristina Pires Pereira

TESTES DE PROFICIÊNCIA LINGÜÍSTICA EM LÍNGUA DE SINAIS: AS
POSSIBILIDADES PARA OS INTÉRPRETES DE LIBRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ronice Müller de Quadros - Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Ana Cristina Ostermann - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza – Orientadora - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Dedico a vocês essa conquista, como sinal de gratidão ao apoio que nunca me faltou:

Cátia de Azevedo Fronza, minha orientadora dedicada, gentil e exigente que sempre acreditou no meu potencial;

e

Andre Ribeiro Reichert, meu bom amigo e incansável incentivador.

AGRADECIMENTOS

A todos os meus ancestrais que, com seus encontros e uniões, me permitiram usufruir desta vida, aqui, neste momento.

Aos meus pais, *in memoriam*, Edmar Leão Pereira e Helma Pires, que me estimularam a sempre aprender, dizendo: “a única herança que podemos te deixar são os estudos”.

A minha pequena família de sangue, meu sobrinho-afilhado-filho, Vinícius, e a minha única irmã, Bete, que fez o possível para tornar meu mestrado mais leve.

A todas as pessoas surdas que me estimularam na carreira de intérprete de língua de sinais.

Às lingüistas e intérpretes de língua de sinais, Lodenir B. Karnopp e Ronice M. de Quadros, minhas primeiras professoras de Lingüística e referências de pesquisadoras.

Aos colegas intérpretes, pela troca de idéias, interesse e, a alguns, pela ajuda em conseguir material, especialmente: Angela Russo, Carina R. Cruz, Denise Coutinho, Elcivanni Lima, Karin L. Wentzel, Mauren Medeiros Vieira, Ricardo E. Sander, Sandro R. Fonseca e Silvana Aguiar dos Santos.

A todos os participantes da lista de discussão virtual dos intérpretes de língua de sinais (BrasILS), pelos debates, reflexões e crescimento que me proporcionaram.

À Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) que, com seu programa de bolsa filantropia, me possibilitou realizar meu mestrado.

Ao pessoal do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada (PPGLA) da Unisinos, no qual fui plenamente acolhida e sempre me senti muito à vontade, em especial:

- à Valéria Cabral, nossa super eficiente e competente secretária;
- aos colegas de mestrado, por nossas sessões de terapia em grupo, nossos desabafos e crises compartilhados;
- às professoras das disciplinas de mestrado, que me introduziram ao fascinante mundo da Lingüística Aplicada e que deixaram gravadas na minha mente as suas vozes dizendo: “não deixe nenhum flanco a descoberto”; “é preciso explicitar o óbvio”; “uma dissertação não termina, se encerra”; “tens que guiar o leitor pela mão!” e outras mais.

A todos os pesquisadores que têm uma caminhada mais longa do que a minha e que, em uma lição de humildade, desprendimento e colaboração acadêmica, diante de meus questionamentos, me enviaram respostas e, inclusive, artigos e bibliografia para embasar minha pesquisa: Bernard Spolsky, Claire Kramersch, Denise Grosso da Fonseca, Mailce B. Mota Fortkamp, Margarete Schlatter e, de uma forma destacada, a Frank Caccamise, que cedeu amplo material de um dos testes que analisei.

À Marlene C. Danesi que, com seu apoio em meu local de trabalho, me permitiu cumprir várias de minhas atividades acadêmicas: disciplinas e apresentações de trabalhos em eventos.

Às professoras participantes de minha banca de qualificação de projeto de dissertação, Maura Corcini Lopes e Ana Cristina Ostermann, por suas valiosas intervenções e questionamentos sobre a minha pesquisa.

Aos meus informantes, a quem devo sigilo de suas identidades, mas que sabem o quanto foram importantes para que esta pesquisa se realizasse.

Aos meus alunos e alunas dos cursos de extensão ‘Preparação para Intérpretes de Língua de Sinais’ nos quais ministrei alguma disciplina durante o período do mestrado: Centro Universitário La Salle de Canoas (UNILASALLE), Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina e Universidade de Caxias do Sul (UCS),

por serem parte de meu estímulo para estudar e distribuir o conhecimento ao qual tenho acesso.

A Ricardo Rodriguez Palácios, pela revisão de inglês do *abstract*.

Às membras de minha banca de defesa de dissertação, Ronice Müller de Quadros, Ana Cristina Ostermann e Cátia de Azevedo Fronza, que me honraram com suas presenças e que, com suas sugestões e ponderações, contribuíram, de uma forma inestimável, para esta versão final de meu trabalho.

Às intérpretes de língua de sinais, Ângela Russo e Kelen M. Dolejal, por interpretarem minha banda de defesa de dissertação.

E, finalmente, minha gratidão a todos aqueles que torceram pelo sucesso deste trabalho e que, por questões de falta de memória e de espaço, injustamente, não foram mencionados.

*Há muitas possibilidades na mente do principiante,
mas poucas na do perito.*

Shunryu Suzuki (1994, p. 20)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado investiga testagens de proficiência lingüística em língua de sinais que são aplicadas a pessoas ouvintes, intérpretes de língua de sinais, no início de sua vida profissional. Devido à diversidade de instrumentos, procedimentos e concepções do que deve ser avaliado em intérpretes de língua de sinais (ILS), faz-se necessária uma investigação sobre a testagem de proficiência lingüística e a distinção entre proficiência tradutória e certificação profissional, bem como qual o momento adequado de suas aplicações nas diferentes etapas da formação e do exercício profissional dos ILS. O embasamento teórico consta da distinção entre proficiência e fluência lingüísticas; a evolução do conceito de proficiência lingüística; testagem lingüística; e de um panorama geral sobre tradução e interpretação de língua de sinais. A testagem lingüística de língua de sinais abordada neste estudo inclui aquelas explicitamente denominadas 'de proficiência' e as provas de habilitação ou de seleção que contenham em si elementos que caracterizem uma avaliação de proficiência lingüística de língua de sinais, mesmo que não sejam explicitamente nomeadas como tais. Com esse objetivo, foram analisadas duas seleções para cursos de formação de ILS, aplicadas no Rio Grande do Sul, nos anos de 1997 e 2000; o Exame Nacional de Proficiência em Libras do MEC (Prolibras) de 2006 e o *Sign Language Proficiency Interview (SLPI)* dos Estados Unidos da América (EUA). Para refletir sobre quais as reais competências que deveriam ser testadas em intérpretes de língua de sinais, do ponto de vista dos avaliadores, foi feita uma simulação de seleção de ILS por potenciais avaliadores de bancas, surdos e ouvintes, que assinalaram os atributos que consideraram relevantes, na sinalização, como marcos de proficiência em Libras adequada ao início da vida profissional de um intérprete de língua de sinais e quais os fatores que desqualificam o desempenho lingüístico dos candidatos. A partir dos dados obtidos, são propostas reflexões sobre as possibilidades de aperfeiçoamento dos testes de língua de sinais aplicados atualmente.

Palavras-chave: Língua de Sinais Brasileira – Libras. Testagem lingüística. Proficiência lingüística. Intérprete de língua de sinais.

ABSTRACT

This is a dissertation on language proficiency testing as applied to hearing people, sign language interpreters, in the beginning of their professional lives. Due to the diversity of instruments, proceedings and conceptions of what has to be assessed in sign language interpreters (SLI), an investigation on language proficiency testing and the distinction between translation proficiency and professional certification is needed, as well as when is the most adequate moment to apply different kind of testing in different phases of interpreters' training and professional practice. The theoretical basis of this work includes the distinction between language proficiency and fluency, the evolution of the proficiency concept, language testing, and a general view about sign language translation and interpreting. The sign language testing that is approached in this study comprises those explicitly named as 'proficiency tests' and professional or selection tests that comprise sign language proficiency features, even if they are not named as such. With this in mind, have been analyzed two selection tests applied to sign language interpreting training courses, applied in Rio Grande do Sul in 1997 and 2000; the National Libras Proficiency Examination from the Education Ministry (Prolibras) in 2006 and the Sign Language Proficiency Interview (SLPI) from the United States of America (USA). To reflect about what are the competencies that would be tested in sign language interpreters, considering test raters point of view, a sign language selection simulation was made, that pointed to the attributes that they, deaf and hearing potential raters, considered relevant in signing, as the most adequate proficiency boundary to the beginning of sign language interpreters' professional life and which are the features that (un)qualify the language performance of test takers. From the data obtained, reflections are proposed about the possibilities of improvement of the sign language testing as applied presently.

Key-words: Brazilian Sign Language – Libras. Language testing. Language proficiency. Sign language interpreter.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Diferenciação entre Tradução e Interpretação.....	25
FIGURA 2 – Uso não-técnico ou amplo do termo proficiência (SCARAMUCCI, 2000).....	62
FIGURA 3 – Uso técnico do termo proficiência (SCARAMUCCI, 2000).....	62
FIGURA 4 - Uso não-técnico ou amplo do termo proficiência, no Prolibras.....	84
FIGURA 5 – Posicionamento das cadeiras no SLPI (CACCAMISE e NEWELL, 2007).....	92
FIGURA 6 – Uso técnico do termo proficiência, no SLPI.....	97
FIGURA 7 – Escala conjectural de proficiência em Libras para diversas funções.....	131

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Diferenças entre intérpretes de línguas orais e intérpretes de língua de sinais, segundo Rodríguez e Burgos (2001, p. 30).....	33
QUADRO 2 - Diferenças nas áreas de atuação de tradução de línguas orais e sinalizadas.....	34
QUADRO 3 - Informações efetivamente interpretadas pelos ILOs e pelos ILS.....	35
QUADRO 4 - Visões dicotômicas da língua(gem).....	54
QUADRO 5 – Métodos de avaliação do SLPI.....	94
QUADRO 6 - Escala dos Níveis de Proficiência do SLPI (CACCAMISE E NEWELL, 2005, 2007).....	96
Quadro 7 – Formas de coleta de amostra de linguagem dos testes de proficiência em língua de sinais.....	126
Quadro 8 – Objetivos das testagens lingüísticas de língua de sinais.....	126
Quadro 9 – Pré-requisitos das testagens lingüísticas de língua de sinais.....	127
Quadro 10 - Critérios de julgamento de proficiência em língua de sinais.....	128
Quadro 11 – Condição dos candidatos, após os testes de proficiência em língua de sinais.....	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL – *American Sign Language*

CL – classificador(es)

CM – configuração de mão

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

ILS – intérprete(s) de língua de sinais

ILO(s) – intérprete(s) de línguas orais (vocais)

LIBRAS – língua brasileira de sinais

LO – língua oral (vocal)

LP – língua portuguesa

LS – língua de sinais

SLPI – *Sign Language Proficiency Interview*

SUMÁRIO

1 FEITO A MÃO	15
1. 1 MINHA TRAJETÓRIA DE PESQUISA.....	16
2 A INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS: “tá” na mão	23
2. 1 TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO.....	23
2. 2 A LÍNGUA DE SINAIS.....	29
2. 3 INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS.....	31
2. 4 A RELAÇÃO COM AS PESSOAS SURDAS.....	39
3 PROFICIÊNCIA E TESTAGEM LINGÜÍSTICAS: uma mão lava a outra	47
3. 1 SER FLUENTE É SER PROFICIENTE?.....	47
3. 2 A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE PROFICIÊNCIA LINGÜÍSTICA.....	54
3. 3 TESTAGEM LINGÜÍSTICA.....	59
4 A PESQUISA: mãos à obra	65
4. 1 TESTAGEM NÃO-PADRONIZADA.....	67
4. 1. 1 Rio Grande do Sul - 1997.....	69
4. 1. 2 Rio Grande do Sul - 2000.....	71
4. 2 TESTAGEM PADRONIZADA.....	74
4. 2. 1 Prolibras - 2006.....	75
4. 2. 2 <i>Sign Language Proficiency Interview (SLPI)</i>	90
4. 3 A PROFICIÊNCIA LINGÜÍSTICA VISTA PELOS POTENCIAIS AVALIADORES.....	98
4. 3. 1 Os participantes da filmagem.....	99
4. 3. 2 Os potenciais avaliadores.....	100
4. 3. 3 A Coleta da amostra de sinalização.....	102
4. 3. 4 A análise da amostra de sinalização pelos potenciais avaliadores.....	103
4. 3. 5 Esclarecimentos sobre a tradução e transcrição dos pareceres.....	104
4. 3. 6 Análise dos pareceres dos potenciais avaliadores.....	105
4. 4 REFLEXÕES E PROPOSTAS SOBRE TESTAGEM LINGÜÍSTICA EM ILS.....	125
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: pondo a mão na consciência	134
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE A - Tradução da prova objetiva do Prolibras – 2006.....	148

APÊNDICE B - Tradução e transcrição dos encontros com os potenciais avaliadores.....	153
ANEXO A - Regulamentação da Lei da Libras.....	166
ANEXO B - Divulgação do curso de intérpretes de língua de sinais, RS, 1997.....	178
ANEXO C - Informe de aprovação na seleção ao curso de intérpretes de língua de sinais, RS, 2000.....	180

1 FEITO A MÃO

Até que ponto você se apega à idéia de que tudo que se pode pensar pode ser dito, e de que tudo o que se pode dizer pode ser entendido, e de que tudo o que se pode pensar e dizer em uma cultura ou língua pode ser dito e entendido em outra? (ROBINSON, 2002, p. 322)

Esta dissertação tem como tema de pesquisa as testagens lingüísticas em língua de sinais que, potencialmente, podem ser aplicadas a ouvintes na seleção a cursos de formação e ao começo da vida profissional de intérpretes de língua de sinais (ILS). Percebo estes testes como explicitamente denominados sob o título 'de proficiência' ou provas que contenham elementos característicos de uma avaliação de proficiência lingüística de língua de sinais, mesmo que tenham outra denominação: bancas de habilitação ou de seleção de ILS.

É necessário frisar que o foco desta investigação são as avaliações de proficiência *em língua de sinais*, pois, em língua portuguesa, já existem diversos instrumentos de avaliação de proficiência oral e escrita que podem ser aplicados aos intérpretes. A proficiência em tradução e/ou interpretação também não é o tema desta pesquisa, pois merece um trabalho à parte por sua complexidade e por pertencer, a meu ver, a uma fase de testagem posterior, ou imediatamente seguinte, ao curso de formação de ILS. Também não se trata de propor, aqui, um teste padronizado de proficiência específico para ILS, mas sim em sondar como tem sido executada a testagem lingüística de língua de sinais e, a partir dos resultados, propor uma reflexão sobre as possibilidades de aperfeiçoamento e incremento dos testes. Quando me refiro à proficiência lingüística, é preciso ressaltar que nem sempre os testes são explicitamente testagens lingüísticas, embora em sua aplicação revelem-se como tais, por exemplo, as entrevistas de seleção para cursos de interpretação de língua de sinais. O oposto também ocorre, pois testes ditos de

proficiência, quando examinados minuciosamente, demonstram que, em alguns casos, não avaliam direta ou adequadamente alguma competência¹ lingüística.

Até o ano de 2006, as únicas avaliações, indiretas, de proficiência de ouvintes em língua de sinais, no Brasil, vinham das seleções a cursos de interpretação de língua de sinais brasileira (Libras) e Português; indiretas porque não se denominavam abertamente como testes de proficiência, mas sim bancas ou entrevistas de seleção. A partir de 2006, surge, finalmente, uma testagem lingüística que se autodenomina “de proficiência”: o Prolibras, o exame nacional de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), que coloca cada vez mais em evidência o tema da testagem lingüística de língua de sinais.

Esse assunto está diretamente vinculado a minha vida. Minha trajetória profissional foi o mote de minhas inquietações: pesquiso para tentar compreender melhor as situações que vivencio como ILS e como formadora de ILS. Para contextualizar os leitores², vou relatar brevemente, na seqüência, como cheguei até este tema de investigação.

1. 1 MINHA TRAJETÓRIA DE PESQUISA

Sempre li muito e gostava de inventar códigos, desde criança. Qualquer dicionário ou gramática estrangeiros eram atrativos para mim. Devido a esse interesse, cursei o Ensino Médio em Técnico Tradutor e Intérprete. Cheguei a pensar na possibilidade de ingressar na faculdade de Letras, porém tinha praticado esportes durante toda a minha adolescência e, na época, optei por cursar Educação Física. Entretanto, nunca deixei por completo o interesse por idiomas e a tradução, que exercia esporadicamente.

¹ De antemão, deixo o registro de que não adoto o conceito de competência que está ligado à definição que Chomsky (1965) cunhou do termo. Neste trabalho, minha adesão é à vertente teórica que surgiu a partir de Hymes (1972). Uma discussão mais detalhada sobre esta questão consta mais adiante.

² Na medida do possível, utilizarei termos que possam abranger os universos feminino e masculino, porém, quando optar por um nome *generalizante* masculino, não é por discriminação, mas sim por economia e fluidez do texto.

Meu interesse pela Libras começou assistindo, todos os dias, em meu percurso para a faculdade a estudantes de uma escola de surdos subirem no ônibus e sinalizarem. Eu ficava encantada imaginando como poderia haver comunicação daquela maneira, pois as mãos se moviam tão rapidamente que me parecia impossível distinguir algum sinal. Decidi aprender aquela língua um dia. O começo do aprendizado só ocorreu, no entanto, quase uma década mais tarde, por volta de meus trinta anos de idade, de uma maneira informal, em contato com colegas surdos de um curso de informática e, mais tarde, com vários membros da comunidade surda. Minha proficiência lingüística em língua de sinais deu um salto qualitativo quando exerci, durante um ano, trabalho voluntário em uma escola de surdos, na criação do grêmio estudantil. Interagia, basicamente, só com jovens surdos, de várias faixas etárias, muitos dos quais não possuíam amplo conhecimento da língua portuguesa. Nesse ambiente, minhas dúvidas não eram traduzidas, eram explicadas diretamente em Libras e atribuo a este fato boa parte de meu rápido crescimento no aprendizado do idioma. Foi nessa mesma escola que comecei minha atuação como educadora de surdos, cedida pelo Estado.

Não estava em meus planos me tornar uma intérprete. Minha primeira experiência foi meio ao acaso, quando uma professora desta escola de surdos pediu que eu interpretasse um evento para alguns alunos que trabalhavam em uma fábrica panificadora, pois ela não poderia. Não me considerava preparada, achava que a responsabilidade de interpretar era muito grande, comparada ao que eu poderia oferecer em Libras e, acima de tudo, não tinha preparação como intérprete, apesar de meu curso secundário (que enfatizou só a tradução escrita). Como não havia outra pessoa disponível, cedi ao apelo, fui, mas não gostei da experiência. Não sabia exatamente como me posicionar na frente das pessoas, não tinha a mínima noção de técnicas de interpretação e a superexposição a que fui submetida, sinalizando na frente de uma platéia, sem nenhuma preparação, foi algo aterrador.

Tempos depois desse episódio, uma colega surda, professora na mesma escola e estudante de Pedagogia na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) de Canoas, pediu que eu interpretasse para ela, de uma forma voluntária, para adquirir experiência e superar a insegurança. Gosto de desafios e, dessa maneira, comecei, sem querer, minha carreira como intérprete de língua de sinais. Aos poucos, outros surdos começaram a convidar-me para interpretar e logo fui agenciada pela

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) para exercer a interpretação na mesma universidade onde permaneci até o ano de 2000. Começava, então, de fato, a minha trajetória como ILS, embora só tenha recebido formação específica em interpretação de Libras naquele mesmo ano. Atuei como ILS nos contextos mais diversos possíveis: congressos, palestras, consultas médicas, entrevistas para emprego, em *rafting* (descida de corredeiras de rios em botes infláveis), em consultas de búzios e cartas de tarô, ao telefone, em ensaios de cerimônia de casamento e, sobretudo, em instituições de ensino como ILS educacional. Sempre fui mais requisitada para atuar com graduação e pós-graduação e, assim, tive oportunidade de prestar meus serviços de interpretação, além da ULBRA de Canoas, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na FEEVALE de Novo Hamburgo e, atualmente, na Rede Metodista de Educação do Sul, em Porto Alegre.

Entre os anos de 2000 e 2001, tive o privilégio de ser bolsista de desenvolvimento tecnológico industrial (DTI), pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no Projeto SignNet, no qual desenvolvi atividades com um sistema de escrita de língua de sinais, o *Signwriting*. Enquanto estive vinculada ao projeto, tive a oportunidade de trabalhar com a escrita direta em língua de sinais e com a tradução escrita de Libras, um campo muito recente nos estudos sobre as línguas sinalizadas.

Em 2001, fui convidada a representar o Brasil na I Formação para Formadores de Intérpretes de Língua de Sinais, promovida pela Federação Mundial de Surdos (FMS)³, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO). Logo no ano seguinte, fiz meu primeiro trabalho como formadora de ILS, convidada pela lingüista Ronice Müller de Quadros, no curso de Introdução à Interpretação de Língua de Sinais promovido pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e com a Feneis. Na fase de preparação para ser uma das ministrantes deste curso, precisei estudar muito e, a partir daí, surgiu minha paixão pela profissão: quando descobri o desafio que seria o estudo científico dos aspectos da tradução e interpretação de língua de sinais.

³ Mais conhecida por sua denominação em inglês, *World Deaf Federation* (WDF).

Nesta primeira experiência como formadora de ILS, pude observar que os candidatos de todos os Estados brasileiros foram selecionados por terem conhecimentos básicos de Libras e que a falta de proficiência foi um obstáculo difícil de superar para que os alunos acompanhassem o curso. Percebi que sem um determinado nível de proficiência lingüística em Libras não era possível alcançar a proficiência tradutória. Anos mais tarde, tive acesso a estudos teóricos que indicam que

Embora qualquer falante bilíngüe possua competência comunicativa nas línguas que domina, nem todo bilíngüe 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 bilíngües não tradutores (HURTADO ALBIR, 2005, p. 19).

Observo que, na verdade, muitas pessoas buscam, no curso para intérpretes, um curso avançado de língua de sinais. Como exemplo disso, cito o fato de que muitas professoras de pessoas surdas, principalmente, entram em cursos de interpretação para aperfeiçoarem-se na Libras; um engano, pois, no curso, serão exigidas habilidades que necessitam de um ótimo nível de língua de sinais. O ideal seria que almejassem ser professoras bilíngües. Outro grande equívoco, que existe no imaginário de boa parte da sociedade, é a idéia de que ser um excelente sinalizador é o mesmo que ser um intérprete. Certamente, todos os ILS deveriam ser altamente proficientes em Libras (este é um pré-requisito), porém uma pessoa proficiente em uma língua não é automaticamente um intérprete. Esta, em minha opinião, é uma das maiores imprecisões terminológicas e conceituais existentes sobre a interpretação de língua de sinais: tomar-se 'intérprete' como sinônimo de 'proficiente'. Quando minhas alunas dos cursos de interpretação dizem que pensavam que teriam mais aulas de Libras nos cursos, que aprenderiam mais sinais técnicos, eu percebo que, na realidade, elas queriam um aperfeiçoamento em Libras e não propriamente tornar-se intérpretes. Talvez esta confusão, oriunda da ignorância da distinção entre 'proficiente' e 'intérprete', seja uma das causas da nefasta denominação 'professor-intérprete', cunhada pelo MEC para designar os professores que, além da docência, exercem, supostamente, a interpretação de língua de sinais nas escolas. Melhor teria sido apostar na formação de professores

bilíngües, proficientes em Libras e não tentar mesclar duas profissões distintas em uma só, ocasionando mais problemas para a já tão conturbada educação de pessoas surdas.

Com o passar dos anos, tornei-me avaliadora em bancas de seleção e pude participar da elaboração de alguns testes. Estas experiências me levaram a refletir sobre diversos pontos: a precariedade da competência em língua de sinais que muitos futuros intérpretes apresentam; a elaboração não fundamentada dos testes; o despreparo dos elaboradores, avaliadores e entrevistadores; e as conseqüências que este fato acarreta no acompanhamento das aulas dos cursos de interpretação de língua de sinais, no desenvolvimento da competência tradutória e, conseqüentemente, na atuação profissional dos intérpretes iniciantes. Decidi empreender minha pesquisa exatamente pelo início da interpretação de língua de sinais, pois, para ser um intérprete, é necessária uma ótima proficiência lingüística em uma segunda língua para só depois desenvolver a proficiência tradutória. Observo que, entretanto, a partir da aprovação e início nas aulas em um curso de interpretação, muitos candidatos já são chamados a atuar como ILS, mesmo sem completar a formação, tal a escassez de profissionais. Vejo, com muita preocupação, pessoas não competentes serem a vitrine de nossa profissão, muitas das quais com nível muito básico de língua de sinais. Em minha rotina de trabalho, percebo que a maioria das pessoas desconhece a complexidade da atuação dos tradutores e intérpretes, pois ainda persiste o mito da tradução literal, de que traduzir é substituir palavras em nossa língua por palavras (ou sinais) de uma outra língua, acreditando que qualquer pessoa que “mexa as mãos” é uma candidata em potencial a ser ILS.

A partir de tais constatações e impressões, comecei a refletir sobre as bases que amparavam as minhas escolhas entre aprovar ou rejeitar candidatos. O que justificava a minha opção por alguns candidatos e não por outros, afinal? Qual a minha formação, e a de meus colegas avaliadores, para avaliar a proficiência lingüística? De uma forma intuitiva, nós, avaliadores, determinávamos quando um candidato estava em um nível adequado para iniciar a sua formação, mas eu não teria argumentos para justificar a seleção que fazia. Se algum dos candidatos perguntasse quais os elementos presentes em uma sinalização que demonstram que uma pessoa tem uma proficiência lingüística suficiente para começar seus

estudos como ILS, eu não saberia nomeá-los com precisão. Minhas respostas eram vagas e sempre as mesmas, repetindo o que eu havia escutado de outros: a expressão facial, o uso de classificadores, uma boa leitura do alfabeto manual, mas estes são, realmente, os fatores determinantes para um ILS?

Em minha percepção, os intérpretes de língua de sinais não têm sido submetidos a uma avaliação satisfatória de seu desempenho em língua de sinais antes de iniciarem seu exercício profissional. Pessoas, tidas como proficientes, são admitidas nos cursos e na prática profissional com base em avaliações implícitas, sem critérios previamente declarados e registrados e, nem sempre, passam por algum exame ou banca avaliadora. Atualmente, de um modo geral, existe o seguinte panorama:

- muitos intérpretes ainda não têm nenhuma formação, atuam baseados em sua experiência ou freqüentaram, somente, cursos de expressão corporal ou congêneres;
- mesmo aqueles que passaram por algum curso de formação não são avaliados em sua proficiência bilíngüe: nos casos de capacitação promovida por alguns órgãos encarregados da educação, por exemplo, o pré-requisito é “saber” língua de sinais, não se determinando exatamente o que isto significa;
- quando existe uma banca avaliadora de seleção aos cursos, esta não utiliza nenhum instrumento com critérios explicitados e pré-estabelecidos para avaliar se os candidatos alcançam um nível mínimo de proficiência para a interpretação: a admissão baseia-se em noções intuitivas de capacidade, ou não, de comunicação.

Uma das principais metas desta investigação é compreender melhor como estão sendo elaborados e aplicados os testes de proficiência em língua de sinais, buscando possibilidades de uma aplicação mais adequada e específica para ILS. A expectativa é que os resultados desta pesquisa forneçam subsídios para um diagnóstico dos objetivos, da adequação dos procedimentos e dos critérios lingüísticos dos testes que admitem intérpretes de língua de sinais nos cursos de formação e no efetivo exercício da profissão. Colaborando, como conhecimento teórico, para uma sistematização que melhor preencha as necessidades do que se espera do exercício profissional dos ILS.

Este trabalho está organizado para que os leitores tenham, primeiramente, noção geral sobre o mundo da tradução e interpretação de língua de sinais, pois a área é ainda pouco conhecida e, só recentemente, os próprios ILS vêm narrando-se e pesquisando as questões que lhes dizem respeito. Em seguida, parto para uma revisão sobre o termo condutor da pesquisa, a proficiência, sua evolução conceitual e seus desdobramentos, inclusive a constante confusão com um de seus aspectos, a fluência. Ainda nesta etapa, reviso a literatura sobre testagem lingüística. A partir daí, parto para a pesquisa, propriamente dita, analisando testes de seleção de ILS que contêm, potencialmente, elementos de testagem de proficiência, ambos realizados no Rio Grande do Sul, e exames específicos de proficiência, um do Brasil e outro dos Estados Unidos da América (EUA). Para complementar essa análise, filmei ILS, recém aprovados em um curso de interpretação, em interações dialógicas. Estas amostras de linguagem foram submetidas ao parecer de potenciais membros de bancas de seleção de ILS para que relatassem quais os elementos da sinalização eram, para eles, indícios ou não de uma proficiência lingüística em Libras compatível com o nível que um ILS deveria ter. Finalizando, passo às reflexões que estes dados provocaram e aos possíveis caminhos a percorrer para que a testagem lingüística dos intérpretes de língua de sinais seja compatível com os seus diferentes momentos profissionais: admissão a cursos de interpretação; término e aprovação em um curso de interpretação e a certificações de nível, no decorrer da carreira.

2 A INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS: “tá” na mão!

¿Qué es la traducción? ¿Qué, si a eso vamos, es el sentido? ¿Qué relación necesaria/o suficiente debe existir entre dos textos o enunciados para que podamos decir que uno es la traducción del otro? (VIAGGIO, 2000, p. 15)

Meu grande interesse de pesquisa na Lingüística Aplicada é direcionado às pessoas ouvintes e ao seu relacionamento com a língua de sinais, em especial aos ouvintes que desempenham o papel de intermediadores interlingüísticos e, conseqüentemente, culturais entre pessoas ouvintes e surdas: os intérpretes de língua de sinais (ILS). Como o foco dessa investigação da testagem lingüística de língua sinalizada são esses profissionais, devo, primeiramente, contextualizar sua figura, seu papel e sua atuação. Para compreender melhor a constituição desta categoria, farei uma breve incursão nos Estudos da Tradução e nos Estudos Surdos⁴, seguindo o fio condutor do que fazemos (tradução e interpretação), do quê (língua de sinais), quem (intérprete) e para quem (as pessoas surdas).

2. 1 TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Até hoje perduram discussões sobre o exato estatuto da tradução dentro da área da Lingüística. A visão de tradução é tão complexa e fascinante que mereceu um desdobramento especial no campo dos Estudos da Tradução. Alguns pesquisadores ainda discutem o pertencimento do estudo da tradução à Lingüística,

⁴ De acordo com Skliar (1998), os Estudos Surdos são uma área de pesquisas e de encaminhamentos políticos que, através de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, redefine os discursos sobre as pessoas surdas com uma visão não-clínica, mas sim sócio-cultural e antropológica da surdez. As questões teóricas destes estudos estão concentradas nas comunidades surdas, nas escolas, nos intérpretes de língua de sinais e na formação de professores ouvintes de surdos e de professores surdos.

pois, a meu ver, ainda estão presos à idéia de uma Lingüística puramente teórica e apegada somente ao estudo do sistema gramatical. Se, por outro lado, também considerarem o papel crucial da interação social, por meio da linguagem, nas culturas humanas é mais do que apropriado que se pense que “...la traducción es una forma de la comunicación entre los seres humanos, y no simplemente una operación entre lenguas y textos orales o escritos” (VIAGGIO, 2000, p. 16).

Primeiramente, é preciso delimitar precisamente as definições conceituais dos termos ‘tradução’ e ‘interpretação’. A primeira distinção que deve ser feita é quanto ao que se entende pelo termo ‘tradução’. Jakobson (1975) expõe uma clássica categorização sobre os sentidos que este termo pode assumir:

- Intralingual/Intralíngüe: quando há a reformulação entre signos verbais dentro de uma mesma língua, por exemplo, no caso da paráfrase.
- Intersemiótica ou transmutação: que ocorre quando signos não-verbais são transformados em linguagem verbal.
- Interlingual/Interlíngüe: é a tradução que envolve duas línguas, em que há a reformulação de um texto em uma língua diferente daquela em que foi inicialmente enunciada.

Rónai (1976), além da tipologia de tradução apresentada anteriormente, inclui também a tradução sociolingüística, que é aquela em que a intenção do interlocutor é traduzida com base nos padrões da formação sociocultural existente no meio da comunidade onde a interação lingüística acontece. Distancia-se de Jakobson (*op. cit.*), no entanto, quando conceitua a tradução intralíngüe (intralingual), pois associou sua definição a uma tradução *primordial* em que o pensamento, os sentimentos e as sensações são externados por meio da linguagem. Além disso, quando conceitua a tradução intersemiótica remete a intenções veiculadas através de aspectos não-verbais ligados à corporeidade, tais como, gestos, posturas corporais (proxêmica), expressões faciais, olhares e expressões vocálicas (prosódia) que não precisam, necessariamente, estar acompanhados de palavras.

Nenhuma das classificações é totalmente independente da outra e, obviamente, na tentativa de interpretação total de um ato de linguagem, exigem-se todas as habilidades de tradução, em maior ou menor grau. Todavia, esta

investigação concentra-se nos aspectos da tradução-interpretação interlíngüe que, de certa forma, sucede a todos os outros tipos de tradução.

A partir deste ponto, é preciso deixar clara a distinção técnica existente entre tradução e interpretação e, para tanto, o entendimento, de alguns conceitos envolvidos, é pré-requisito. É observável, no processo do ato tradutório, que existe um texto em uma determinada língua, o qual sofre um processo (tradução), e é enunciado em outra língua, diferente da primeira (tradução). Nesta descrição sumária já é possível ter contato com alguns conceitos-chave, correntes nos Estudos da Tradução: 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, como esquematizado na figura 1.

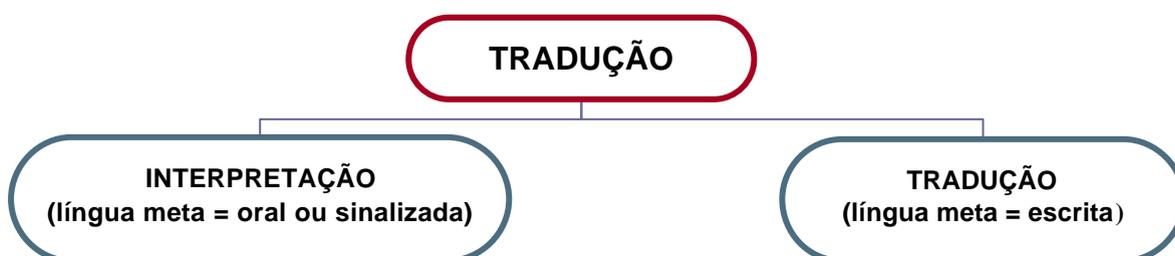


Figura 1 - Diferenciação entre Tradução e Interpretação

Portanto, para demarcar a diferença na língua meta, utilizarei, como termos específicos, de agora em diante, tradução para o conceito geral, tradução escrita somente para a escrita, e interpretação interlíngüe, ou somente interpretação, para a língua vocal ou sinalizada.

Existem tentativas de simplificar ao máximo o conceito do que é uma tradução, como sendo “a substituição de material textual numa língua (LF) por material textual equivalente noutra língua (LM)” (CATFORD, 1980, p. 22) ou “a transferência do conteúdo de um texto com os meios próprios de outra língua” (ROSENTHAL, 1976, p. 21). Apesar de sucintas, para aqueles que observam, exercem ou usufruem os serviços de tradução, ainda existem pontos não explicitados nestas definições, pois descrevem um processo somente entre línguas, em que os sujeitos envolvidos e a situação-contexto nem são mencionados.

O processo de tradução recebe muitas designações (reformulação, retextualização, conversão ou transformação), e o tradutor ora é encarado como um mero reproduzidor de textos, uma espécie de adaptador de voltagem entre línguas, ora alça a posição de co-autor.

Sinto-me, como intérprete, oscilando entre extremos, pois fui educada para ser um passivo canal por onde as informações deveriam passar, sem nenhuma interferência de minha subjetividade. Percebo, porém, que estou presente como sujeito no ato tradutório, com minhas vivências, minha personalidade, minha experiência e bagagem cultural. Ser intérprete é ser, intrinsecamente, um profissional atormentado por ter que estar presente no ato de linguagem e fingir-se invisível, algo ainda mais difícil para um intérprete de uma língua que é percebida prioritariamente pelo canal visual e, por não poder ser o ‘eu’ nem o ‘tu’ plenamente, por estar sempre em uma posição instável e escorregadia de um simbiótico locutor-interlocutor. Estes conflitos são maximizados por estereótipos dos quais é difícil nos livrarmos, tais como o velho e surrado “*traduttori, tradittori*”, que coloca a minha profissão sob permanente desconfiança, pois, se algo vai mal no ato de linguagem, o primeiro a ser apontado como culpado é o intérprete.

É possível encontrar, sem muita dificuldade, relatos desta desconfiança no intérprete em algumas obras na área dos Estudos Surdos.

Sendo baseado, apenas, no registro oral da tradução via intérprete de LIBRAS, *pairaram* algumas *dúvidas* sobre a possibilidade de que, em alguns momentos, o relato dos surdos não tivesse sido *fielmente* interpretado, *a despeito do alto nível de capacitação dos intérpretes* (SÁ, 1999, p. 259) [grifo meu].

Não se pode ocultar o ser humano que participa de um ato tradutório, enfocando somente aspectos lingüísticos porque muitos fatores psicológicos, sociais e até biológicos estão em jogo neste momento. Outra discussão recorrente nos Estudos da Tradução é sobre a intraduzibilidade, mas não vou, contudo, aderir a esta polêmica neste texto, porque, se é passível de discussão a existência da traduzibilidade precisa e perfeita (inclusive a tradução de nossos pensamentos em linguagem), na prática, as traduções, como mediações entre línguas e entre culturas, são possíveis e factíveis, dentro de suas limitações.

(...) todos aqueles que se referem às dificuldades da tradução estão convencidos de que percebem o sentido a ser traduzido, de que podem extrair esse sentido de um texto, como se extrai o caldo de uma laranja, mesmo que seja uma operação difícil, mesmo que o resultado não seja literariamente comparável ao original (MOUNIN, 1975, p. 161).

Nos Estudos da Tradução trabalha-se muito com o conceito de 'equivalência'. Mesmo em uma situação que não seja de tradução interlíngüe, um texto depende de outro, anteriormente enunciado, e a aparente independência de um escritor ou falante é limitada por suas experiências e por todos os textos com os quais manteve contato anteriormente. Quando um texto é traduzido, o que acontece é uma dependência mais marcante, pois, se o autor do texto original pode, até certo ponto, depender de seu próprio pensamento e escolhas (lexicais, estruturais, de gênero, estilo),

O tradutor, no entanto, trabalha sob condições diferentes. O texto que ele vai escrever vai ser baseado numa mensagem que já existe em forma de texto em outra língua. O texto original limita o novo texto de inúmeras maneiras, sendo a mais visível delas o fato de que o texto do tradutor deve ter um alto grau de semelhança com o seu correspondente original para que seja reconhecido como uma tradução. Nos estudos de tradução, essa semelhança é atualmente denominada *equivalência [grifo do autor]* (COSTA, 2005, p. 26).

Uma abordagem recente da tradução é a Teoria Geral da Mediação Interlíngüe (VIAGGIO, 2000), na qual faz distinção entre o ato de traduzir e de ser um mediador interlíngüe. Para este autor (*op. cit.*), a mediação interlíngüe pode tomar várias formas, sendo uma delas a tradução, em que os futuros tradutores têm que, mais do que aprender a traduzir, aprender a ser mediadores entre pessoas que estão buscando um entendimento recíproco. A tradução que é feita somente com base em aspectos lingüísticos é considerada mais “fidedigna”, porém seus objetivos de interação podem ser perdidos nesta busca obsessiva de equivalência entre as línguas. O mais importante, como mediador interlíngüe, é ter em mente a *relevância* da informação. Por trás da complexa visão de Viaggio (*op. cit.*) acerca da mediação interlíngüe, é possível distinguir claramente uma abertura para que os intérpretes sejam considerados como participantes ativos do ato de linguagem, sem que isto decorra em uma violação do código de ética ou em uma intromissão indevida que desconsidere o distanciamento profissional. No entanto, ainda existem muitas controvérsias sobre qual o limite de interferência de um tradutor-intérprete como mediador de uma interlocução e até onde a sua não-interferência pode, em certos casos, ser considerada uma omissão.

Considerando que as línguas de sinais ainda possuem a classificação de línguas ágrafas⁵ e que não vou me concentrar na língua escrita, este estudo relaciona-se ao bilingüismo profissional de pessoas que atuam, basicamente, com a *interpretação (mediação) interlíngüe* entre a Libras e a língua portuguesa brasileira. Utilizo *bilingüismo profissional* em contrapartida ao *bilingüismo corrente* (situação dos indivíduos que não utilizam suas habilidades bilíngües como profissão), ambos os conceitos definidos por Mounin (1975). Os ILS trabalham, obrigatoriamente, com uma língua sinalizada, no caso do Brasil, a língua brasileira de sinais, Libras, que, aos poucos, vem recebendo mais atenção devido aos avanços nas políticas de defesa dos direitos das pessoas surdas. No entanto, a Libras não é identificada por boa parte da população ouvinte como uma língua de fato. O reconhecimento de seu estatuto lingüístico é recente e, na seção seguinte, exponho um breve panorama sobre a situação da evolução dos estudos das línguas de sinais.

⁵ Pesquisas sobre um sistema de registro gráfico de línguas de sinais, o *Signwriting*, estão sendo desenvolvidas, mas sua utilização ainda não é amplamente aceita, não só pelos pesquisadores, mas também pela comunidade surda e demais falantes da Libras.

2.2 A LÍNGUA DE SINAIS

As línguas de sinais existem desde que as pessoas surdas puderam reunir-se em conglomerados urbanos consideráveis que permitissem que estas pessoas se encontrassem e interagissem entre si. Estima-se que o contato entre pessoas surdas acelerou-se na idade média com a concentração da população nas cidades que estavam surgindo (SAINT-LOUP, 1989). Mesmo assim, o registro, o estudo e o ensino das línguas de sinais só começaram a receber estímulo a partir da década de sessenta, com a primeira publicação de uma obra de cunho lingüístico científico sobre língua de sinais, intitulada *Sign Language Structure*, de William C. Stokoe. Antes dele, as línguas sinalizadas não tinham nenhum reconhecimento como línguas legítimas e eram consideradas manifestações da mímica, da pantomima ou, até mesmo, uma forma visual para representar as línguas orais/vocais⁶. Stokoe (1960) percebeu que a língua estadunidense de sinais (*American Sign Language - ASL*) era, na verdade, uma língua humana integral, do mesmo modo que qualquer língua vocal, a partir de seu contato com pessoas surdas, ensinando inglês na instituição que seria, mais tarde, a Universidade de Gallaudet⁷. Sua obra, pioneira, é a primeira tentativa de estabelecer um sistema descritivo para uma língua sinalizada.

No Brasil, a língua de sinais brasileira (LSB ou Libras) é regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.696, de 22 de dezembro de 2005 (ANEXO A). No entanto, apesar do seu reconhecimento legal, a Libras e outras línguas sinalizadas, até os dias atuais, carregam vários mitos, talvez pelo fato de serem pouco conhecidas, inclusive no meio acadêmico. Quadros e Karnopp (2004) fazem um apanhado das idéias errôneas mais comuns que cercam as línguas de sinais, entre as quais se destacam: a incapacidade de representar idéias abstratas, sendo considerada apenas como uma mímica ou pantomima; a existência de uma única língua de sinais mundial falada por todos os surdos e a inferioridade intrínseca a sua modalidade visual-espacial que não alcançaria os patamares de representação simbólica das línguas orais-auditivas.

⁶ A partir deste ponto, sempre que houver a referência à língua oral, estarei remetendo às línguas produzidas por meio do aparelho fonoarticulatório, utilizando a voz, ou seja, às línguas vocais.

⁷ A primeira e, durante muito tempo, a única instituição de Ensino Superior para surdos no mundo, situada na cidade de Washington – EUA.

Ao contrário do que podem proclamar essas idéias equivocadas, as línguas de sinais são passíveis de análise em todos os níveis lingüísticos tradicionais (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático), assim como em áreas de investigação mais recentes da Lingüística, representadas pela análise da conversa, pela análise do discurso, por vários ramos da sociolingüística, dentre outras, o que leva Quadros e Karnopp (2004, p. 30) a afirmarem que “As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela lingüística como línguas naturais ou como um sistema lingüístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem”. Pelo fato de o canal auditivo encontrar-se insuficientemente funcional, para as crianças e jovens surdos, a aquisição da língua portuguesa, na modalidade oral, ou seja, produzida pelo aparelho fonoarticulatório, é limitada. A língua oral será aprendida, em razão disso, por meios formais, logopedia e fonoterapia⁸, motivo pelo qual se torna, para a maioria das pessoas surdas, funcionalmente, sua segunda língua, ainda que tenham sido expostas a ela antes do que à língua de sinais. Este fato origina a necessidade de intérpretes para as pessoas surdas que compartilham o mesmo espaço geográfico em que se utiliza a mesma língua vocal que os ouvintes.

Quanto à sua estrutura, diferentemente da Língua Portuguesa ou de qualquer outra língua oral, a relação entre os elementos lingüísticos, na Libras, se dá, principalmente, pela sua disposição espacial⁹. Segundo Brito (1995, p. 12), o estudo das línguas sinalizadas pode influenciar o modo como a Lingüística concebe a linguagem, pois algumas noções teriam que ser revistas com uma mente aberta às possibilidades dos seres humanos ditos normais ou daqueles com algum impedimento sensorial ou motor que, mesmo assim, desenvolvem suas capacidades lingüísticas. Além disto, o estudo da língua de sinais propicia uma outra perspectiva sobre as pessoas surdas, não só nos lingüistas, mas nos educadores, em geral, pois não há como não considerar toda a problemática da comunidade surda quanto a questões sobre o poder entre as línguas: trata-se de uma língua de um grupo minoritário e considerado “deficiente” que tem que lidar com as conseqüências desta marca negativa dada pela comunidade ouvinte, em geral.

⁸ Métodos para o ensino da oralização e do aproveitamento de resíduos auditivos, respectivamente.

⁹ Existe, ainda, a língua de sinais tátil, utilizada por pessoas surdocegas, que não é muito conhecida, pois, em geral, é preciso ter aprendido a língua de sinais, antes de perder a visão, para utilizá-la de maneira funcional.

O Brasil já possui pesquisadores que direcionam seus trabalhos para os estudos da língua de sinais, dentre os quais estão Lucinda Ferreira Brito, Eulália Fernandes, Ronice Müller de Quadros, Lodenir Karnopp, Tanya Amara Felipe e toda uma nova geração de lingüistas que vem, aos poucos, ampliando as possibilidades de investigação nesta área. Uma incursão mais detalhada neste tema é desnecessária, pois já existe bibliografia de referência para quem quiser aprofundar-se no assunto. O objetivo desta seção é uma apresentação concisa o suficiente apenas para introduzir e contextualizar o tópico seguinte, que se volta aos intérpretes de língua de sinais.

2.3 INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS (ILS)

Historicamente não é possível rastrear o exato momento em que os intérpretes começaram a atuar, mas é plausível imaginar que, desde que povos de diferentes línguas mantiveram contato, houve, também, a necessidade de intérpretes. Antes mesmo de existir a tradução escrita, já existiam pessoas que desempenhavam a função de interpretar de uma língua para outra. Atualmente, na maioria de nossas sociedades, a tradução escrita possui maior prestígio do que a interpretação, pois também se evidencia na quantidade proporcionalmente maior de estudos voltados para a tradução, principalmente literária e técnica, e na escassez de investigações tendo a interpretação interlíngüe como objeto. O reconhecimento do trabalho dos tradutores possui mais registros, pois seus nomes constam nos livros que traduzem e em algumas referências¹⁰. Por outro lado, dificilmente a identidade dos intérpretes é associada com seu trabalho que permanece, na maioria dos casos, anônimo. Nas conferências a que assistimos, quantas vezes é dado crédito aos intérpretes e sabemos qual profissional interpretou cada conferencista?

¹⁰ Por motivos de coerência ideológica, em valorizar o trabalho dos tradutores e intérpretes, fiz questão de fazer uma referência minuciosa dos profissionais responsáveis pelas traduções, das obras em língua estrangeira, que foram base para esta dissertação.

Os tradutores e intérpretes são profissionais que atuam nos bastidores da civilização desde que pessoas e povos de diferentes idiomas e culturas estabeleceram contato. Atualmente não seria possível imaginar um mundo sem:

- o legado, escrito ou presencial, dos pensadores estrangeiros;
- livros traduzidos;
- programas de televisão dublados;
- vídeos legendados;
- notícias de outros países;
- a presença de conferencistas de várias nacionalidades no mesmo evento.

São os profissionais tradutores e intérpretes que permitem o acesso ao pensamento e a idéias entre pessoas que não compartilham a mesma língua. Se pensarmos em nossa formação, veremos o quanto as contribuições da tradução e da interpretação foram imprescindíveis.

Quando existe a referência a intérpretes, em geral, a imagem mais lembrada é a dos intérpretes de conferência, que participam de eventos em que a interpretação, na sua maioria, é somente em uma direção, como em uma palestra em que o conferencista fala quase o tempo todo e, se existem espaços para uma interação dialógica, é somente no final do evento, com tempo restrito. Não tão conhecidos são os intérpretes acompanhantes ou de trâmites, que acompanham uma pessoa ou grupos pequenos em interações geralmente dialógicas tais como, reuniões, entrevistas, consultas, etc.

Na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) (2007), os intérpretes fazem parte da família dos Filólogos, Intérpretes e Tradutores, e sua identificação é sob o código 2614-10, que abrange: Intérprete comercial, Intérprete de comunicação eletrônica, Intérprete de conferência e Tradutor simultâneo. Suas atribuições são assim descritas:

Traduzem, na forma escrita, textos de qualquer natureza, de um idioma para outro, considerando as variáveis culturais, bem como os aspectos terminológicos e estilísticos, tendo em vista um público-alvo específico. Interpretam oralmente, de forma simultânea ou

consecutiva, de um idioma para outro, discursos, debates, textos, formas de comunicação eletrônica e *linguagem de sinais*, respeitando o respectivo contexto e as características culturais das partes. (...) [grifo meu] (CBO, 2007).

Existem muitas semelhanças na atuação dos intérpretes de línguas orais (ILOs) e dos intérpretes de língua de sinais (ILS) e, em alguns países, a categoria reconhece-se como uma só, apenas tendo diferentes línguas de trabalho. É comum, nos Estados Unidos e na Europa, encontrarem-se agências em que são oferecidos os serviços de tradução e interpretação não só de línguas orais como também da língua de sinais local. Entretanto, em países em que as pessoas surdas são vistas como intrinsecamente, dependentes das pessoas ouvintes, a interpretação de língua de sinais assume um caráter, predominantemente, caritativo e assistencial, um favor ou uma missão divina, que pressupõe trabalho voluntário, amadorismo e *amor* às pessoas surdas. Em contrapartida, para ser um intérprete de língua oral, as qualidades requeridas referem-se às habilidades lingüísticas, de relacionamento social e de gerenciamento (de agência ou autônomo), e a remuneração é discutida abertamente como justa retribuição por um serviço prestado. Existem outras características que diferenciam estas duas categorias de intérpretes interlíngües, sintetizadas, no quadro 1:

INTÉRPRETES DE LÍNGUAS ORAIS	INTÉRPRETES DE LÍNGUAS DE SINAIS
1. Interpretam de/para as línguas orais. 2. Seus clientes são pessoas ouvintes de diferentes entornos geográficos. 3. Seu campo de trabalho limita-se, normalmente, a encontros internacionais.	1. Interpretam de/para alguma língua de sinais. 2. Seus clientes são pessoas surdas e ouvintes do mesmo entorno geográfico. 3. Seu campo de trabalho é tão amplo quanto as necessidades comunicativas e de informação de seus clientes.

Quadro 1 - Diferenças entre intérpretes de línguas orais e intérpretes de língua de sinais, segundo Rodríguez e Burgos (2001, p. 30)¹¹

A interpretação interlíngüe, para pessoas surdas, pressupõe um contato relativamente freqüente entre os ILS e as pessoas para quem interpretam, fato não muito comum entre os intérpretes de línguas orais (ILOs). Além do mais, para os ILS, não é necessário o constante deslocamento em longas viagens, o espaço geográfico de interpretação é local o que favorece uma rede delimitada de

¹¹ Todas as traduções, provindas de referências que não estão em língua portuguesa, são de minha autoria e responsabilidade.

relacionamentos e o estreitamento de laços interpessoais com as pessoas para as quais a interpretação é feita.

A esta distinção, acrescento minha observação da prática profissional, na qual um grande diferencial é que os tradutores de línguas orais podem exercer a tradução escrita e a interpretação, ao passo que os ILS têm seu maior campo de trabalho em interpretação interlíngüe, em instituições de ensino. A ordem de demandas de atuação é inversamente proporcional, como indica o quadro 2.

TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LÍNGUAS ORAIS	TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LÍNGUAS DE SINAIS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Tradução escrita 2. Conferência 3. Trâmites e acompanhamento 4. Educação 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educação 2. Trâmites e acompanhamento 3. Conferência 4. Tradução escrita

Quadro 2 - Diferenças nas áreas de atuação de tradução de línguas orais e sinalizadas

Os tradutores de línguas orais têm seu maior campo não na interpretação, mas na tradução escrita, seguida da prestigiada interpretação de conferências, alguns trabalhos em trâmites, acompanhamento e escassos trabalhos como intérpretes educacionais, se existir esta atuação entre os ILOs. Os ILS são mais procurados exatamente para a interpretação educacional, devido às políticas inclusivas que perseguem as crianças e jovens surdos através da história. Logo em seguida estão demandas dos trâmites e acompanhamentos, pois a sociedade em geral não conhece a língua de sinais de maneira funcional. Em terceiro lugar, encontra-se a interpretação de conferências que, para as pessoas surdas, não necessita ser de âmbito internacional, já que, em seu próprio país, são vistas como se fossem estrangeiras e, finalmente, surgem as tarefas da tradução escrita que ainda não têm representatividade, devido à pouca divulgação e ao pouco conhecimento sobre o uso de uma escrita de língua de sinais.

Existem, ainda, diferenças paralingüísticas quanto ao que os ILOs e os ILS interpretam. Cabe às pessoas ouvintes entenderem por seus próprios meios as pistas contextuais e os ruídos provenientes do ambiente que podem interferir no ato tradutório: em um diálogo entre uma pessoa surda e uma ouvinte, se uma conversa

ou barulho interfere, o ouvinte, provavelmente, vai sentir-se perturbado ou desconfortável ou, até mesmo, tentará parar a fonte do ruído (pedindo silêncio); a pessoa surda, por sua vez, continuará sinalizando, como se nada estivesse acontecendo e, se for uma intermediação com intérprete, o ILS precisará avisá-la que existem ruídos no ambiente que dificultam que a voz do intérprete seja escutada pelos outros ouvintes. Além dos ruídos, existem as dicas prosódicas de entonação, emoção, regulação de turnos de fala que estão totalmente fora do alcance das pessoas surdas, mas com as quais os ILS têm a tarefa extra de lidar, como resumido no quadro 3.

INTÉRPRETES DE LÍNGUAS ORAIS	INTÉRPRETES DE LÍNGUAS DE SINAIS
Aspectos ligados à língua e cultura.	Aspectos ligados à língua e cultura. Ruídos ambientais significativos. Pistas de contextualização ligadas à prosódia e ao código lingüístico.

Quadro 3 - Informações efetivamente interpretadas pelos ILOs e pelos ILS

Por exemplo, em situações em que uma pessoa ouvinte não manifestar a sua intenção de ceder o turno enquanto fala, e o ILS fizer uma pausa apenas para organizar o processo de interpretação à pessoa surda, este poderá, equivocadamente, emitir pistas de uma possível troca de turnos. Sem dúvida, a troca de turnos de fala, mediada por interpretação de língua de sinais, como nesta situação, merece mais estudos. Por enquanto, contamos somente com interrogações e bom senso para tentarmos amenizar os descompassos causados por diferenças entre as modalidades das línguas envolvidas.

Em estudos específicos sobre a interpretação de língua de sinais, alguns pesquisadores, destacando-se Bélanger (2000), pontuam as atuações em língua de sinais diferenciadas daquelas em línguas orais e outras que, apesar de serem mediações interlingüísticas, não podem ser definidas como interpretações interlíngües. Assim, podem ser citadas as atuações de:

- Intérprete *relais* ou *relay*: em que existem mais de duas línguas diferentes no mesmo evento e não há profissional trilingüe disponível,

são chamados dois intérpretes para atuar. Esta modalidade também existe entre línguas orais, mas é distintiva no caso em que, por exemplo, uma palestra em Inglês seja interpretada diretamente para a Libras e só então para a língua portuguesa. Neste caso, o ILS é o intérprete *relais*.

- Intérprete tátil: chamado, no Brasil, de guia-intérprete para pessoas surdocegas que utilizam a língua de sinais tátil. Se o mediador estiver utilizando outras técnicas para surdocegos como, por exemplo, desenhar na palma da mão as letras do alfabeto ou tocar nas falanges dos dedos das mãos de acordo com o sistema Braille, então não se trata de uma interpretação interlíngüe, mas sim de uma transliteração¹².
- Intérprete surdo: uma pessoa surda pode atuar normalmente como intérprete entre duas línguas de sinais. Existem casos especiais em que, por exemplo, se uma pessoa surda que não é falante competente da Libras (possua sinais não convencionais, inventados, caseiros), e um ILS não consigam estabelecer um entendimento entre si, pode ser chamada outra pessoa surda que, por meio gestual, consiga uma comunicação primária, mas satisfatória: não se trata de uma interpretação interlíngüe e sim de uma comunicação gestual ou mímica, ou, no máximo, de uma interpretação intralíngüe entre duas variedades da mesma língua.
- Comunicador *pidgin*: nesta categoria encontra-se a intermediação por meio do português sinalizado (em que o léxico da língua de sinais é encaixado na estrutura da língua oral), gerando, inclusive, a criação de sinais artificiais para suprir a equivalência literal entre as duas línguas.
- Intérprete em espelhamento: quando um intérprete, ao invés de interpretar, copia a sinalização de outro intérprete. Este é o caso em que, por motivos de localização no espaço, uma platéia surda, por exemplo, tem que se posicionar em diversos locais onde não seja possível a visualização de somente um intérprete.

¹² Substituição de um sistema de representação da escrita por outro.

- Duplicador ou Replicador oral: é chamada assim a pessoa que duplica a fala oral de outra pessoa para deficientes auditivos que não se sentem proficientes ou confortáveis com a língua de sinais. Não é uma interpretação interlíngua, pois o duplicador posiciona-se de frente para a pessoa deficiente auditiva e, literalmente, reproduz *na mesma língua* tudo o que ouve, com uma articulação cuidadosa.

Em alguns países, a classificação dos ILS chega a requintes segundo a sua titulação. O *Register of Interpreters for the Deaf* (RID, 2007), órgão de registro e supervisão da atuação dos ILS estadunidenses, mantém, atualmente, duas grandes áreas de classificação de intérpretes, e cada grande área possui uma complexa subdivisão. É comum que os intérpretes dos EUA apresentem-se ou coloquem em seus cartões de visita seu título de ILS seguido da abreviatura de sua certificação. Como exemplos, cito¹³:

- *National Interpreter Certification – NIC* (Certificação Nacional de Intérprete).
- *Certificate of Interpretation - CI and Certificate of Transliteration – CT* (Certificado de Interpretação e Certificado de Transliteração).
- *Certified Deaf Interpreter – CDI* (Intérprete Surdo Certificado).
- *Oral Transliteration Certificate – OTC* (Certificado de Transliteração Oral).
- *Educational Certificate - Ed: K-12* (Intérprete Educacional).
- *Specialist Certificate: Legal - SC:L* (Certificado de Especialista Legal/Jurídico).

O RID vem simplificando o seu complexo sistema de registro de intérpretes, e algumas certificações estão sendo abolidas com o passar dos anos.

No Brasil, não contamos com uma descrição muito detalhada dos diversos tipos de ILS existentes no país, pois ainda não existe uma entidade de classe nacional que certifique ou valide um plano de carreira. Uma das poucas classificações, documentada, descreve os ILS como (PEREIRA, 2003):

¹³ Tradução minha.

- naturais ou empíricos: pessoas bilíngües em Português e Libras que “atuam” como intérpretes, porém sem nenhuma instrução formal para a profissão (geralmente parentes ou professores de pessoas surdas);
- validados: pessoas que atuam como intérpretes naturais e recebem, por meio da aprovação em um teste, um certificado provisório (validação) para trabalharem como ILS;
- certificados: aqueles que cursaram algum tipo de formação mais elaborada, normalmente promovida em parceria com a Feneis.

Apesar de as pessoas surdas serem a meta principal da interpretação de língua de sinais, é importante lembrar que, de certo modo, também somos intérpretes de língua oral porque interpretamos da língua de sinais para a língua portuguesa. Intermediamos as interações entre pessoas surdas e *peçoas ouvintes*, que também precisam de qualidade no serviço de interpretação que recebem.

Muitas das informações anteriores são desconhecidas, até mesmo pelas pessoas envolvidas com a língua de sinais e educação de surdos. Esta desinformação sobre a atuação dos ILS é uma evidência de nossa marginalização:

1. dos Estudos da Tradução, pela carga caritativa que a prestação de serviços de interpretação de língua de sinais, ainda, carrega (“ajudar os surdos”) e pela ignorância do estatuto lingüístico da língua de sinais no meio acadêmico;

2. dos Estudos Surdos, pois é fácil perceber, em um rápido vislumbre nos programas de extensão e pesquisa, que praticamente toda a produção acadêmica concentra-se nas pessoas surdas e nos professores de surdos.

Os cursos de especialização e de pós-graduação, de Educação Especial ou Inclusiva raramente tomam os intérpretes de língua de sinais como merecedores de atenção. Nestes cursos, geralmente, são citadas as legislações que dão suporte ao serviço de interpretação e a necessidade que pessoas surdas, falantes da Libras, têm de acessibilidade comunicativa. Por outro lado, o seu papel crucial como participante ativo nas mediações lingüísticas e culturais entre pessoas surdas e ouvintes não é abordado na profundidade necessária para uma tarefa tão complexa, que requer alto grau de especialização. Um agente tão presente na garantia dos direitos das pessoas surdas merece ser tirado do obscurantismo e ser alvo de, cada

vez mais, estudos acadêmicos, especialmente no que diz respeito ao seu papel de intermediador em constante contato e negociação com as pessoas surdas. Este ponto de extrema relevância é abordado na seção seguinte.

2. 4 A RELAÇÃO COM AS PESSOAS SURDAS

É inegável que, para as pessoas surdas, falantes da Libras, os ILS são, na maioria das ocasiões, no mínimo, desejáveis. No entanto, de minha perspectiva como ILS, percebo que esta relação mistura, nas pessoas surdas, sensações de gratidão, submissão, disputa e vingança. Gratidão, por ter acesso às informações; submissão, por alguns até hoje estarem acostumados a serem guiados por ouvintes; disputa, pelo poder nem sempre igualmente compartilhado nas relações ILS, ouvintes e pessoas surdas; e vingança, pelos ILS serem os únicos ouvintes submetidos à autoridade de cliente das pessoas surdas no ato tradutório.

Para compreender estes sentimentos que emergem da relação ILS e pessoas surdas, é necessário rever como os serviços de interpretação de língua de sinais evoluíram através dos tempos. Encontrei nos textos do intérprete Bar-tzur (1999) uma descrição dos modelos de serviço de interpretação de língua de sinais mais comuns e que percorrem a trajetória das relações entre ILS e pessoas surdas. Faço, então, a partir daqui, uma adaptação para a nossa realidade brasileira destes modelos: caritativo, intérprete-telefone, facilitador da comunicação, bilíngüe e bicultural e modelo do aliado. Embora relatados no passado, como um resgate histórico, não são necessariamente classificados pela ordem de seu surgimento, pois ainda convivemos com ILS que aderem a comportamentos e ideologias considerados ultrapassados.

- O Modelo caritativo

O modelo caritativo surgiu antes que a interpretação fosse encarada como profissão. A maioria dos intérpretes pertencia a uma família com pessoas surdas. Eram professores de surdos ou religiosos interessados em manter um grupo,

comunidade ou ministério de surdos. Cada um tinha algum motivo “nobre” para *ajudar* as pessoas surdas. Entendendo que quem ajuda está em uma posição de pretensa superioridade e neste modelo as pessoas surdas estavam à mercê dos ouvintes. Para as pessoas ouvintes que serviam de intérpretes por laços sanguíneos, pedagógicos ou religiosos, era uma obrigação ir a eventos de surdos, identificando-se com o mundo surdo. A maioria dos intérpretes não possuía uma formação específica na área da interpretação interlíngua e utilizava-se de interpretação consecutiva, para resumir ou modificar o que julgava estar além da compreensão das pessoas surdas. Na tentativa de ajudar e proteger as pessoas surdas de erros, aqueles que atuavam como intérpretes não tinham a noção de sigilo profissional hoje existente e compartilhavam informações obtidas nas interpretações com outras pessoas. As pessoas surdas começaram a ter acesso às informações do mundo ouvinte a partir da sua aproximação com os indivíduos que atuavam como intérpretes. Por outro lado, elas apenas estavam recebendo as informações, sem terem, realmente, algum poder decisório.

- O Modelo Telefone

Geralmente, quando existe uma reação a um modelo anterior, a tendência é ir-se para o extremo oposto. Não foi diferente quando surgiram as primeiras críticas ao modelo caritativo. De almas boas e caridosas, os intérpretes começaram a querer um tratamento mais profissional e achavam-se na obrigação de serem invisíveis, neutros e distantes. A metáfora utilizada na época era a de que o intérprete teria que ser como um telefone, apenas “passando” a informação de um lado para o outro, sem se envolver e sem manifestar sua subjetividade, acrescento eu. O objetivo era justo, devolver o controle da interação às pessoas surdas e evitar o domínio dos ouvintes. Entretanto, quando as pessoas tornam-se invisíveis, apenas canais de comunicação, seus traços humanos são apagados, tornando-se meros objetos e não existem restrições em utilizar-se de uma máquina sem prestar atenção às necessidades, humanas, de reposição de energias físicas e de valorização pessoal e profissional. Neste modelo, o que os intérpretes mais temiam era uma simbiose com as pessoas surdas, pois, afinal, máquinas não interagem. Não se pode negar os avanços que este modelo trouxe à categoria, como a instituição dos primeiros códigos de ética. Porém, nesta mesma fase, muitos ILS afastaram-se da profissão por considerarem-se usados e por se recusarem a serem tratados como objetos.

- O Modelo Facilitador da Comunicação

Depois de ir de um extremo ao outro, começou uma estabilização em um ponto mais conciliatório para ILS e pessoas surdas. Ambas as partes começam um processo a sensibilizar-se para a humanidade das pessoas envolvidas na interpretação. Os ILS assumem mais responsabilidades extratradutórias, como a preparação antes dos eventos, checagem do local antes da interpretação (luz, posicionamento, reserva de lugares frontais para as pessoas surdas). As pessoas surdas, por seu lado, começam a perceber os ILS como seres humanos e não máquinas de tradução.

- O Modelo Bilíngüe e Bicultural

Não só as pessoas surdas deveriam ser bilíngües e biculturais, também os ILS são exigidos a conhecer as comunidades, surda e ouvinte, em profundidade. Neste caso, o modelo caritativo poderia estar sendo estendido não só para as pessoas surdas, pois o ILS deveria ser assistencial, também, com os ouvintes. Para os ILS que não são CODAS¹⁴, a grande necessidade, neste caso, é um contato e uma convivência intensos com a comunidade surda na tentativa de tornarem-se, o máximo possível, especialistas na área dos Estudos Surdos. O grande perigo, neste modelo, é que os ILS acumulem funções na tentativa de serem especialistas em tudo, além de tradução: pedagogia, antropologia, sociologia, psicologia, etc.

Outros modelos estão surgindo, dentre os quais destaco o *Modelo do Aliado* (*op. cit.*), baseado na pedagogia de Paulo Freire, que preconiza que o intérprete de língua de sinais deve ser um aliado no empoderamento das pessoas surdas. Em vez do discurso de “ajudar os surdos”, uma relação de desigualdade, existe o “aliar-se” e o compartilhamento do poder. Aqui a figura do ILS mantém-se afastada no momento em que as pessoas surdas devem ser desafiadas a darem suas respostas ao mundo, acertarem e errarem, viverem as conseqüências disto e, principalmente, aprenderem com estas experiências. Os ILS aproximam-se nos momentos em que, fora de sua atuação como ILS, podem manter uma interação dialógica de mútua aceitação. Neste modelo, o ILS não tem mais a obrigação de ser um ativista pelos direitos das pessoas surdas; precisa, isto sim, evitar perpetuar as práticas opressivas da cultura ouvinte na qual se criou. A opressão é, muitas vezes, exercida

¹⁴ *Children of Deaf Adults*: parentes e, principalmente, filhos de pais surdos.

sem consciência, pois foi tão naturalizada, que se tornou imperceptível aos ILS. Este modelo exige que a pessoa surda assuma o seu papel nas interações, peça esclarecimentos diretamente ao seu interlocutor ouvinte, e não ao ILS, levante sua mão quando quiser falar e não peça ao intérprete que o faça por ele, etc. Enfim, que não deixe todo o poder nas mãos do ILS para que os dois possam negociar os ajustes a serem feitos no ato de interpretação interlíngua. No Modelo do Aliado, diálogo e negociação são as palavras-chave entre ILS e surdos, pois,

Certamente, intérpretes que editam o que os falantes estão dizendo, por acharem que a mensagem é politicamente incorreta, religiosamente inaceitável ou não-educada estão sendo um escudo entre pessoas surdas e ouvintes. Não é nosso papel sermos árbitros e decidir o que os dois grupos devem saber um do outro (BARTZUR, 1999).¹⁵

A grande armadilha a evitar, neste modelo emergente, é que os LS tornem-se o estereótipo do “politicamente correto”, exagerando em suas precauções para não oprimir, inadvertidamente, as pessoas surdas.

Infelizmente, não são divulgados muitos trabalhos vindos de pessoas surdas sobre a interpretação de língua de sinais. Ainda não existe uma ampla conscientização de que, no ato tradutório, as responsabilidades pelo sucesso ou não da interação pertencem a todos os participantes: surdos, ouvintes e ILS. Apesar desta carência em pesquisas, a vital necessidade dos serviços de interpretação é mostrada neste texto por meio de uma coletânea de depoimentos de pessoas surdas. Os ILS são um recurso humano essencial para a realização da acessibilidade lingüística para as pessoas surdas, porque

Os surdos sentem-se assegurados pelos intérpretes, pois esses, pelo poder de comunicação da língua de sinais, corporificam a possibilidade de resgate da participação. O intérprete ou o tradutor, de qualquer língua, tem grande poder em suas mãos. Ele é responsável pela qualidade da comunicação. Os surdos precisam que esses profissionais sejam bem qualificados (STUMPF, 2005, p. 26).

¹⁵ Tradução minha.

A falta de disponibilização do serviço de interpretação reforça, nas pessoas surdas, a segregação lingüística à qual a sociedade majoritária ouvinte os submete constantemente. As pessoas surdas, muitas vezes, estão apenas fisicamente no evento se não lhes é disponibilizado o serviço de interpretação de língua de sinais, como relata uma escritora surda:

Não vou à maioria das reuniões ou palestras onde não estará um intérprete de língua de sinais. Sinto-me uma boboca em ficar sentada por duas horas em algum lugar sem entender nada. Estou fisicamente presente, mas da palestra aproveito o mesmo tanto quanto a cadeira na qual estou sentada (STRNADOVÁ, 2000, p. 74).

Muitos ouvintes têm uma visão estereotipada das pessoas surdas, considerando-as indiferentes, distraídas ou não interessadas em assuntos culturais, mas ignoram a intensidade e duração das barreiras lingüísticas na vida dos surdos. O esforço dispendido pelos surdos para a compreensão da língua oral, sem a presença de ILS, é visível na sua expressão facial, bem como o alívio pela comunicação visual da língua de sinais, como demonstra o seguinte depoimento:

Quantas vezes eu fui chamada de preguiçosa por não prestar atenção aos lábios do professor! Como Lucinda [Ferreira] Brito observou ao dar um curso para nós: de manhã eu tive que prestar atenção no que ela falava e a minha expressão era de preocupação para não perder nada e de tarde veio a intérprete de Libras e a minha expressão mudou, era de alívio, de tranqüilidade, ela comentou isso para os participantes do curso, achei interessante (STOCK, 2001, p. 24).

Existe um mito de que a leitura orofacial (“leitura labial”) é uma panacéia que pode dar acesso igualitário às pessoas surdas, porém existem várias limitações. A leitura orofacial só pode ser feita com uma pessoa de cada vez (isto exclui os seminários e rodas de conversa), com contato visual e a uma distância próxima. Muitos fonemas são pronunciados de uma forma muito parecida, algumas pessoas não têm uma boa articulação ou tapam a boca quando falam, usam barbas e bigodes, etc., dificultando a visualização do movimento labial. Além disto, quem não conhece a realidade das pessoas surdas não imagina que a língua portuguesa funciona como segunda língua para a maioria delas. Descrevendo a experiência de

uma mulher surda, chamada Joana, Souza (1998, p. 112) registra que: “Joana também enfatizou sua dificuldade no Português. Lamentou o fato de não haver intérprete na faculdade e comentou o quanto lhe era penoso ficar sempre atenta aos lábios de seus professores ouvintes para poder fazer a leitura labial”.

Na fase de escolarização das pessoas surdas, a falta de ILS torna-se um ato de privação de cidadania, porque nas instituições educacionais que não têm a língua de sinais como idioma corrente, os ILS são chamados a atuar intensamente. A não-disponibilização de ILS para as pessoas surdas constitui-se em uma violação dos direitos mais básicos de um ser humano e torna-as sempre deficitárias e atrasadas em relação às pessoas ouvintes. Os ILS que atuam nas instituições educacionais são o suporte que não pode mais ser negado aos alunos surdos, como pode ser entendido pelo testemunho de uma estudante surda, que diz que:

Realmente ficava mais tranqüila por tê-lo [o intérprete de língua de sinais] na sala de aula, não precisava fazer esforço para realizar a leitura labial. Neste método entendia apenas 60%, por outro lado, com o intérprete entendia 100% (...) Concluí o ensino médio numa escola da rede pública, com a atuação deste intérprete o que facilitou o meu aprendizado. Isso me possibilitou olhar meu passado e entender que os surdos necessitavam dos intérpretes (REIS, 2006, p. 22).

Existem relatos em quase todos os trabalhos de pós-graduação de pessoas surdas, de onde foi retirada a maioria dos depoimentos que constam nessa seção, reconhecendo o papel fundamental dos intérpretes, como admite Reichert (2006, p. 94): “Os intérpretes foram muito importantes no andamento do mestrado”. Porém, mesmo com ILS para assistir às aulas, existem as tarefas acadêmicas de participação em eventos, comunicações, palestras em que a acessibilidade lingüística às pessoas surdas deve ser garantida para que não aconteça com as futuras gerações de pesquisadores surdos o que a atual doutora em Informática aplicada à Educação, Marianne Stumpf, surda, denuncia em sua tese de doutorado:

Nos poucos [eventos] em que participei, a interpretação aconteceu de forma precária, contando com a boa vontade de alguém que conhecia a Libras e se dispunha a interpretar minha participação em língua de sinais. Esse dado demonstra como, na maioria das

situações, a inclusão é ainda apenas um conceito vazio de conteúdo real (STUMPF, 2005, p. 20).

Stumpf (*op. cit.*), em várias partes de seu texto, manifesta-se a favor dos ILS, pois afirma que eles são a possibilidade de resgate da participação dos surdos na sociedade e, perceptivamente, põe a descoberto o que o não-oferecimento de ILS demonstra: a hegemonia ouvinte, que só a si considera, que impõe aos outros que façam todo o esforço para aproximarem-se do que é tido como padrão na nossa sociedade, pois “Com a língua de sinais os surdos podem, através do intérprete, compreender e ser compreendidos e os ouvintes são colocados no mesmo nível, precisam também do intérprete ou de aprender uma língua que não é a sua língua natural” (STUMPF, 2005, p. 26).

É preciso destacar, no entanto, que somente a presença de um ILS não é garantia de que o processo de acessibilidade alcançou a sua meta, porque o acompanhamento das disciplinas e demais atividades acadêmicas não é igualitária entre pessoas surdas e ouvintes.

A presença do intérprete não assegura que questões metodológicas, levando em conta a surdez e os processos especiais/próprios de acesso ao conhecimento, sejam consideradas, ou que o currículo escolar sofra ajustes para contemplar peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda (LACERDA, 2000, p. 57).

Muitos professores, constatando a presença de um ILS na aula, crêem que não precisam proceder a nenhuma adaptação ou esforço. Eis a idéia pré-concebida de que um ato tradutório ocorre somente entre línguas e não entre pessoas. Os docentes acreditam que o problema está resolvido porque uma pessoa que consegue se comunicar em Libras está na aula, porém os problemas advindos da falta de adaptação metodológica e de uma devida mediação permanecem, no mais das vezes, ocultos ou, providencialmente, negligenciados.

Esta visão não se restringe ao âmbito escolar. No dia-a-dia, surdos e ouvintes, em geral, esperam por uma interpretação lingüística que desconsidere o fato de que os ILS são humanos e não máquinas. Assim, não são permitidas manifestações de desgaste cognitivo, psicológico e físico decorrentes do ato de

interpretação. Este assunto é muito produtivo e não pretendo, no espaço deste trabalho, desenvolvê-lo em sua merecida amplitude. Devo, contudo, chamar a atenção para o fato de que um profissional não-proficiente vai agravar este quadro de incompreensão mútua, já bem crítico, entre pessoas surdas e ouvintes que não compartilham a mesma língua.

3 PROFICIÊNCIA E TESTAGEM LINGÜÍSTICAS: uma mão lava a outra

...o uso comunicativo da linguagem envolve uma interação dinâmica entre a situação, o usuário da língua e o discurso no qual a comunicação é algo mais do que a simples transferência de informação (BACHMAN, 1997, p. 09).¹⁶

O objeto de estudo desta pesquisa são as testagens de proficiência lingüística, em língua de sinais, aplicadas a ILS, na qual fiz uma incursão na área da testagem lingüística, que se beneficia de várias outras áreas como ensino e aprendizagem de L2 ou língua estrangeira e bilingüismo. Apresento, também, o quadro teórico para descrição de proficiência lingüística e avaliação lingüística, porém, nesta breve revisão, vou me concentrar nos aspectos relevantes para uma melhor compreensão do que seja a proficiência lingüística *em contexto de testagem*, iniciando pelo questionamento que relaciona fluência e proficiência.

3. 1 SER FLUENTE É SER PROFICIENTE?

O termo fluência aparece, com freqüência, na denominação de alguns testes e, no senso comum, está relacionado à capacidade de interagir eficientemente em uma língua. As primeiras perguntas que me fiz, ao iniciar a pesquisa, foram: “se a utilização do termo fluência está disseminada em testagens lingüísticas, então ela é equivalente à proficiência? Qual a diferença entre as duas, se existir?”. Parti, então, para uma investigação direcionada ao entendimento do conceito de fluência e de sua relação com a proficiência lingüística de um falante. Esta distinção foi um aspecto crucial na pesquisa, pois influenciou na escolha da terminologia específica que passei a utilizar.

¹⁶ Tradução minha.

Fluência vem da palavra latina *fluens*, fluir, e seu estudo é mais facilmente encontrado em obras relativas ao seu oposto: a disfluência. Boa parte da literatura disponível pertence à área da Fonoaudiologia, e a abordagem é clínica. O estudo, fonoaudiológico é mais voltado para os casos considerados patológicos, principalmente o mais comum: a disfemia, conhecida pelos leigos como gagueira (MILLOY, 1997; JAKUBOVICZ, 2002; MERLO, 2006). A fluência, do ponto de vista lingüístico, é abordada com menor freqüência na área Fonológica, sobretudo nos estudos da prosódia. É citada como um dos fatores distintivos correspondentes aos aspectos de desenvolvimento de uma segunda língua, em conjunto com a acurácia (DAVIES, 1982) e a complexidade (estrutural) (THORNBURY, 2000; FORKAMP, 2003; MIZERA, 2006). Forkamp (2003), inclui, em seus estudos, a densidade (complexidade) lexical. Davies (1982) considera, além da fluência como fluxo e facilidade de expressão da língua e da acurácia, ligada a fatores de precisão sintáticos e lexicais, os aspectos sociolingüísticos como constitutivos da proficiência. Todas estas características tomam como ponto de referência, geralmente, o desempenho de um falante nativo idealizado.

Esmiuçando a especificidade da fluência relativa aos aspectos da fala, é necessário destacar que o termo 'fluência oral' corre o risco de ser considerado unicamente vinculado ao aspecto 'vocal', correspondente à produção fonêmica/fonológica humana por meio do aparelho fonoarticulatório. Prefiro utilizar 'fluência da fala' por considerar, tomando como base Saussure (2006), que a fala é o aspecto psicofísico da exteriorização da língua e na qual o aparelho vocal é um aspecto secundário. Tal afirmação tornou-se mais sólida com a aceitação do estatuto lingüístico das línguas de sinais e, assim considerando, permito-me equiparar a fala, expressa por meio de sinalização, à fala vocalizada (oralizada). Portanto, admito que a fluência da fala pode relacionar-se tanto à vocalização quanto à sinalização.

Segundo Jakubovicz (2002, p. 130), "uma boa definição da fluência seria: fluir de sons, sílabas, palavras e frases ditas sem interrupções, às quais o ouvinte leigo classifica como normal" ou, mais simplesmente, para Milloy (1997, p. 75), a "Fluência é o fluxo da fala (...) que, para satisfazer os requisitos de clareza, deve seguir uma forma predeterminada que não admite distorções ou interrupções, a não ser pausas aceitáveis e variações de velocidade". As definições, em sua maior parte, são

generalistas e imprecisas, pois não é fácil definir o que o ouvinte leigo classificaria como normal ou o que é uma “pausa aceitável”. Embora, de uma forma intuitiva, tenhamos noção do que é falar em ritmo e com pausas “normais”, as investigações correntes, a maioria com um viés quantitativo, esforçam-se para definir padrões, ao menos aproximados, de fluência na fala humana. Forkamp (2003), por exemplo, apresenta variações metodológicas utilizadas para medir alguns constituintes da fluência da fala:

- Velocidade: dividir o número total de unidades semânticas proferidas (palavras completas ou parciais), incluindo as repetições, pelo tempo total, expresso em segundos, despendido na tarefa e dividi-lo por 60, expressando assim o número de unidades semânticas por minuto.
- Pausas silenciosas: podem variar de acordo com o critério adotado pelo pesquisador, de 1 a 5 segundos, micropausas (silêncios de 2 segundos ou menos), hesitações (3 a 4 segundos) e pausas não preenchidas (5 segundos ou mais).

Parece não existir um consenso no tempo limite para determinar qual é a velocidade ou a pausa aceitável para uma boa fluência, nem um parâmetro comum compartilhado por testes.

Tanto a Associação de Línguas Modernas quanto o Conselho Americano de Ensino de Línguas Estrangeiras mencionam a fluência em suas diretrizes para avaliação da fala em L2. Mas nenhum grupo inclui uma escala separada para a fluência (SPOLSKY, 1995, p. 187-188).¹⁷

Esta falta de conformidade quanto à fluência e à designação consensual dos fatores que a compõem sugere desconhecimento sobre a sua exata natureza e os meios para avaliá-la apropriadamente.

Jakubovicz (2002, p. 131) propõe alguns critérios a serem utilizados no julgamento de falhas na fluência:

- Repetição: é a duplicação, em quantidade exagerada, de sílabas, palavras ou frases.

¹⁷ Tradução minha.

- Pausa: é considerada anormal quando feita no meio de frases ou de palavras.
- Prolongamentos: é o alongamento vocálico ou silábico que tenha duração inapropriada.
- Interjeições: são sons, palavras ou frases curtas que se repetem demasiadamente, como, por exemplo, *ah, hum, é, bem, né, tá, deixa ver, tá ligado, com certeza, entendeu*, etc.
- Bloqueio: é a interrupção brusca, no meio ou no início de uma palavra, que vem acompanhada de algum esforço vocal ou mesmo corporal.

Novamente existe uma falta de definição clara quanto ao que é julgado como *inapropriado* ou *demasiado* em termos de repetição ou duração de pausas.

Merlo (2006) aponta sete componentes considerados, com maior frequência, como constituintes da fluência adequada.

1. Baixa frequência de hesitações

A hesitação ocorre quando o falante interrompe o fluxo do texto em decorrência de dificuldades no processamento ou na verbalização. Quanto menor for a taxa de hesitações, maior será a fluência, porém, nem sempre, a hesitação é um aspecto negativo, pois pode ser utilizada para uma melhor composição do texto a ser dito por meio de desaceleração na velocidade.

2. Baixa frequência de reformulações

Uma reformulação é um reparo na produção textual considerado inadequado por seu falante: a quantidade exagerada de reformulações também pode afetar a percepção de fluência.

3. Baixa frequência, curta duração e uso nativo de pausas silenciosas fluentes

Uma pausa silenciosa fluente é aquela localizada entre “fronteiras sintáticas fortes, como, por exemplo, entre sentenças, orações ou sujeito e predicado” (MERLO, 2006, p. 211). Penso que a referência ao termo *uso nativo* é passível de questionamento porque existem vários trabalhos que discutem e objetam a utilização deste termo: afinal, de qual nativo se está falando? Minha hipótese é que, por “uso

nativo”, a autora refira-se a uma média de utilização das pausas silenciosas por uma determinada população de falantes nativos.

4. Taxa de elocução confortável

Refere-se a “um número de unidades lingüísticas pré-definidas produzidas em um intervalo de tempo. As unidades podem ser fones, sílabas, morfemas ou palavras. O intervalo de tempo é geralmente medido em minutos ou segundos” (*op. cit.*, p. 24). A medição deste intervalo de tempo é um ponto problemático porque depende das convenções existentes em cada comunidade sociolingüística acerca da aceitabilidade de intervalos maiores ou menores de espaços silenciosos na fala.

5. Facilidade de emissão

É definida como o pouco esforço e suavidade na emissão da fala e considerada, por alguns pesquisadores, como o principal componente da fluência. No entanto, em alguns casos, a falta de facilidade na emissão pode significar problemas fisiológicos e não necessariamente lingüísticos.

6. Habilidade gramatical

Existem indícios de que a relação entre habilidade gramatical e fluência é mais estreita do que se pode imaginar. Uma maior habilidade gramatical repercute na segurança com que a fala é emitida, pois a automatização de estruturas gramaticais complexas, principalmente em L2, acelera a velocidade da fala e torna pausas e hesitações menos freqüentes. Ao contrário, os lapsos gramaticais, na forma de supressão de palavras, são percebidos, algumas vezes, como falta de fluência lingüística.

7. Complexidade semântica

A complexidade semântica é a habilidade de expressar-se com uma maior riqueza lexical e sintática, ao invés de repetir demasiadamente as mesmas interjeições (JAKUBOVITZ, 2002) tais como “então”, “coisa”, “assim”, etc.

Outros estudos apontam, ainda, para um fator pouco considerado: as diferenças de fluência verificadas em variados contextos. Lam (1994) adverte que abordagens meramente quantitativas de fluência devem ser interpretadas com cautela, pois as descrições, por exemplo, são feitas mais lentamente e com mais hesitações e pausas do que as entrevistas, assim como a quantidade de pausas é

maior na fala espontânea do que em leituras. Portanto, testes específicos de fluência devem considerar quais tarefas estão sendo propostas para avaliação, já que cada uma apresenta um ritmo característico de fluência na fala. Muitos indivíduos, provavelmente, vão admitir que é bem mais fácil conversar com uma pessoa que fala a sua língua fluentemente, embora de maneira incorreta, do que com outra pessoa que seja zelosa, checando cada pensamento de acordo com suas regras gramaticais internalizadas antes de se aventurar a falar (DAVIES, 1982).

Existem outras situações em que amostras de fala, examinadas isoladamente, fora do seu contexto, poderiam indicar uma falta de fluência. Por outro lado, com uma investigação mais apurada, percebe-se que muitas pausas e hesitações são estratégias utilizadas em determinados tipos de texto, como no exemplo analisado e transcrito por Pawley e Syder (1983, p. 201):

O falante Q., que é uma pessoa segura e experiente ao falar em público, foi gravado durante sua defesa oral de PhD, respondendo a questões sobre a integração fonológica de empréstimos lingüísticos no sistema fonêmico de uma certa língua da Nova Guiné. Q. não demonstra sinais de estresse nas suas respostas às arguições; sua fala relativamente não-fluente parece refletir a novidade do tema em questão e uma cuidadosa escolha de vocabulário em uma situação de fala em que a exatidão, em vez da fluência, é o mais valorizado.¹⁸

Esse acadêmico, se esta situação fosse um teste de fluência, poderia ser reprovado, caso apenas itens quantitativos fossem considerados. A situação de uso, como se pode verificar, não pode ser desconsiderada se o objetivo for uma testagem exclusiva de fluência, pois, conforme Melo (2006, p. 20), “a rigor, a fluência total é uma abstração metodológica”, e as hesitações normais da fala deixam de existir só na produção de enunciados familiares, cristalizados, automatizados e muito bem memorizados e ensaiados.

Comparativamente aos estudos da fluência em línguas orais, as línguas de sinais carecem de pesquisas a este respeito. De forma especulativa, seria possível dizer que um estudo específico sobre a fluência em língua de sinais deveria partir do encadeamento harmônico entre os *movimentos* que compõem os sinais. Se a fluência na fala oral é caracterizada pelos índices de velocidade, freqüência e

¹⁸ Tradução minha.

duração das pausas (TROFIMOVICH e BAKER, 2006), o processo de fala sinalizada poderia se guiar, provavelmente, pelos mesmos referenciais. Contudo, uma investigação mais detalhada teria que ser feita a esse respeito, pois são raros os trabalhos voltados para a fluência, em seu sentido estrito, em língua de sinais. Um diálogo entre a Cinesiologia, a ciência que analisa os movimentos humanos, e a Lingüística seria muito produtivo. Para os objetivos traçados para esta dissertação, no entanto, é suficiente compreender que a fluência é *um* dos elementos que compõem a proficiência.

Quanto à necessidade de estabelecer traços distintivos da fluência, a força tarefa da *American Speech-Language-Hearing Association (ASHA)*¹⁹ aconselha à comunidade científica que invista esforços em distinguir a “fluência motora da fluência lingüística, pois, freqüentemente, usos contraditórios e conflitantes do termo fluência devem ser esclarecidos para minimizar a confusão que ainda reina nas duas áreas” (BLOOD et al., 2002). Além do mais, não devemos pressupor que o desempenho em fluência seja o mesmo na L1 e na L2, porque,

Enquanto uma competência básica é presumida na fala madura em L1, nas produções em L2 existem freqüentemente questões de compreensão e distrações causadas por erros de pronúncia, escolhas lexicais ou sintáticas. O quanto estes fatores afetam a fluência ou percepções de fluência, é difícil dizer com certeza (MIZERA, 2006, p. 36).²⁰

A partir da visão geral de que a fluência lingüística está ligada a fatores temporais da fala, sua velocidade, ritmo, pausas e sua adequação a diferentes contextos, meu próximo passo é compreender melhor a natureza da proficiência lingüística em seu aspecto mais abrangente. Não pretendi, neste breve resgate, esgotar todas as possibilidades sobre o estudo da fluência lingüística, mas apenas caracterizá-la o suficiente para uma comparação e conseqüente distinção da proficiência lingüística. Tenho, agora, condições de responder à pergunta do título desta seção: ser fluente não significa, necessariamente, ser proficiente em uma língua; por outro lado, para ser proficiente lingüisticamente é preciso, dentre outras habilidades, ser fluente. No próximo item procederei a um detalhamento mais

¹⁹ Órgão que congrega especialistas da fala e da audição nos Estados Unidos.

²⁰ Tradução minha.

acurado da natureza da proficiência lingüística e das habilidades que lhes são subjacentes.

3. 2 A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE PROFICIÊNCIA LINGÜÍSTICA

O termo *proficiência* em si não se refere unicamente à área lingüística, pois significa excelência, maestria ou domínio em uma determinada área. Podemos falar de proficiência em matemática, proficiência motora, proficiência em técnicas cirúrgicas, proficiência em ensaios laboratoriais e outros. Portanto, aqui, o termo proficiência é utilizado em um âmbito mais especializado e restrito: a *proficiência lingüística*.

Scaramucci (2000) alerta para a abrangência do termo ‘proficiência’ e a necessidade de uma definição mais acurada, ressaltando que “O primeiro passo de uma discussão que pretenda contribuir para um melhor entendimento do que é proficiência seria fazer algumas considerações terminológicas” (*op. cit.*, p. 13).

Historicamente, a discussão, que iria culminar nas ponderações atuais sobre proficiência lingüística, começou a ter um destaque maior com Hymes (1972) quando questiona a visão de Chomsky (1965) sobre a dicotomia competência e desempenho, a dualidade conhecimento e habilidade, que pode ser, simplifcadamente, resumida pelo quadro 4.

Conhecimento	Habilidade
<ul style="list-style-type: none"> - Língua - Forma - Sistema - <i>Competência (gramaticalidade)</i> - Inato - Biológica - Representações mentais subjacentes ao processamento lingüístico 	<ul style="list-style-type: none"> - Fala - Função - Uso - <i>Desempenho (aceitabilidade)</i> - Adquirido - Sócio-cultural - Processamento verbal: enunciações, sujeitos e contexto

Quadro 4 - Visões dicotômicas da língua(gem)

Nenhum dos conceitos, pertencentes à mesma coluna, é equivalente, mas o importante é perceber que a idéia norteadora de sua idealização segue traços em comum: a língua como fenômeno, prioritariamente, biológico e autogerado ou como fenômeno essencialmente desenvolvido pelo convívio social humano. No desenrolar das discussões sobre a proficiência, a tendência é, atualmente, conceber a língua e sua maestria como um fenômeno multideterminado, que abrange competências interdependentes, inatas e adquiridas. Hymes (1972, p. 61), quando afirma que “a competência para o uso [da linguagem] é parte da mesma matriz de desenvolvimento quanto à competência para a gramática” tenta reconciliar as duas visões. Ele, entretanto, vai além da distinção entre competência e desempenho lingüísticos e rejeita a idéia de um falante nativo ideal dentro de uma comunidade homogênea de fala. Para ele, “existem regras de uso [da língua] sem as quais as regras de gramática seriam inúteis” (*op. cit.*, p. 60). Este autor apresenta o conceito de *competência comunicativa* que, em sua concepção, abrange tanto o conhecimento consciente quanto a habilidade para o uso da língua.

Neste ponto, é necessário abrir um espaço para uma elucidação fundamental, pois uma das questões que surge desta discussão é a delimitação de competência, conhecimento, habilidade e proficiência. Spolsky (1989) alerta que Chomsky utilizou o termo ‘competência’ de uma forma bem distinta da qual é, normalmente, utilizada. De modo geral, a competência é concebida como a mobilização de conhecimentos, habilidades pessoais e valores para executar uma tarefa, é o saber fazer (SETZER, 2002). Primi et al. (2001) fazem a distinção da habilidade, como uma resposta a um problema e é expressa por meio de realizações ou desempenhos concretos, da competência, como um determinado nível padronizado de realização das habilidades. De um modo mais sintético, a competência é uma habilidade geral, abrangente, enquanto a habilidade é uma competência particular, específica. Conhecimento, por sua vez, é uma abstração interior, pessoal, de alguma coisa que foi experimentada por alguém (SETZER, 2002). E, sob esta visão, é mais condizente com a noção de competência que Chomsky expôs em seus textos mais antigos, mas já revistos, como informa Lopes (2005): “Nos seus trabalhos mais recentes, como *Knowledge of Language* (1986), Chomsky usa já expressões como ‘sistema de conhecimento’ (*system of knowlegde*) ou *I-language* em substituição ao conceito de competência”.

A especificidade do termo 'proficiência' concentra-se na sua utilização quase que, exclusivamente, aludindo à competência geral em segunda língua ou língua estrangeira (SPOLSKY, 1989; SCHACHTER, 1996; BACHMAN, 1996, 1997, 2003; SCARAMUCCI, 2000), embora esta demarcação não ponha fim à discussão, como pode ser percebido no trecho de Silva (2004), em que a autora propõe que

A proficiência designaria a capacidade de usar a competência. Desempenho teria a ver com o que é feito quando a proficiência é demonstrada. (...) competência é um conceito estático. Proficiência não. A proficiência admite níveis e seria, assim, um conceito relativo.

Após esta breve incursão, sobre definições terminológicas, volto à evolução da proficiência lingüística. O conceito de competência comunicativa, apesar de bem aceito, não foi, na época, suficientemente esmiuçado quanto ao seu marco teórico. Para preencher esta lacuna, outros modelos foram desenvolvidos. O mais difundido, no entanto (HARLEY, 1990; SCHACHTER, 1996; BACHMAN, 1997; SCHOFFEN, 2003), é o de Canale e Swain (1980), que subdivide a competência comunicativa em competência gramatical, competência sociolingüística e competência comunicativa. Mais tarde, aperfeiçoado por Canale (1983), essa proposta foi depurada e redefinida da seguinte forma:

- Competência Gramatical: conhecimento das regras de uma língua e a habilidade de utilizá-las.
- Competência Sociolingüística: produção e compreensão das expressões nos diversos contextos, levando em conta a situação dos participantes, as intenções, as normas de intercâmbio lingüístico daquela comunidade, etc.
- Competência Discursiva: específica aos gêneros textuais que são correntes em um grupo social e à habilidade de manipulá-los para combinar as formas gramaticais e seus significados.
- Competência Estratégica: é a habilidade de, intencionalmente, modificar a forma da linguagem que estamos utilizando para suprir deficiências devidas a limitações, principalmente físicas, do canal de comunicação ou aumentar a eficácia desta mesma comunicação.

Bachman (1997, 2003), com a intenção de ampliar os conceitos anteriores, faz uma incursão na caracterização dos “processos pelos quais os vários componentes interagem uns com os outros e com o contexto no qual o uso da língua acontece” (BACHMAN, 2003, p. 80). Propõe, assim, a *habilidade comunicativa de linguagem*, que abrange:

- Mecanismos psicofisiológicos: fatores neurológicos e psicológicos necessários à execução concreta da língua como fenômeno físico.
- Competência lingüística: competência individual no uso da língua propriamente dita.
- Competência estratégica: uso social da língua de forma contextualizada pelo falante.

Se, a partir de Hymes (1972), a competência passa a ter um valor mais do que gramatical, a partir dos estudos da Enunciação, a importância dos sujeitos localizados no ato de linguagem toma uma posição de destaque. A língua(gem) já não pode ser vista como instrumento, como algo separado do ser humano, ela nos constitui como seres humanos. Este sujeito da linguagem é desdobrado na Semiolingüística (CHARAUDEAU, 1983, 2001), que levanta a hipótese de que um ato de linguagem não é a soma das competências para a linguagem de duas ou mais pessoas, mas que cada encontro constitui-se em um evento único em que as competências somam-se, complementam-se e adequam-se umas às outras. Existiram, no mínimo, quatro sujeitos envolvidos em um ato de linguagem. O eu comunicante, que inicia o processo comunicativo; o tu interpretante, que faz a interpretação do que foi dito, escrito ou sinalizado; eu enunciador, que é a imagem de si mesmo que o eu comunicante projeta para o tu interpretante e o tu destinatário, que é a imagem que o eu comunicante faz do tu interpretante. Nesta perspectiva semiolingüística, as competências gerais que compõem a proficiência lingüística seriam:

1. Competência situacional

É a competência em colocar-se no jogo de expectativas, na aposta (*enjeu*), de que o ato de linguagem será bem sucedido e de que o parceiro conversacional vai nos entender e atender ao nosso propósito. É a habilidade de construir o discurso

em função da identidade dos parceiros da troca languageira, da finalidade desta, do tema que tal troca coloca em jogo e das circunstâncias materiais que a envolvem.

2. Competência discursiva

É a capacidade de o sujeito reconhecer e utilizar os procedimentos discursivos da encenação do ato de linguagem, tais como: saber manipular a imagem que os sujeitos da comunicação desejam projetar para os parceiros e com a imagem que eles constroem dos outros; saber nomear e qualificar os entes do mundo, saber descrever as ações dos atuantes de uma história, realçando suas diferentes trajetórias; saber utilizar a seu favor a argumentação para provar o seu ponto de vista; e convencer, reconhecer e utilizar os saberes em comum que esperamos que sejam compartilhados em um ato de linguagem, seja o conhecimento enciclopédico ou as crenças que circulam em um determinado grupo social.

3. Competência semiolingüística

Habilidade de modelar seu discurso, utilizando-se das mais diversas formas do signo. Esta competência abrange desde o emprego das formas gramaticais, do uso adequado do léxico à estruturação do texto.

É possível captar, de toda a evolução do conceito de proficiência lingüística, que houve ênfases em aspectos diferenciados das competências para a linguagem. Primeiramente, com Chomsky (1965), o foco foi a estrutura interna da gramática; em seguida, com Hymes (1972), Canale e Swain (1980), Canale (1983) e Bachman (1997, 2003), abre-se a possibilidade de considerar o uso e a situação contextual e, por fim, com Charaudeau (1983, 2001), o sujeito da linguagem é, não apenas considerado, mas desdobrado em mais de um sujeito (comunicante, enunciador, destinatário e interpretante).

Resumindo, posso concluir que a proficiência lingüística não é algo de fácil definição. Muitos estudos ainda devem ser empreendidos para que possamos ter um entendimento mais consensual sobre suas características. Considerando a dissonância entre os pesquisadores, concordo com a seguinte afirmação:

(...) depois de vários anos de investigação, o que ainda se pode dizer sobre a proficiência é que ela é o que os testes de proficiência medem. E os testes de proficiência acabam por medir aquilo que os seus elaboradores querem que eles meçam, baseados nas teorias lingüísticas em que acreditam, e de acordo com as definições de língua e linguagem em que acreditam (VOLLMER, 1983, p. 152, apud SCHOFFEN, 2006, p. 15).

A grande tendência não é questionar a relevância da competência gramatical, mas compreender em que medida a lacuna entre conhecer a estrutura da língua de uma forma isolada e conhecer os modos de aplicabilidade desta estrutura, em um contexto sociocultural determinado, articulam-se para constituírem a proficiência lingüística (SCHACHTER, 1996, p. 40).

A proficiência lingüística, concisamente, abrange um conjunto de competências que representam os aspectos motores e temporais da fluência, o conhecimento metalingüístico e gramatical e o uso apropriado desse conhecimento, com outros falantes, em contexto sociocultural, considerando a imagem que cada um de nós faz de si e do outro e as reações que temos ao interpretar as intenções de nosso interlocutor. Mas como testar e avaliar a proficiência lingüística, por si só, já tão complexa? É possível “medir” a linguagem? Em busca de uma elucidação maior sobre estes tópicos, passo à seção subsequente: a testagem lingüística.

3. 3 TESTAGEM LINGÜÍSTICA

O primeiro passo é estabelecer o que é testar, medir e avaliar, porque estes termos, na maioria das vezes, confundem-se e há quem os utilize como equivalentes. O teste, prova ou exame é o procedimento, instrumento ou protocolo de mensuração que é utilizado para obter informações sobre um dado específico, de um grupo ou indivíduo. A medida, que pode ser uma quantificação numérica ou ser expressa por uma descrição qualitativa como um parecer ou conceito, é a estratificação das qualidades que se está querendo aferir. A avaliação consiste no julgamento, na interpretação e, conseqüentemente, na classificação dos dados

colhidos por meio do teste e confrontados com as medidas (BACHMAN, 1997). Uma avaliação pressupõe uma testagem e uma medida anteriores.

A testagem faz parte do nosso dia-a-dia sem que, muitas vezes, nos demos conta disso: concursos públicos, vestibulares, seleção para emprego ou bolsa de estudos, exame de habilitação de condutor de veículos e, até mesmo, exames clínicos, tais como DNA (paternidade, evidência criminal) colocam novas categorias em nossas vidas. As testagens também podem ser associadas aos rituais de passagem, em que os indivíduos são desafiados a atingir alguma habilidade ou conhecimento que devam dominar para serem aceitos em outro grupo social. Um ritual de passagem muito comum em diversas sociedades é aquele que dá acesso à vida adulta e testa as habilidades que são tidas como relevantes àquele grupo social: coragem, capacidade de suportar a dor, habilidades práticas de sobrevivência, dentre outras. Até mesmo em atividades prosaicas de nossa sociedade, contemporânea e local, é possível traçar paralelos com os rituais de passagem como, por exemplo, os exames vestibulares que se tornaram, praticamente, o portal para o começo da idade adulta. Trata-se, em suma, de passar por um processo que nos dá permissão ou impinge a mudar de uma posição social a outra. Esta visão de 'passagem' de um estado a outro remete à noção de *gatekeepers*, idealizada pelo psicólogo Kurt Lewin (BARZILAI-NAHON, 2005). Estes são representados por instituições ou indivíduos que controlam o acesso a posições de poder e regulam o fluxo de informações. Este papel, sem dúvida, é exercido pelos elaboradores e, principalmente, pelos avaliadores de testes lingüísticos. Embora seja inevitável a existência de *gatekeepers* e, até desejável, em alguns casos, não é incomum o abuso do poder de aprovar e descartar, que pode levar a resultados injustos, ou até, algumas vezes, tendenciosos.

O poder intelectual, que parece inalcançável, dos elaboradores e avaliadores [de testes lingüísticos] é visto como algo remoto e obscuro para os candidatos, e a situação de testagem é, tipicamente associada a sentimentos de ansiedade e sensação de impotência (MCNAMARA, 2005, p. 3).²¹

²¹ Tradução minha.

O candidato avaliado, por sua vez, fica à mercê do julgamento de avaliadores que podem não estar plenamente cômicos sobre todas as conseqüências que uma avaliação menos cuidadosa ou apressada pode provocar.

Quanto as suas funções, uma avaliação pode ser (CONSELHO DA EUROPA, 2001):

- Diagnóstica: antecede, geralmente, ao que se quer avaliar e serve para identificar o nível de aprendizagem ou desenvolvimento em que o candidato se encontra elucidando os pré-requisitos necessários ao ingresso numa nova etapa de ensino.
- Formativa: ocorre durante o processo que se quer avaliar e seu objetivo é acompanhar a evolução do candidato, dando-lhe suporte para que possa aprimorar-se ainda no andamento do processo.
- Somativa: acontece no fim de um processo (também conhecida como avaliação final), e seus objetivos são verificar se as metas estabelecidas no início do processo foram, parcial ou totalmente, atingidas para fins de certificação, promoção ou seleção.

Dentre os diversos tipos de testagem e, conseqüentemente avaliação, esta investigação concentra-se na testagem de proficiência lingüística. Em uma avaliação de proficiência duas qualidades são consideradas as fundamentais (BACHMAN e PALMER, 1996; BACHMAN, 1997; CONSELHO DA EUROPA, 2001; MCNAMARA, 2005):

- Validade: a propriedade do teste em analisar o desempenho do candidato de acordo com os critérios estabelecidos, ou seja, avaliar, exatamente, o que se propôs a avaliar.
- Confiabilidade (*reliabilidade*): consistência entre as medidas que possibilitam que os candidatos, se forem submetidos a duas aplicações (reais ou simuladas) do mesmo teste, tenham uma classificação muito próxima, ou a mesma, com a menor margem de erro possível.

A validade e a confiabilidade devem aparecer, concomitantemente, em uma testagem. Um teste pode ser válido e não ser confiável, o que o desqualifica. Bachman (1997) exemplifica com a situação de um teste de proficiência em inglês

acadêmico como língua estrangeira aplicado a um grupo de aprendizes iniciantes, nível 1: a testagem pode não ser válida, mesmo se bem elaborada e estruturada, porque é inapropriada a estudantes de inglês básico.

Vecchio e Guerrero (1995) chamam a atenção para o fato de que as testagens lingüísticas deveriam ser embasadas em um modelo ou definição consistente de proficiência lingüística. O persistente desacordo reinante entre os pesquisadores sobre a exata natureza da proficiência lingüística torna esta questão emergencial, pois, enquanto a discussão segue, avaliações são feitas, e decisões baseadas nestas avaliações têm que ser tomadas.

Um aspecto essencial, no estudo da proficiência é a indispensável diferenciação entre o uso técnico e não-técnico deste termo. A figura 2 reproduz o exemplo de Scaramucci (2000) sobre o sentido não-técnico, em que um chamado 'ponto de corte' separa somente duas classificações: ser considerado proficiente ou não-proficiente. Neste caso, um candidato com qualquer nível inferior a 3 é considerado como não-proficiente.

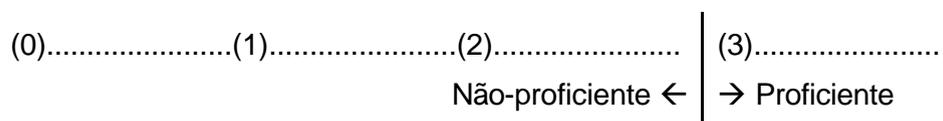


Figura 2 - Uso não-técnico ou amplo do termo proficiência (SCARAMUCCI, 2000)

Por outro lado, em seu sentido técnico, existe uma classificação em diversos níveis, uma escala em que os falantes com níveis inferiores a 3 são também considerados proficientes. A figura 3 demonstra um conceito técnico e não-absoluto de proficiência.



Figura 3 - Uso técnico do termo proficiência (SCARAMUCCI, 2000)

Portanto, a proficiência lingüística, intrinsecamente, tem como característica a graduação em diversos níveis e não somente em duas categorias: proficiente e não-proficiente. Este atributo marcante é de extrema relevância na distinção entre testes de proficiência e testes de certificação profissional, como será detalhado mais adiante.

McNamara (2005) distingue, dentre as avaliações lingüísticas, variações relacionadas ao método e ao propósito dos testes. Existem dois métodos principais de testagem lingüística: testes escritos e testes de desempenho. Os testes escritos são os mais utilizados para avaliações de habilidades isoladas (gramática, vocabulário) e, em sua maioria, são testes padronizados e com respostas únicas, verificáveis, atualmente, por processamento eletrônico. Os testes que verificam desempenho precisam capturar uma amostra de fala ou escrita dos candidatos, através de filmagem, gravação de voz ou texto escrito, e o processo de avaliação é feito por um ou mais avaliadores. Quanto aos propósitos dos testes, podem ser apresentados dois objetivos essenciais: avaliar rendimento (SCARAMUCCI, 2000) ou proficiência. Na avaliação de rendimento são colocados os testes que determinam se, por exemplo, um aluno alcançou os objetivos propostos em um programa de língua estrangeira. Nesse caso, não é avaliada sua competência na língua alvo, mas seu desempenho de acordo com os objetivos propostos pelo curso em questão, e o resultado, geralmente, é a aprovação ou a reprovação. As avaliações de proficiência, por sua vez, pretendem explicitar as competências gerais de um indivíduo em determinada língua. Praticamente todas têm como resultado uma classificação gradual do candidato, em pareceres ou níveis, de acordo com seu desempenho no teste. Alguns testes de proficiência são subdivididos, na sua avaliação, de acordo com as habilidades de compreensão e expressão orais, leitura e escrita, por exemplo.

O grande desafio dos testes lingüísticos é superar a artificialidade e aproximar-se dos contextos da vida cotidiana para os quais foram elaborados com o objetivo de ser uma das portas de acesso. Um dos mais importantes problemas enfrentados pelos elaboradores dos testes lingüísticos reside na forma de elicitar, em situação de testagem, as habilidades lingüísticas das quais são feitas inferências de sua utilização, de forma similar, em situações da vida real (BACHMAN, 1997).

Quanto aos testes lingüísticos aplicados a intérpretes de língua de sinais, considerando os “contextos da vida cotidiana”, profissional, dos ILS, quais as competências/habilidades que estes testes visam elicitar e com que objetivos? Para aclarar em que circunstâncias são feitos estes questionamentos, passo para a pesquisa de campo propriamente dita, que consta, principalmente, de análise documental de testes lingüísticos de língua de sinais e de uma simulação de avaliação de proficiência.

4 A PESQUISA: mãos à obra

Talvez o adjetivo que é mais utilizado para descrever testes lingüísticos seja “artificial” (BACHMAN, 1997, p. 322).²²

Com o objetivo de obter uma maior compreensão das características dos testes de proficiência em língua de sinais, optei por considerá-los sob vários ângulos, em uma triangulação de dados. Utilizei como recursos metodológicos: análise documental, observação participante, entrevistas semi-estruturadas e a análise de relatos gerados por uma simulação de julgamento de proficiência lingüística de candidatos a ILS. Nesta investigação, a primeira etapa consiste em um exame detalhado de quatro testes que avaliam real ou nominalmente, a proficiência lingüística de ouvintes, em língua de sinais. Considero como avaliação de proficiência lingüística real os testes que, mesmo não sendo intitulados como ‘de proficiência’, têm, em seus procedimentos, rotinas que demonstram testar e avaliar a proficiência lingüística. Como nominais, entendo aqueles testes que declaram, em sua documentação, ou demonstram, em sua prática, a intenção de avaliar, de alguma forma, a proficiência lingüística, mesmo que, ao final da análise, seja verificado que tal avaliação não se efetive.

Para esclarecer essas denominações, apresento uma descrição dos testes, seguindo, na medida do possível, o processo de execução dos mesmos:

- Processo interno de elaboração, ou seja, a parte invisível, aos candidatos e ao público, de como foi a montagem do teste até antes de sua aplicação.
- Informações disponíveis aos candidatos em mídia eletrônica (portais da Internet) ou impressa (edital, manual do candidato, etc.).
- Como e por quem a amostra de linguagem é obtida no momento da testagem (procedimentos de coleta).

²² Tradução minha.

- Avaliação: tipo, critérios, escala (níveis), avaliadores.
- Retorno ao candidato: nota, parecer, relatório, entrevista pós-teste.
- Promoção e classificação do candidato após o resultado do teste.

Estas etapas que elegi serão retomadas, de forma sintetizada, no final deste capítulo, objetivando um estudo comparativo entre as testagens, cuja meta é contribuir para a uma seleção qualificada dos ILS com vistas a suas futuras tarefas profissionais. A apresentação dos testes está dividida em:

a) não-padronizados, que se constituem de provas elaboradas de uma forma amadora e com validade somente para um fim específico, neste caso, freqüentar um curso de interpretação de língua de sinais;

b) padronizados, que, segundo Scaramucci (2000, p. 12), são os “instrumentos validados, que podem ser examinados publicamente” que, nesta pesquisa são representados pelos testes institucionais, utilizados e aceitos como certificação, elaborados por uma comissão técnica de especialistas, e cujo resultado é considerado um documento que atesta a proficiência lingüística para os devidos fins educacionais ou profissionais.

A seguir, seria feito um relato de uma observação participante, sobre a elaboração, montagem e aplicação do teste de seleção a um curso de extensão de Preparação para Intérpretes de Língua de Sinais do qual fiz parte. Esta observação foi descartada por três motivos: sugestão de uma das membras de minha banca de qualificação que previu que o trabalho ficaria por demais extenso, a constatação de que eu não conseguiria analisar a contento os dados que viriam desta observação e os dados não acrescentariam muito mais ao que estava sendo obtido por meio dos testes já analisados. Por fim, procedo a uma simulação em que alunas, recém aprovadas em um curso de interpretação de língua de sinais, foram filmadas, enquanto conversavam, em pares. Este vídeo foi mostrado a potenciais avaliadores que deram os seus pareceres sobre a proficiência lingüística em Libras destas futuras ILS. Dentre esses avaliadores, destaco a presença das pessoas surdas, que serão, também, os usuários principais dos serviços de interpretação. A meta é perceber como a proficiência em Libras é considerada da perspectiva dos avaliadores e se os critérios de proficiência lingüística podem ser aplicados

indistintamente a toda categoria: professores de surdos, falantes de L1 da Libras, profissionais que trabalham em corpo técnico de instituições para surdos, etc.

Como convenção, utilizarei, na descrição dos testes, as denominações de:

- Elaboradores: grupo encarregado da montagem do teste, incluindo seu embasamento teórico, escolha do tipo de instrumento para coleta de amostra de linguagem, definição de pré-requisitos e critérios, etc.
- Candidatos: indivíduos que prestam a prova de proficiência lingüística.
- Examinadores: aqueles que agem na coleta e/ou avaliação da amostra de linguagem dos candidatos.
- Entrevistadores: parte da equipe dos examinadores que é encarregada de conduzir uma entrevista face-a-face com os candidatos.
- Avaliadores: pessoas da equipe dos examinadores que têm a responsabilidade de interpretar a amostra de linguagem dos candidatos e classificá-la de acordo com a sua subjetividade e os critérios, estabelecidos na documentação do teste (se houver) ou em acordo firmado entre os elaboradores/examinadores do exame.

Em muitos casos, a função de entrevistador e avaliador é acumulada, principalmente, em avaliações individuais e imediatas.

Todos estes dados vão contribuir para uma visão abrangente de como é feita a testagem de proficiência lingüística e, especialmente, refletir sobre quais seriam os procedimentos mais adequados para uma avaliação de intérpretes de língua de sinais no início de sua formação.

4.1 TESTAGEM NÃO-PADRONIZADA

Escolhi os testes seletivos a cursos de interpretação de língua de sinais aplicados no Rio Grande do Sul porque este Estado é um pioneiro na formação mais planejada e sistemática de intérpretes de língua de sinais no Brasil e porque eu

acreditava que, morando em Porto Alegre, eu teria mais facilidade em acessá-los. A meta era analisar dois processos seletivos, o de 1997, um dos primeiros com parceria institucional no país (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - Feneis - e Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS), e o seguinte, de 2000. Alguns entraves, contudo, descritos no decorrer do texto, impediram um exame completo das seleções.

Foram muitas as dificuldades para conseguir algum registro destas seleções de intérpretes. Primeiramente, fui ao escritório da regional Rio Grande do Sul da Feneis, pois esta instituição promove cursos de interpretação de língua de sinais, em parceria com instituições educacionais, e foi promotora dos dois cursos dos quais analisei o processo de seleção. Na Feneis, autorizada pela secretária responsável pelo acervo, procurei, no espaço reservado à documentação, mas não consegui encontrar nenhum registro escrito ou em vídeo. A partir da constatação de que documentos escritos sobre os processos de seleção não se encontravam nos arquivos, resolvi consultar as pessoas que participaram, mais diretamente, dos processos seletivos, como elaboradoras e avaliadoras, em busca de algum material que pudesse ter registrado as seleções. Ao fazer contato com os ILS que se formaram em 1997, obtive as fitas de vídeo da seleção, gentilmente emprestadas a mim por uma colega ILS e estavam em um acervo particular. Conversei, por meio de correio eletrônico, com um dos avaliadores dos dois processos seletivos, de 1997 e 2000, e não localizamos as fitas de vídeo de 2000, porém este informante concedeu-me uma entrevista relatando suas lembranças e impressões sobre este teste. Nenhum registro escrito de elaboração ou aplicação, de ambas as seleções, foi localizado. Ressalto que estes registros podem existir e estar em algum arquivo particular, mas não há como rastreá-los em uma escala tão individualizada. Acrescentei, nesta tentativa de reconstituição documental dos testes, minha experiência, como candidata no ano de 2000, em um relato como participante da seleção.

4. 1. 1 Rio Grande do Sul - 1997

Não consegui acesso ao processo de elaboração e aos critérios de avaliação desta prova. O material que obtive para análise encontra-se em duas fitas de vídeo (VHS). A primeira fita está etiquetada com as datas de 14/04/1997 e 28/04/1997, além de onze nomes de candidatos filmados. A segunda fita é datada de 05/05/1997, possui dez nomes de candidatos e uma observação de “falta” com mais seis nomes. A pessoa que me emprestou o material não soube informar onde poderiam estar registradas as entrevistas dos candidatos não localizadas nas fitas: a hipótese é que estes candidatos tenham se inscrito, mas não tenham comparecido à seleção.

Não houve nenhuma divulgação da seleção em meio eletrônico, somente em mídia impressa, que circulou de forma restrita, através de um panfleto, principalmente nas instituições educacionais para estudantes surdos, de onde provinha a maioria dos ILS. A informação veiculada foi: “A seleção dos candidatos será feita por uma banca que incluirá dois intérpretes e três instrutores de LIBRAS²³. Basicamente será avaliada a fluência do candidato em diferentes contextos de comunicação” (ANEXO B). Ainda segundo o panfleto de divulgação, os requisitos exigidos pela Feneis foram: (a) ter domínio da Língua de Sinais Brasileira e da Língua Portuguesa; (b) possuir, pelo menos, o segundo grau (atual ensino médio) completo; (c) ser ouvinte; e (d) ter contato com a comunidade surda.

Os vídeos mostram que, na primeira entrevista, um candidato fica sentado ao centro, ladeado por dois entrevistadores: dois ouvintes, um ILS experiente, formador de ILS (identificado, a partir de agora como Shukran²⁴) e uma ILS lingüista. A partir do segundo candidato, duas pessoas surdas, um homem e uma mulher, instrutores de língua de sinais, assumiram os lugares de entrevistadores e continuaram assim até o final das filmagens.

²³ Pessoas surdas autorizadas pela Feneis para ministrar aulas de Libras.

²⁴ Minha forma de reconhecimento a todos os meus informantes será identificá-los com nomes fictícios que significam agradecimento em diversos idiomas: Shukran (árabe), Vinaka (fijiano), Mahalo (havaiano), Domo (japonês), Xiexie (mandarim), Barkalla (checheno) e Kiaora (maori) (AGER, 2008).

As entrevistas possuem um formato conversacional, semi-estruturado, e são conduzidas somente em Libras. Algumas perguntas se repetem para todos os candidatos, tais como: “Por que queres ser ILS? Quais tipos de eventos que interpretaste? Qual teu contato com os surdos e como aprendeste a língua de sinais?”. Estas perguntas remetem a uma grande preocupação da comunidade surda com o engajamento social dos intérpretes de língua de sinais. Na maioria das vezes em que se pergunta a alguma pessoa surda sobre as características de um bom ILS, é dito que este deve participar e “ter contato com a comunidade surda” (ANEXO B) e, se possível, ser ativo politicamente nas lutas a favor dos direitos dos surdos.

Não é possível presumir, nas fitas de vídeo, se os entrevistadores são ou não, também, os avaliadores. Acompanhando a informação que consta no panfleto, “A seleção dos candidatos será feita por uma banca que incluirá *dois intérpretes e três instrutores de LIBRAS*”, há indícios de um acúmulo nas funções de entrevistadores e avaliadores; mas isto é uma especulação, pois só posso emitir pareceres a partir do que existe nas fitas VHS.

Shukran informou que os candidatos receberam a notícia de sua aprovação, sem nenhuma indicação de nível de proficiência lingüística, que lhes permitiu iniciar sua formação no curso de Preparação de Intérpretes de Língua de Sinais. Não houve certificação pela aprovação e, além do acesso ao curso, nenhuma outra prerrogativa, permissão ou título lhes foram concedidos.

Devo lembrar que este foi um dos primeiros, se não o primeiro, teste remotamente documentado para seleção de ILS, no Brasil, e que sua construção não teve a referência de testagens anteriores em língua de sinais específicas para ILS. Devo ressaltar que meu objetivo não é censurar como o processo foi feito, pois compreendo as limitações da época e dos pioneiros nesta área, mas sim mapear a evolução dos testes lingüísticos aplicados a ILS.

4. 1. 2 Rio Grande do Sul - 2000

O curso seguinte de formação de ILS, no Rio Grande do Sul, ocorreu no ano de 2000. Como desta seleção não foi possível encontrar nenhum registro escrito, nem em vídeo, duas alternativas apresentaram-se: (1) meu relato, como candidata ao curso, na época e (2) o depoimento de um examinador (entrevistador e avaliador), presente no ato da testagem, com o intuito de trazer maiores esclarecimentos sobre o processo realizado.

Não houve divulgação por meio eletrônico, somente impressa na forma de um cartaz afixado na entrada do escritório da Feneis. Neste cartaz constava a data e os horários para agendamento, com o nome dos respectivos candidatos, para a entrevista de seleção.

Relato, na seqüência, como foi a seleção, considerando meu ponto de vista de candidata, em 2000:

A seleção foi em uma das salas da Feneis, por ordem de inscrição dos candidatos. Na sala de filmagem ficavam, além do candidato, mais três pessoas: duas pessoas surdas, instrutores de Libras, e um ILS experiente, Shukran, que estava operando a câmera de filmagem. Shukran explicou como ocorreriam as três etapas do teste: uma conversa em Libras, uma interpretação da Libras para a língua portuguesa e, finalmente, uma interpretação do Português para a Libras. Todo o processo seria filmado para análise posterior. Na primeira etapa, um instrutor surdo começou a conversa, em Libras, com algumas perguntas-padrão: qual o meu nome, qual o meu sinal²⁵, onde eu trabalhava, por que eu queria ser intérprete e terminou com comentários sobre a violência no país. Na segunda etapa, uma instrutora surda narrou, em Libras, sua viagem até a região das Missões, com detalhes de transporte, do percurso, das pessoas que a acompanharam, e eu interpretei a narrativa para a língua portuguesa. Por fim, Shukran leu um artigo de jornal sobre os perigos dos fogos de artifício e fiz a interpretação da língua portuguesa para a Libras. O texto, lido de um jornal da cidade de Novo Hamburgo, que conta com

²⁵ Nas línguas de sinais, os nomes próprios são designados por meio de um sinal particular (quando o ente faz parte das referências correntes na comunidade surda) ou por meio da soletração manual, nos demais casos.

muitos habitantes de origem européia, tinha vários nomes em alemão, tornando a interpretação para a Libras e, conseqüentemente, a soletração manual²⁶, algo difícilimo, às vezes, impossível, sem conhecimento prévio da grafia da língua alemã. Os resultados foram divulgados algumas semanas depois, e não sabíamos quais eram exatamente os critérios, suas graduações e parâmetros na escolha dos candidatos. O que soubemos foi que os entrevistadores reuniram-se com outros instrutores de Libras, em número não divulgado, e assistiram aos vídeos da seleção, dando sua aprovação ou não aos candidatos.

Uma carta foi o aviso de aprovação para o curso (ANEXO C): não houve classificação em níveis de proficiência e nenhuma certificação específica da seleção ou nenhuma outra prerrogativa, permissão ou título a acompanhou. Nesta carta fica explícito que o candidato aprovado já pode começar a atuar como ILS, mesmo sem ter iniciado a sua formação. Este é o procedimento padrão, no Brasil, até o momento presente: a formação não precede o exercício profissional autorizado.

Obtive, também, o depoimento²⁷ de Shukran, que serviu de apoio a este ensaio de reconstituição daquela seleção de ILS. As perguntas tiveram que ser feitas por correio eletrônico, já que Shukran está morando fora do Rio Grande do Sul, e nossos horários de trabalho impossibilitaram uma conversa telefônica. Apresento, na íntegra, os questionamentos e as respostas obtidas.

PERGUNTA: Qual o objetivo dos testes: avaliar proficiência em língua de sinais ou proficiência tradutória (interpretativa)? Os avaliadores estavam conscientes desta diferença na época? Os objetivos estavam claros para todos?

RESPOSTA: Os dois! Porém, a proficiência em língua de sinais não era mais importante do que a tradutória...na verdade, dava-se mais importância na capacidade do candidato em perceber (have the gap to) o sentido e passar para a melhor interpretação. Muitas vezes, você não precisa ter/saber todos os sinais...mas sim a capacidade de interpretar o sentido daquela situação. Não acredito que nós avaliadores tínhamos ciência da diferença entre ambas...não na profundidade de hoje...talvez tínhamos uma noção geral...mas não clara, profunda, própria do que era um e outro. E por isso, os objetivos não estavam claros para ninguém!

²⁶ Transliteração de nomes da língua oral para o alfabeto manual (datilológico).

²⁷ Informação por correio eletrônico, texto autorizado.

PERGUNTA: O teste consistia em: uma entrevista, uma interpretação da língua de sinais para língua oral e de outra da língua oral (texto lido) para a língua de sinais. Como chegaram a este modelo?

RESPOSTA: Eu não sei precisar por que chegamos a este modelo, forma... Vi alguns testes do RID²⁸ (ainda anos 80 nos EUA), li sobre isto e discutia com a Lingüista²⁹...mas não me lembro claramente como chegamos a este modelo. PORÉM, algo tinha que ser feito. A Feneis aceitou este modelo, então.

PERGUNTA: Como eram avaliados os candidatos? Quais os critérios utilizados? Era considerado apto o candidato que preenchesse quais condições?

RESPOSTA: MUITO COMPLICADO...mas estava claro para a equipe/banca toda: as expressões faciais eram importantes, o jogo do corpo, os sinais em si...enfim, a média dos itens acima teria que sair uma interpretação (pelo mínimo), razoável...O suficiente para o padrão mais simples possível...já que alguns não eram da capital...vinham do interior e haviam sinais diferentes dos nossos. Respeitávamos isso.

Diferentemente da testagem de 1997, em que prevaleceu uma testagem com uma abordagem conversacional da Libras, o teste de 2000 foi fortemente influenciado pelas avaliações do RID, que avaliam proficiência tradutória e não especificamente proficiência lingüística em uma língua. O depoimento apenas reflete o esforço em aperfeiçoar a seleção de ILS e aproximá-la dos padrões internacionais de referência de maior prestígio mundial. Entretanto, não houve reflexão suficiente nem uma pesquisa minuciosa sobre as reais necessidades para montar um teste de avaliação da proficiência lingüística em Libras ou quais deveriam ser os propósitos dos testes.

Embora os critérios não estivessem explicitamente definidos, alguns elementos lingüísticos específicos de uma língua de sinais, tais como a expressão facial e a orientação do corpo (que marca os referentes), já eram levados em consideração. Também a sensibilidade às diversas variedades lingüísticas e o respeito à sinalização diferente daquela praticada em Porto Alegre, cidade onde

²⁸ *Registry of the Interpreters for the Deaf*: entidade dos Estados Unidos encarregada de fazer o registro profissional dos intérpretes de língua de sinais daquele país.

²⁹ Referência a uma lingüista que foi uma das precursoras nos estudos da área da surdez no Estado do Rio Grande do Sul.

foram realizadas as entrevistas, é demonstrada no trecho, “*já que alguns não eram da capital...vinham do interior e haviam sinais diferentes dos nossos. Respeitávamos isso*”.

A elaboração da prova foi baseada em modelos de testagem de proficiência tradutória aplicados em um órgão de registro de classe, o RID. Assim como o teste de seleção de 1997, os critérios não estavam claros, completamente declarados e, sendo assim, as duas seleções feitas no Rio Grande do Sul, em 1997 e 2000, apresentam características de “**juízos impressionistas**, feitos de forma holística (...), sem avaliações sistemáticas através de exames ou testes e/ou sem a explicitação de critérios...” [grifo meu] (SCARAMUCCI, 2000, p. 13). Além do mais, as duas testagens, embora tivessem o mesmo objetivo, seleção para um curso de interpretação de língua de sinais, utilizaram dois procedimentos distintos: verificação de proficiência lingüística em Libras em um, e, no outro, a proficiência tradutória de Libras e língua portuguesa.

Como, então, estão sendo feitas as testagens padronizadas de língua de sinais? Na próxima seção, examinarei duas testagens de caráter institucional e aceitas como certificação, em dois países diferentes, Brasil e Estados Unidos, com o intuito de acompanhar a evolução da testagem e poder compará-las.

4. 2 TESTAGEM PADRONIZADA

Encaixam-se nos critérios de testagens padronizadas o Prolibras e o *Sign Language Proficiency Interview (SLPI)*³⁰. Estas duas testagens puderam receber um tratamento mais sistemático e detalhado exatamente pelo acesso mais fácil às informações disponibilizadas na Internet e, no caso do SLPI, pela colaboração de um dos seus elaboradores que disponibilizou farto material impresso e em formato eletrônico.

³⁰ A atual denominação do teste substituiu a antiga de *Sign Communication Proficiency Interview (SCPI)* (Frank Caccamise, comunicação pessoal via correio eletrônico em 06/09/2007).

4. 2. 1 Prolibras - 2006

Os ILS atuam há muitos anos, em diversas áreas, porém só recentemente começaram a adentrar os espaços escolares, devido à luta da comunidade surda e à política inclusiva que o Ministério da Educação (MEC) promove. Devido aos ILS estarem em instituições educacionais, muitos sem certificação que pudesse comprovar suas habilidades, foi lançado, em setembro de 2006, o Edital do primeiro Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa, nomeado de *Prolibras*. No entanto, as atividades de um ILS não se restringem ao âmbito educacional. Outras áreas de sua atuação não devem ser menosprezadas: a interpretação de conferências (palestras, congressos, eventos) e a interpretação de acompanhamento (entrevistas de emprego, médico, audiências jurídicas), a meu ver, deveriam também passar pelo crivo de uma testagem.

Utilizei, como material de análise documental, os textos e arquivos de vídeo que constam no portal do Prolibras: Edital; gabaritos; vídeos da prova objetiva e da animação do sinal do Prolibras³¹; minha observação participante na prova objetiva e relato de um candidato ouvinte aprovado na prova de proficiência em Libras. Pretendia investigar, também, o processo interno de elaboração do exame, que não consta no portal, e tentei um contato com o MEC, com a comissão organizadora e com a Comissão Permanente do Vestibular (COPERVE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), encarregada do processo. Obtive um êxito muito limitado porque foi muito difícil conseguir resposta aos meus contatos, via correio eletrônico: quando consegui, as respostas não preencheram as minhas expectativas, foram sucintas demais e imprecisas. Tive o cuidado de explicitar as intenções de minha pesquisa de dissertação e minha intenção de conhecer como as provas eram elaboradas (e não conhecer *as provas*), como os examinadores seriam selecionados (e não saber *quem* seriam os elaboradores) e qual o embasamento teórico do

³¹ Disponíveis em <http://www.prolibras.ufsc.br>

exame: mesmo assim, não obtive sucesso. Certa vez, uma das elaboradoras, estando muito ocupada, indicou-me outra pessoa integrante da comissão. Ao chegar a esta segunda pessoa, explicando minhas intenções, fui recriminada, indiretamente, quando ela disse que “tinha ética” e não revelaria estes detalhes. Então, optei por analisar somente o material disponível no portal e, após muitas tentativas, consegui um retorno lacônico, transcrito mais adiante, da COPERVE/UFSC.

A seguir, inicio a análise do Edital (PROLIBRAS, 2006), com excertos, em itálico, de informações relevantes sobre o exame de proficiência em Libras, destacando os aspectos referentes a ouvintes. Os itens sobre procedimentos administrativos foram suprimidos.

1. DOS REQUISITOS

1. 1 - Poderão se inscrever no Prolibras para a certificação de proficiência em Libras:

b) usuários da Libras, ouvintes, com escolaridade de nível superior;

d) usuários da Libras, ouvintes, com escolaridade de nível médio.

1. 2 - Poderão se inscrever no Prolibras para a certificação de proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa/Libras:

a) ouvintes fluentes em Libras, com escolaridade de nível superior; e

b) ouvintes fluentes em Libras, com escolaridade de nível médio.

Neste ponto, existem dois aspectos cruciais na caracterização do Prolibras: (a) sua propriedade de certificação profissional e (b) a inexatidão do emprego dos termos fluência e proficiência. Conforme os requisitos indicados, as pessoas ouvintes poderiam inscrever-se em qualquer um dos dois exames do Prolibras: no item 1.1, para serem certificados para ensinar a Libras, e, no item 1. 2, para atuarem como ILS em instituições de ensino, ambas as funções de caráter profissional. Aqui, esta pesquisa, que visa investigar a proficiência lingüística em língua de sinais em ILS encontra um problema: o Prolibras apresenta, de um lado, um teste denominado “de proficiência em Libras”, não é específico para ILS e sim para professores de Libras; de outro lado, uma testagem específica para ILS, mas de “proficiência em

tradução e interpretação”. Nem o teste de proficiência em Libras, nem o de tradução e interpretação de Libras são exames de proficiência, em sua acepção técnica, mas a forma com que foram apresentados indica a existência de um forte componente de certificação de competências profissionais e não, especificamente, lingüísticas. Por este motivo, decidi concentrar a análise do Prolibras no aspecto em que o próprio exame denomina-se como “de proficiência”, mesmo que não tenha sido voltado para ILS e porque um teste de proficiência tradutória não está em pauta nesta investigação, embora seja mencionado.

Relativo à necessidade de que os ouvintes sejam “fluentes” em Libras, o ponto a ressaltar, como anteriormente explicitado neste texto, é de que a fluência lingüística não implica necessariamente na proficiência total. Ao argumento de que o objetivo era este mesmo: a inscrição de pessoas que se considerassem fluentes para, só então, ser testada a proficiência lingüística, contraponho a interrogação de como foi atestada a fluência dos candidatos. Nenhuma comprovação de fluência lingüística foi requerida, e o julgamento sobre a suficiente fluência para a inscrição proveio da apreciação totalmente subjetiva dos próprios candidatos.

3. DAS PROVAS

3. 1 - Os Exames do Prolibras serão realizados em duas etapas. A primeira etapa será composta por prova objetiva e a segunda etapa será composta por uma prova prática.

3. 2 - A prova objetiva será (...) composta por 10 (dez) questões objetivas sobre Compreensão de Libras.

3. 2. 1 - A prova objetiva de Compreensão de Libras será formulada em Libras e envolverá conhecimentos acerca da Libras, legislação específica da Libras, além de ética profissional, de acordo com programa anexo a esse edital.

3. 2. 2 - As questões objetivas conterão 4 alternativas (de “a” a “d”), das quais apenas 1 (uma) alternativa será correta.

O Edital não faz referência a uma avaliação objetiva diferenciada para as duas categorias, proficiência em Libras e proficiência em tradução e interpretação.

Esta percepção foi comprovada, efetivamente, quando a prova foi realizada, e candidatos inscritos aos dois exames de proficiência compartilharam a mesma sala, o mesmo vídeo de questões foi exibido e, conseqüentemente, o gabarito foram os mesmos para os dois exames. Pessoas surdas e ouvintes, que tiveram a Libras como sua L1 ou que aprenderam a Libras quando jovens ou adultas, realizaram exatamente a mesma prova de compreensão objetiva. No programa anexo, citado em 3. 2. 1, somente consta a indicação de “conhecimentos gerais” para a prova de compreensão.

Nesta descrição da prova objetiva, insiro minha observação participante, pois prestei o exame de proficiência em tradução e interpretação. Nesta etapa, aproximadamente vinte e cinco a trinta candidatos foram reunidos em salas, em ordem alfabética, de acordo com o primeiro nome. As perguntas e as alternativas de respostas, *todas em Libras*, foram exibidas em uma tela, por dois sinalizadores surdos, um homem e uma mulher, bem conhecidos no âmbito nacional na área dos Estudos Surdos. A introdução da prova continha: a apresentação dos sinalizadores, do ProLibras e seu objetivo de *certificar* instrutores, professores e intérpretes de Libras; a explicação sobre a estruturação da prova (já descrita no item 3. 2. 2) e como os sinalizadores, no vídeo, efetuariam as questões (1. um texto sinalizado por uma só pessoa, 2. uma conversa em Libras, 3. questões sobre legislação e gramática). As respostas seriam marcadas em um caderno de rascunho e, posteriormente, transcritas para uma grade de leitura eletrônica, que seria entregue ao final da prova aos fiscais. Para finalizar, foi dado um exemplo de como seriam as perguntas e as alternativas. Merece destaque a dinâmica da exibição dos vídeos pois, por se tratar de uma língua captada pela visão, não é possível assisti-lo e marcar as respostas ao mesmo tempo. A estratégia de resolução desta restrição, característica da modalidade visual de recepção de línguas de sinais, foi exibir as perguntas duas vezes seguidas, com uma pausa de dez segundos. Ao final de toda a prova, após uma pausa de cinco minutos, o vídeo foi reapresentado desde o começo, desta vez, ininterruptamente, até o fim.

A tradução livre, na íntegra, das questões e suas alternativas, consta no APÊNDICE A e não tenho a intenção de esgotar todas as suas possibilidades de análise. Em realidade, trata-se de um esboço superficial, apenas para que se tenha uma noção de como ocorreu esta fase da testagem. A prova objetiva foi uma fonte

de dados que, por si só, seria capaz de produzir um trabalho de pesquisa exclusivamente sobre a forma e o conteúdo dos vídeos apresentados. Algumas questões não eram explicitamente perguntas e não ficava claro se as alternativas seriam respostas a alguma interrogação ou apenas associações com o tema da questão; em outras, parecia que cada alternativa era sinalizada com uma entonação de interrogativa polar, demandando uma resposta afirmativa ou negativa. Demonstro, exemplificando com a questão 7, algumas dificuldades de interpretação das questões. Neste caso, em um primeiro momento, o comando de escolher a resposta mais adequada não é de fácil compreensão:

Sinalizadora: Vocês precisam ter cuidado em como interpretam da Libras para a língua portuguesa. Eu vou mostrar um exemplo, a palavra 'mais' tem diversos sentidos em língua de sinais.

[uma outra pessoa surda aparece sinalizando uma história, utilizando diversos sinais para a palavra 'mais'].

M: vocês viram diversos sinais para 'mais'. Agora vocês vão escolher a resposta mais adequada ao 'mais'.

a) /4/ /MAIS/ /4/ [adição, sinal matemático].

b) /4/ /MAIS/ /4/ [de novo, repetição, nova rodada, outra vez].

c) /4/ /MAIS/ /4/ [em conjunto, com].

d) /4/ /MAIS/ /4/ [mais quantidade].

A resposta correta, segundo o gabarito é a letra 'a', porém fica a incerteza de que somente este sinal poderia ter sido utilizado, pois não se relaciona, de maneira alguma, com a longa história que exemplificou a questão (de uma pessoa surda que encontra um amigo e vai ao restaurante). É plausível pensar em uma situação em que uma pessoa surda que quisesse enfatizar que tivesse bebido quatro copos de refrigerante e pedisse a um garçom, que soubesse a Libras, mais quatro rodadas, utilizasse a construção, hipotética:

[olhar para quatro copos vazios em cima da mesa] /4/ [olhar para o garçom] /MAIS/ /4/ [ênfase]!

Se o cliente surdo quisesse ser ainda mais claro, poderia acrescentar a ordem seqüencial das rodadas, /1/, /2/, /3/, /4/, aludindo a sua intenção de que o limite seria quatro idas a sua mesa com as bebidas. O mesmo poderia acontecer com a quantidade de bebidas. Este é apenas mais um dos aspectos que podem ser explorados em uma visão crítica dos vídeos das provas objetivas, além de utilização de recursos prosódicos; qual a graduação de registro de linguagem mais adequado à apresentação sinalizada de uma prova; variedades regionais da Libras em um vídeo de exibição e testagem nacional, dentre outros. No entanto, vou me restringir a deixar esse tópico como uma anotação para futuras investigações, pois, nessa pesquisa, é mais um dado de apoio para análise de proficiência lingüística e não o aspecto central da investigação.

Cada acerto, na prova objetiva, valia um ponto, e os candidatos que obtivessem pontuação a partir de 6,00 pontos, na escala de 0,00 a 10,00, estariam habilitados para a segunda etapa, a prova prática.

A segunda fase do exame de proficiência em Libras do ProLibras foi uma prova prática individual, uma aula expositiva com a duração máxima de 15 minutos, e que deveria versar sobre um tema de acordo com o a ordem de classificação de cada candidato em sua respectiva categoria e nível. Os tópicos da aula expositiva foram sorteados e poderiam ser:

Programa da Prova Prática de Proficiência em Libras – nível médio

- 1. Sinais soletrados e o uso da datilologia e características das pessoas, animais e coisas.*
- 2. Nomes das localizações e o Advérbio de Lugar: Onde.*
- 3. Conceitos das Localizações.*
- 4. Figuras Geométricas com números e letras.*
- 5. Sinais relacionados aos ambientes de Estudos.*
- 6. Grau de Escolaridade.*
- 7. Tipos de Frases em LIBRAS.*
- 8. Direção – Perspectiva: Longe e Perto.*

9. *Plural: Quantificador.*

10. *Sinais: Ainda não/Acabado/Pronto/Faltar coisa.*

Programa da Prova Prática de Proficiência em Libras – nível superior

1. *Comparativos.*

2. *Tipos de verbo.*

3. *Numerais: valores monetários.*

4. *Classificadores predicativos.*

5. *Tipos de negação.*

6. *Tipos de expressões faciais gramaticais.*

7. *Advérbios de tempo.*

8. *Níveis de formalidade e informalidade.*

9. *Pronomes.*

10. *Empréstimos lingüísticos.*

Apesar de os candidatos inscreverem-se nos níveis de ensino médio e superior, não existe explicitação, no Edital, informando aos candidatos se a aula que simulariam ministrar seria para ouvintes ou para surdos e em que etapa do aprendizado estariam os alunos (ensinos fundamental, médio, superior ou curso livre). Com exceção feita aos testes de proficiência em segunda língua, exigidos em programas de pós-graduação e voltados, em sua maioria, para a leitura de textos estrangeiros, que não requerem uma interação face-a-face, os exames de profissionais que atuarão, prioritariamente, em interação humana imediata, física ou virtual (teleconferências) deveriam considerar crucial a identidade do interlocutor.

Para alguns autores, como Bachman e Palmer (1996), a proficiência lingüística tem que ser avaliada como linguagem em uso, ou seja, como a linguagem que utilizamos na negociação dinâmica e interativa de significados pretendidos entre duas ou mais pessoas e que envolve aspectos de conhecimento lingüístico,

conhecimento do tópico, características pessoais, competência estratégica e afetividade, pois

...muito esforço está sendo direcionado para o desenvolvimento de testes que não só meçam um largo espectro de habilidades lingüísticas, incluindo as competências gramatical, discursiva, sociolingüística e estratégica, mas que sejam também 'autênticos', no sentido que requeiram dos candidatos que interajam e processem tanto com a informação lingüística explícita quanto com o significado ilocucionário ou funcional do material do teste (BACHMAN, 1997, p. 09).³²

Considerando que os candidatos avaliados lidarão com a mediação entre pessoas e conhecimentos e que isto pressupõe interação situada entre indivíduos, as testagens lingüísticas seriam mais realísticas com uma abordagem, também, da competência interacional. Se o objetivo for uma avaliação de proficiência para os ILS, mais especificamente, também não pode ser esquecido que seu desempenho profissional exige a intermediação lingüística e, conseqüentemente, cultural entre pessoas pertencentes a vários grupos sociais, étnicos, econômicos, entre outros, e que esta intermediação acontece, prioritariamente, em interações imediatas, presenciais, face-a-face e em tempo real. De acordo com Kramsch (1986), os testes que se concentram em estruturas e níveis de acurácia não mostram aos falantes como conseguir a síntese necessária para adaptarem-se a novos parceiros conversacionais, novos contextos culturais e novas situações. Para que esta síntese desenvolva-se, o foco precisa ser deslocado da acurácia e da estrutura para o desenvolvimento e conseqüente testagem de habilidades discursivas visando a competência interacional.

Na seqüência do Edital, os candidatos aprovados na prova objetiva de compreensão da Libras puderam passar para a fase seguinte, a prova prática assim caracterizada.

3. 11. 8 - A prova prática de Proficiência em Libras valerá de 0, 00 a 10, 00 pontos, assim distribuídos:

³² Tradução minha.

- a) *Fluência: nota máxima 4;*
- b) *Plano de aula: nota máxima 1;*
- c) *Contextualização dos temas: nota máxima 2;*
- d) *Utilização adequada do tempo de aula (15 minutos): nota máxima 1;*
- e) *Domínio do conteúdo: nota máxima 2.*

A prova de proficiência em Libras tem a fluência como um de seus subcomponentes de análise do desempenho dos candidatos, e, mesmo se esta for tomada em seu sentido estrito relacionado à dimensão temporal da fala, todos os outros quatro critérios relacionam-se a habilidades específicas ao exercício profissional de docente da Libras. O viés de certificação profissional apresenta-se, mais uma vez, em seu sentido mais amplo, como “o reconhecimento formal dos conhecimentos, habilidades, atitudes e competências do trabalhador, requeridos pelo sistema produtivo e definidos em termos de padrões ou normas acordadas previamente, independentemente da forma como foram adquiridos” (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2002, p. 19). A certificação profissional, também chamada de certificação de competências, é um procedimento de validação formal das competências adquiridas por um indivíduo, após um processo de avaliação formalizado (HOMS, 2005). Embora a certificação profissional seja pensada mais para as profissões técnicas e industriais, um dos modelos de sistema de certificação diz respeito à vertente educacional que tem “a finalidade nata de recuperar competências tácitas para ingresso, conclusão ou re-ingresso no processo educativo, e a tentativa de reconhecer essas competências para o próprio mercado de trabalho” (ALEXIM e LOPES, 2003). As expressões-chave de certificação profissional, certificação de competências e certificação de pessoas deveriam ser utilizadas para o Prolibras e não exatamente um exame de proficiência em uma língua, tal como ele se propõe. Nada impede que uma testagem lingüística ocorra como uma das etapas de uma certificação profissional, assim como exigências de: habilidades e conhecimentos teóricos e práticos; formação (requisito de certo nível de escolaridade) e a experiência profissional (prática em setor específico) (Norma ERG BR 3001, 2004).

Os candidatos, como explicitado em trecho do Edital a seguir, foram avaliados, inclusive, com base na competência lingüística, porém equiparada à fluência.

3. 11. 8. 1 - Os participantes do exame de proficiência em Libras serão avaliados sob dois aspectos: a competência lingüística (fluência em Libras) e a competência metodológica para o ensino da Libras.

Novamente é possível perceber o equívoco conceitual entre dois termos técnicos lingüísticos. Provavelmente, isso resultará em um tratamento impreciso das habilidades e competências avaliadas. E, ainda, como critério de análise, a *competência metodológica para o ensino*, uma competência profissional e não, especificamente, voltada para a proficiência lingüística.

No Prolibras, existem duas categorias, após a avaliação: certificados (proficientes) e não certificados (não-proficientes).

3. 12 - Farão jus à certificação todos os participantes que obtiverem pontuação igual ou superior a 6, 00 na prova prática.

Para ilustrar essa categoria de avaliação, adaptei, na figura 4, o esquema apresentado por Scaramucci (2000, p. 14) do uso não-técnico do termo proficiência à situação específica do Prolibras.

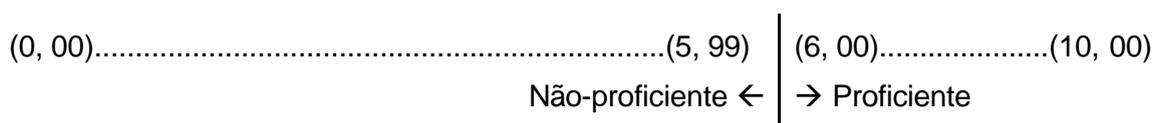


Figura 4 - Uso não-técnico ou amplo do termo proficiência, no Prolibras

Segundo este exame, a partir da nota 6, 00, os candidatos são considerados proficientes, mas nada distingue uma proficiência 6, 00 de outra 10, 00. Esta falta de distinção entre níveis de proficiência, que também ocorre no exame de tradução e

interpretação, é passível de causar a errônea impressão de que qualquer aprovado pode desempenhar qualquer tarefa. Diretamente no caso dos instrutores e professores de Libras, pode ocorrer a suposição de que todos tiveram a mesma formação, o mesmo desempenho e o mesmo esforço na busca por sua certificação.

Quanto às prerrogativas que os candidatos teriam, após a aprovação, o Edital informa que:

3. 12. 2 - Os certificados obtidos por meio do Prolibras poderão ser aceitos por Instituições de Ensino Superior-IES e Instituições de Educação Básica como documentos que comprovam a competência no uso e no ensino da Libras ou na tradução e interpretação dessa língua, conforme determina o Decreto 5626/05.

O próprio Decreto, que regulamentou a Libras, demonstra estes equívocos conceituais quando em seu texto dita que:

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente [grifos meus] (Decreto Federal 5.696).

O certificado gerou dúvidas quanto a sua aceitabilidade pelas instituições, já que muitos candidatos estão conscientes quanto à diferenciação entre ser proficiente e ser habilitado, como demonstra o depoimento seguinte, captado na lista de discussão, virtual, dos tradutores e intérpretes de língua de sinais do Brasil, a 'BrasILS' (2007):

Fizemos a seleção a partir da elaboração de um plano de aula e uma aula, mas o certificado diz apenas que somos proficientes em LIBRAS e não que estamos habilitados para ensinar a LIBRAS.

Já que ser proficiente em uma língua é uma coisa e estar habilitado a ensinar é outra coisa. No nosso caso, em que demos aula, o objetivo era comprovar junto às instituições de ensino que somos habilitados ao ensino e não apenas que somos proficientes.

E nesse caso, principalmente, nas universidades, em que proficiência e habilitação é algo bem compreendido elas podem recusar o certificado já que ser proficiente não habilita ninguém a ensinar³³.

A fim de complementar o Edital, durante um ano e meio, busquei mais dados, além dos textos que constavam no portal do Prolibras, sobre o processo interno de elaboração do teste. Após vários contatos com alguns membros da comissão, não estava conseguindo obter respostas, e o tempo estava se esgotando. Diante da urgência que se apresentava à inclusão desta informação do teste, considerada de extrema importância, já que representa o primeiro exame de proficiência em Libras no país, decidi extrair do portal o máximo de dados possíveis. Existia, ainda, a possibilidade de um depoimento de uma pessoa ouvinte que passou pelo Prolibras. Pesquisei na lista de aprovados e encontrei Vinaka, um informante do qual eu possuía os contatos e não teria maiores dificuldades em localizá-lo. Indagado sobre sua disposição em participar da pesquisa, Vinaka foi extremamente acessível, e seu depoimento sobre suas impressões acerca do Prolibras, escrito, via correio tradicional, foi o seguinte³⁴:

Em primeiro lugar, por ser ouvinte, professor@ de surdos, e atuar como intérprete, seria a outra modalidade do Prolibras que eu faria (Trad./intérprete). Porém, a realidade interiorana em que me encontro, me levou a buscar a autorização “para ensinar a Libras”.

Justifico minha escolha por buscar, incansavelmente, desde 2003, educadores surdos para serem nossos parceiros em Cidade e “nada”.

Para fazer a prova estudei bastante todos os materiais disponibilizados na bibliografia sugerida, confesso não ter sido fácil, por minha formação inicial não ter

³³ Meus agradecimentos à colega ILS, Denise Coutinho, pela permissão em publicar seu depoimento à lista de discussão BrasILS.

³⁴ Para preservar a identidade d@ candidat@, utilizo o caractere @ em substituição à desinência de gênero e omito o nome da cidade de origem del@, tendo em vista que as pessoas envolvidas na comunidade surda têm muito contato e não é difícil identificar alguém com poucos dados.

sido Letras e entender a lingüística da Libras, sem conhecer o significado de muitos termos específicos, não é moleza.

A prova prática me surpreendeu bastante. O edital expunha critérios de avaliação que não eram/seriam claramente analisados com a realização de uma prova daquele estilo (planejamento, recursos, etc.).

Bem, antes de entrar na sala, nos colocaram um colete azul da UFSC. Lá dentro, duas fiscais (uma quando entrei) disse que eu teria 15 min para realizar a prova/aula, que quando me sentisse pront@ para começar avisasse ao rapaz da câmara, quando faltasse 3 min para o término do tempo a moça avisaria; finalizando os 15 min tudo seria desligado automaticamente.

Para tudo isso eu tinha um espaço determinado por um TNT azul-claro na parede de onde não poderia “fugir”, pois era o foco da câmara.

Sem mais palavras, recursos e muito nervosismo (nenhuma experiência com câmara) foi realizada a prova.

Saí de lá sem comentários extras, somente que o DVD seria encaminhado à avaliação pela UFSC. Quais critérios a partir de então? Ninguém sabe.

Confesso que fiquei surpres@ com o resultado (por ser @ únic@ ouvinte), pois sabemos que há muitos ouvintes com capacidade e muitos surdos sem preparação ainda (que obtiveram a aprovação).

Prioridade [grifo d@ depoente] por Educadores Surdos concordo plenamente, porém penso que tem de haver qualidade pra não banalizar as coisas.

Quero que fique claro que não me vejo pront@, expert no assunto, melhor que os surdos ou ouvintes não aprovados. Porém, foi a única forma encontrada para poder trazer à Cidade (familiares, escola, comunidade) um pouco da Libras.

É possível depreender do relato a condição de insegurança do depoente sobre como o processo de coleta de amostra de linguagem seria colhido e avaliado. Os critérios do Edital não foram suficientemente explicitados para que o candidato se mostrasse à vontade e esclarecido sobre como sua sinalização seria analisada.

Uma semana após receber a resposta de Vinaka, já no segundo semestre de 2007, recebi, por correio eletrônico, a esperada resposta da Comissão Permanente do Vestibular (COPERVE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), via correio eletrônico. Os itens em letra maiúscula foram indicados por mim como referências gerais de meu interesse de pesquisa, em letra minúscula as informações fornecidas pela COPERVE/UFSC. A seguir, a transcrição, na íntegra:

Conforme solicitado segue abaixo as informações sobre o Prolibras:

TESTES

Estão disponíveis na página do Prolibras.

ENTREVISTADORES

Não há.

AVALIADORES

Profissionais com o seguinte perfil: fluentes em língua de sinais, experiência no campo profissional relacionado à área avaliada.

PROCEDIMENTOS

Conforme consta no Edital.

CRITÉRIOS

Conforme consta no Edital.

MÉTODO DE AVALIAÇÃO

Prova objetiva: correção eletrônica.

Prova prática: avaliada por banca.

PÓS-TESTE

Não houve.

QUANTOS, QUEM SÃO, COMO SÃO ESCOLHIDOS E TREINADOS [os avaliadores]

Não podemos informar, por questões de sigilo.

QUAIS SÃO OS CRITÉRIOS E SUAS MEDIDAS (OU SEJA, COMO OS AVALIADORES PONTUAM)?

Conforme consta no Edital.

ANÁLISE DAS FILMAGENS INDIVIDUAL, EM DUPLAS, EM GRUPO; AS NOTAS SÃO POR MÉDIA OU POR ALGUM OUTRO PARÂMETRO?

Em duplas, notas são a média, havendo discrepância, passa a ser avaliado por uma segunda dupla.

Conforme o sucinto retorno da COPERVE/UFSC, a maioria das informações requeridas consta no Edital e no portal do Prolibras. Esses elementos já foram apresentados e analisados nesta seção. Teria sido contribuição de muito valor algum relato ou documentação da elaboração do exame, porém os dados, anteriormente obtidos, permitem uma visão razoavelmente detalhada do Prolibras. As informações adicionais fornecidas pela COPERVE/UFSC foram sobre o requisito dos avaliadores serem *fluentes* em Libras, mas não, necessariamente, proficientes e destaca que o desempenho dos candidatos é avaliado por uma dupla. Não fica definido o que é considerado uma *discrepância* e de quantos pontos seria a diferença para que as notas, dadas pela primeira dupla de avaliadores, fossem assim consideradas. Também não existe indicação do procedimento de resolução, se houver discrepância inclusive na segunda dupla de avaliadores.

No início da seção sobre o Prolibras, optei por analisar o exame intitulado ‘de proficiência em Libras’ e não o exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras, direcionado para os ILS como etapa para a *certificação profissional*. Reitero que não faz parte do escopo desta pesquisa analisar proficiência tradutória, porque esta se constitui em uma habilidade diferenciada da proficiência lingüística em L1 ou em L2, um tipo de proficiência *entre* línguas, visto que a competência tradutória

(1) (...) é qualitativamente diferente da competência bilíngüe; (2) (...) é o sistema subjacente de conhecimentos necessários para traduzir; (3) (...) é um conhecimento especializado e, como todo conhecimento especializado, compreende conhecimentos explícitos e procedimentais; sendo o último o dominante; (4) (...) é constituída por um sistema de subcompetências que estão inter-relacionadas hierarquicamente e estas relações estão sujeitas a variações; e (5) as subcompetências da competência tradutória são assim consideradas: em duas línguas; extralingüística; instrumental/profissional; psico-fisiológica; de transferência e estratégica (PACTE, 2003, p. 40).³⁵

Então, se a habilidade para traduzir necessita da ‘competência bilíngüe’, como denominado pelo PACTE (*op.cit.*), para ser desenvolvida, é lógico afirmar que a proficiência lingüística em língua de sinais deveria ser avaliada *antes* da proficiência tradutória.

³⁵ Tradução minha.

Na área da interpretação interlíngüe de língua de sinais, a proficiência lingüística é comumente concebida como inequívoca ou indiscernível da proficiência tradutória: quem demonstra a primeira, possui a segunda. É senso comum a associação automática de testagem lingüística com testagem de proficiência tradutória quando os ILS são mencionados sem, nem mesmo, cogitar-se o tipo de avaliação que será requerida. O Prolibras promoveu: (1) um teste voltado, especificamente, para a proficiência tradutória, com o objetivo de certificar os ILS que já estão atuando ou têm a intenção de atuar em instituições de ensino, uma certificação profissional, portanto, e (2) um exame de proficiência que, de fato, também foi uma certificação profissional quanto à competência didática de professores para ensinar a Libras e não propriamente uma avaliação lingüística. Um teste de proficiência em língua de sinais, no seu sentido estrito, pode ser encontrado na avaliação que apresentarei na próxima seção e que serviu de reflexão sobre o potencial de uma testagem lingüística como suporte à certificação profissional.

4. 2. 2 Sign Language Proficiency Interview (SLPI)

O *Sign Language Proficiency Interview (SLPI)*, ou entrevista de proficiência em língua de sinais, é um teste de proficiência desenvolvido nos Estados Unidos, na década de oitenta, que tem como referencial um teste de língua oral, o *Language/Oral Proficiency Interview (L/OPI)*. O objetivo em analisar o SLPI é ter como referencial um teste de proficiência lingüística em uma língua sinalizada que tenha sido desenvolvido há mais tempo e, conseqüentemente, tenha um legado de experiências para que se possa comparar com nosso atual estágio no Brasil.

A busca por um teste de proficiência em língua de sinais já estabelecido, deu-se nos portais da *National Association for the Deaf (NAD)* e *Register of Interpreters for the Deaf (RID)*³⁶, instituições de referência mundial em formação de ILS, e ambos remeteram ao *Rochester Institute of Technology (RIT)*, instituição de ensino superior

³⁶ Respectivamente: <http://www.nad.org> e <http://www.rid.org>.

que sedia, desde 1968, a renomada instituição federal de educação para surdos e deficientes auditivos, *The National Technical Institute for the Deaf* (NTID). Escrevi para o NTID, em 2006, por correio eletrônico e colocaram-me em contato direto com o prof. Dr. Frank Caccamise³⁷, um dos idealizadores do SLPI que, prontamente, em um primeiro momento, enviou-me, via correio convencional, farto material sobre o teste: histórico, textos de referência, fichas, reportagens e tabelas, etc. Recentemente, em 2007, remeteu-me, via correio eletrônico, mais material contendo a atualização periódica pela qual passa o SLPI. É sobre este material que faço as descrições que se seguirão. O SLPI surgiu quando, principalmente, os grupos de pesquisa da Universidade de Gallaudet, do *College of Staten Island* e do *National Technical Institute for the Deaf* (NTID), percebendo a falta de um teste de proficiência em língua de sinais americana (ASL), iniciaram investigações cuja meta consistia em adaptar um teste de proficiência em língua oral para a língua de sinais. Os autores do SLPI, pertencentes ao NTID, resumem, a seguir, as etapas de desenvolvimento do teste:

(1) um estudo cuidadoso da bibliografia da L/OPI, (2) discussões com os profissionais que trabalhavam com a L/OPI, (3) participação em oficinas preparatórias para a L/OPI, (4) participação em um encontro estimulante e informativo com nossos colegas no *Educational Testing Services – ETS*, em 1983, para discutirmos a aplicação das técnicas da L/OPI a um teste de língua de sinais, e (5) desde 1982, mais de 60 oficinas de preparação e treino para o SLPI nos Estados Unidos (e Nova Escócia) (CACCAMISE e NEWELL, 2005).³⁸

Por diversos motivos, os grupos de pesquisa voltados para o desenvolvimento de um teste de proficiência em língua de sinais começaram a trabalhar de formas independentes, mantendo, entretanto, uma origem em comum, o L/OPI. Esta análise está concentrada no SLPI, do grupo de pesquisas do NTID, liderado pelo Dr. Frank Caccamise e pelo Dr. William Newell. Vale ressaltar que é um dos testes mais conhecidos, divulgados e utilizados para avaliações de proficiência em língua de sinais de ouvintes nos Estados Unidos, especialmente professores e pessoal técnico que trabalham com pessoas surdas (instituições de ensino e de saúde) (CACCAMISE e NEWELL, 2007). O objetivo desse teste é tratar as habilidades

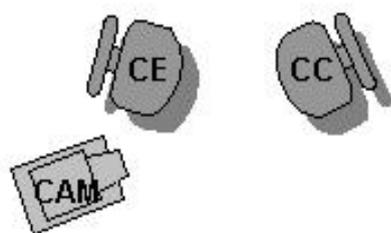
³⁷ Meus agradecimentos especiais à Frank Caccamise por este gesto de colaboração acadêmica.

³⁸ Tradução minha.

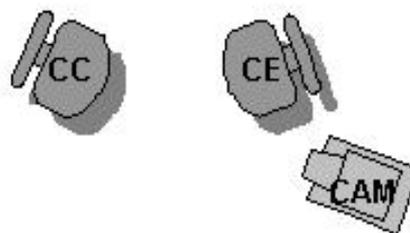
lingüísticas em língua de sinais por meio de uma abordagem conversacional. O SLPI avalia a capacidade de utilizar a língua de sinais para as necessidades comunicativas específicas que o candidato precisa, sejam elas para o trabalho (professores e intérpretes) ou para nivelção em cursos de língua de sinais, mas não confere um certificado profissional e sim de nível de proficiência em ASL (American sign language). Passo a descrever, na seqüência, sucintamente, como o SLPI (CACCAMISE e NEWELL, 2005/2007) é apresentado em sua documentação.

O teste consiste em uma conversa face-a-face entre um entrevistador e um candidato. Toda a interação é filmada para a posterior avaliação, e é previsto um posicionamento padrão para a filmagem, que privilegie a mão dominante do candidato, como indicado na figura 5.

Posicionamento para sinalizador destro



Posicionamento para sinalizador canhoto



CC = cadeira do candidato CE = cadeira do entrevistador CAM = câmera

Figura 5 - Posicionamento das cadeiras no SLPI (CACCAMISE e NEWELL, 2007)³⁹

O entrevistador é escolhido por ser altamente proficiente e capacitado em língua de sinais. Se o entrevistador também é professor de língua de sinais, pode se recusar a entrevistar alguém que tenha sido, recentemente, seu aluno, caso não se sinta confortável nessa tarefa. Esse direito é dado também aos candidatos, embora estes não possam escolher o seu entrevistador.

Dependendo do tipo de avaliação, que será vista logo adiante, pode-se ter de dois a três avaliadores. Os nomes dos avaliadores são confidenciais, ou seja, o candidato não sabe por quem será avaliado, a não ser no momento da entrevista. Além do mais, existem oficinas para a formação dos avaliadores e entrevistadores, e

³⁹ Tradução minha.

esses devem passar por uma reciclagem a cada dois ou três anos para manterem atualizadas suas habilidades como entrevistadores e avaliadores.

Existem métodos diferenciados de avaliação que são possíveis por meio do SLPI, e a escolha vai depender da instituição contratante, de suas disponibilidades financeiras e de tempo.

O primeiro método mais utilizado é chamado de Tradicional e conta com a presença de três avaliadores que, em separado, assistem à filmagem da entrevista e dão suas avaliações individualmente; ao final, é feito um relatório sobre as habilidades de sinalização do candidato e, como opção, uma entrevista pós-teste. Este procedimento leva, em média, por candidato, de uma hora e meia a duas horas. É trabalhoso e onera a instituição que se utiliza dele, porém as avaliações são bem mais cuidadosas e confiáveis e resultam em um relatório escrito detalhado.

O segundo método de avaliação, também bastante utilizado, é o Alternativo 1. Devido ao grande dispêndio de tempo e de recursos financeiros que o processo Tradicional exige, foi elaborada uma alternativa na qual dois avaliadores (um deles pode ser o próprio entrevistador), em separado, assistem à filmagem da entrevista e dão suas avaliações, individualmente. Ao final, é feito um relatório sobre as habilidades de sinalização do candidato e também é prevista, como parte obrigatória do processo avaliativo, a entrevista pós-teste. Todos os candidatos recebem um parecer sobre o seu desempenho. As avaliações da filmagem tomam menos tempo, mas o objetivo é focar o aconselhamento posterior para que o candidato tome consciência de seus pontos fracos e pontos fortes e direcione seu aprendizado para melhorar a sua sinalização.

Outros dois tipos de avaliação podem ocorrer, embora com menor freqüência: Métodos Alternativos 2 e 3, dependendo apenas de quantos avaliadores estão, *ao mesmo tempo*, avaliando as filmagens, esquematizados no quadro 5.

Método de avaliação	Avaliação	Divulgação dos Resultados		
		Parecer	Relatório escrito	Pós-teste
Tradicional	3 avaliadores em conjunto	Sim	Sim	Opcional
Alternativo 1	2 avaliadores, separadamente	Sim	Não	Obrigatório na primeira vez que o teste é feito, e opcional nas vezes posteriores.
Alternativos 2 e 3	2 ou 3 avaliadores em conjunto	Sim	Não	Obrigatório na primeira vez que o teste é feito, e opcional nas vezes posteriores.

Quadro 5 – Métodos de avaliação do SLPI

Os critérios utilizados no SLPI são baseados em itens necessários para o uso da sinalização na vida cotidiana, especialmente para a conversação. A abordagem é comunicativa, e o candidato é avaliado em sua habilidade de utilizar a língua de sinais para, por exemplo:

- a. questionar e responder a questões;
- b. nomear objetos e coisas;
- c. descrever pessoas, lugares e coisas;
- d. produzir uma narrativa;
- e. hipotetizar, elencar possibilidades;
- f. argumentar;
- g. utilizar recursos conversacionais, adaptados à língua de sinais: tomar o turno, dar o *feedback*, usando sinais não-manuais, estratégias para chamar a atenção, contato visual, etc.;
- h. saber como se dirigir à pessoa que está falando, ou seja, utilizar suas habilidades pragmáticas e seu conhecimento sociolingüístico;

- i. formar corretamente os sinais em sua configuração de mão, locação no corpo, movimento e orientação;
- j. realizar o alfabeto manual (datilológico)⁴⁰ de uma forma adequada e em uma posição apropriada;
- k. sinalizar em ritmo e velocidade considerados normais e com pausas aceitáveis, ou seja, com fluência;
- l. utilizar apropriadamente os recursos de uma gramática espacial, ordem e simultaneidade dos sinais considerando tópicos, verbos e ações, agentes e sujeitos, tempo, uso do espaço, classificadores e sinais não manuais (expressões faciais, movimentação do tronco, etc.);
- m. verificar a que velocidade e ritmo o candidato consegue compreender ou não uma sinalização fluente.

Os candidatos aprovados são classificados de acordo com a escala de proficiência do SLPI, baseada em “ser capaz de” demonstrar habilidades lingüísticas, conforme explicitação no quadro 6.

⁴⁰ Alfabeto manual ou alfabeto datilológico: configurações de mão que representam as letras do alfabeto da língua oral.

Categorias	Descrição
Superior Plus	Demonstra habilidade de estabelecer uma conversação natural e espontânea com elaboração profunda de tópicos sociais e profissionais. Todos os aspectos da sinalização são equivalentes ao sinalizador nativo.
Superior	Demonstra habilidade de estabelecer uma conversação natural e espontânea com elaboração profunda de tópicos sociais e profissionais. Utiliza amplo vocabulário em língua de sinais, com produção e fluência próximas ao sinalizador nativo, excelente utilização de itens gramaticais da língua de sinais e excelente compreensão de sinalização em velocidade média normal.
Avançado Plus	Demonstra, de forma intermitente, algumas habilidades do nível Superior.
Avançado	Demonstra habilidade de estabelecer uma conversação espontânea com boa elaboração de tópicos sociais e profissionais. Amplo conhecimento de vocabulário em língua de sinais e produção clara e acurada de sinais e alfabeto manual em velocidade média normal; produções ocasionais de má qualidade não prejudicam o fluxo conversacional. Boa utilização de muitos itens gramaticais e boa compreensão em velocidade média normal.
Intermediário Plus	Demonstra, de forma intermitente, algumas habilidades do nível Avançado.
Intermediário	Demonstra habilidade de discutir, com alguma segurança, tópicos sociais e profissionais rotineiros em formato conversacional com alguma reformulação; geralmente em 3 a 5 sentenças. Bom conhecimento e controle de vocabulário rotineiro e básico em língua de sinais com alguns equívocos ocasionais. Sinalização razoavelmente clara em uma velocidade média normal com alguns problemas de produção. Utilização razoável de itens gramaticais da língua de sinais e, também, razoável compreensão em uma velocidade média e moderada; algumas poucas repetições e reformulações podem ser utilizadas.
Básico Plus	Demonstra, de forma intermitente, algumas habilidades do nível Intermediário.
Básico	Demonstra habilidade de discutir tópicos sociais e profissionais com respostas, geralmente, de 1 a 3 frases. Possui conhecimento de vocabulário básico em língua de sinais, com muitos equívocos. Sinalização de lenta a moderada. Utilização básica de elementos gramaticais da língua de sinais. Compreensão razoável de sinalização produzida em velocidade lenta a moderada e produção com alguma repetição e reformulação.
Principiante Plus	Demonstra, de forma intermitente, algumas habilidades do nível Básico.
Principiante	Demonstra habilidade de responder com sinais isolados e algumas frases curtas a questões básicas sinalizadas lenta e moderadamente com freqüentes repetições e reformulações. Vocabulário basicamente ligado à rotina da área de trabalho e vida social, como sinais relacionados ao exercício profissional, à família, a objetos básicos, cores, números, dias da semana e tempo (cronológico). Produção e fluência caracterizadas por muitos erros na execução dos sinais e por uma sinalização muito lenta, com pausas e hesitações inapropriadamente freqüentes.
Não funcional	Demonstra habilidade de responder a questões básicas com apenas um breve sinal e soletração manual (em lugar de sinais), sinalizadas a uma velocidade lenta e com repetições e reformulações extensas.

Quadro 6 - Escala dos Níveis de Proficiência do SLPI (CACCAMISE E NEWELL, 2005, 2007)⁴¹

⁴¹ Tradução minha.

A escala dos níveis de proficiência do SLPI é muito bem organizada, porém não existe uma referência, na documentação do teste, sobre como foi calibrada, ou seja, como foram divididas e estabelecidas as características de cada nível.

O SLPI adota uma escala técnica de proficiência, do não-funcional até o nível superior, que é possível de ser aplicada ao modelo de Scaramucci (2000), como adaptei na figura 6.



Figura 6 - Uso técnico do termo proficiência, no SLPI

As categorias de proficiência do SLPI seguem uma escala crescente, com vários níveis. O candidato não é somente aprovado ou reprovado, mas tem um retorno, sob esta perspectiva, de suas competências na ASL e pode direcionar os seus esforços, se assim o quiser, para aperfeiçoar-se e atingir níveis mais altos.

Notando a ênfase dada pelo SLPI ao formato conversacional e apoiada em minha experiência em avaliações de língua de sinais, considero que testes de proficiência lingüística deveriam ser feitos antes e ao final dos cursos de interpretação, em todos os concursos públicos para intérpretes de língua de sinais e para professores de surdos ou em qualquer outro cargo que preveja interações com pessoas surdas. Nesses casos, o SLPI, por ser utilizado há mais de duas décadas nos Estados Unidos, poderia ser um suporte para a elaboração não de um, mas de vários testes adaptados aos tipos de interações exigidas dos profissionais que trabalham com a população surda (intérpretes de língua de sinais, professores ouvintes de surdos, professores surdos, monitores de alunos surdos em classes inclusivas, etc). Como sugere Scaramucci (2000, p. 14), as avaliações de proficiência lingüística deveriam ser direcionadas, especificamente, para cada situação de uso da língua: “Em vez de uma proficiência única, absoluta, monolítica, baseada naquela do falante nativo ideal, teríamos várias, dependendo da especificidade da situação de uso da língua”. Então, seria mais adequado testar, avaliar e dizer que uma pessoa é proficiente em língua de sinais para determinada tarefa: ensinar em escola ou turma de surdos, atuar em profissões técnicas com

peessoas surdas (fonoaudiologia, psicologia, assistência social), ensinar a língua de sinais ou, conforme perfil de interesse desta pesquisa, interpretar a língua de sinais.

É possível conjecturar sobre uma adaptação do SLPI à realidade brasileira, assim como ele foi, por sua vez, uma adaptação de um teste de língua oral nos EUA. O SLPI tem a vantagem de ter sido elaborado, aplicado e revisado regularmente por várias equipes de pesquisadores. Esse fato pode indicá-lo como uma referência qualificada, uma base consistente, a partir da qual seria possível pensar no aperfeiçoamento dos atuais testes de proficiência lingüística de língua de sinais para ouvintes no Brasil. Após a análise documental dos testes de proficiência em língua de sinais, faltava, ainda, um instrumento que permitisse vislumbrar quais seriam os critérios, mesmo que implícitos (de uma forma impressionista), que os potenciais avaliadores utilizam para selecionarem os futuros ILS. Para tanto, procedo à seção seguinte que aborda a questão do ponto de vista dos avaliadores.

4. 3 A PROFICIÊNCIA LINGÜÍSTICA VISTA PELOS POTENCIAIS AVALIADORES

Com o objetivo de entrever quais seriam os critérios, mesmo que implícitos (de uma forma impressionista), que os potenciais avaliadores utilizam para selecionarem os futuros ILS, fiz adaptações ao método de Lupton (1998), que filmou alguns surdos que utilizavam a língua de sinais como sua língua principal e apresentou a filmagem para ser avaliada por um grupo de surdos profundos a fim de que estes julgassem o grau de “fluência” dos primeiros. Como minha meta não é só a fluência lingüística, mas a proficiência em língua de sinais, filmei, durante interação em Libras, ILS ouvintes, admitidos há pouco tempo (aproximadamente um mês) em um curso de interpretação. Em etapa posterior, exibi as fitas de vídeo a potenciais avaliadores (com perfil para integrarem bancas de seleção de ILS), solicitando que dessem seu parecer sobre a proficiência em Libras dos candidatos. Os colaboradores desta simulação podem ser divididos em duas categorias:

- Participantes da filmagem: candidatos a intérpretes de língua de sinais, ouvintes, adultos, cursando a formação específica para interpretação de língua de sinais.
- Potenciais avaliadores de testes de proficiência em Libras: pessoas que têm as principais características requeridas para comporem as bancas de seleção de cursos de interpretação de língua de sinais.

O detalhamento sobre este processo segue nas próximas subseções.

4. 3. 1 Os participantes da filmagem

Aproveitando que estava prevista a minha participação em um curso de preparação para intérpretes de língua de sinais, no primeiro semestre de 2006, organizei a dinâmica da coleta de dados de modo que a simulação de uma seleção de ILS pudesse utilizar a amostra de sinalização dos candidatos recém aprovados nesse curso. Como não seria possível fazer as filmagens em um outro dia que não fosse o dia das aulas, todos os sábados, pois vários alunos eram do interior do RS, planejei incorporar, de alguma maneira, a simulação ao andamento das aulas. Inicialmente, convidei os alunos para participarem de minha pesquisa e expliquei-lhes os procedimentos usuais da coleta de material de pesquisa (anonimato, resguardar a integridade dos participantes, etc.). Propus que, na última hora de aula, no fim da tarde de sábado, todos os alunos poderiam ir embora e só uma dupla ficaria para um trabalho mais individualizado. Este trabalho individualizado constaria de uma filmagem de uma conversa entre a dupla. Após a conversa, a dupla de alunos e eu reveríamos a fita, analisando, em conjunto, o desempenho em Libras, e eu os aconselharia como aprimorá-lo. Aqueles alunos que concordassem que a filmagem fizesse parte de minha pesquisa assinariam, então, o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Três duplas concordaram em contribuir para a investigação. Além destes, mais quatro pessoas também anuíram

verbalmente em participar, porém, como não assinaram o TCLE, não foram incluídas na amostra que foi exibida aos potenciais avaliadores.

As seis estudantes que serão aqui consideradas eram do sexo feminino, estavam na faixa etária entre 20 e 50 anos e tinham histórias de vida e aprendizado da Libras bem diferentes: mães de crianças surdas, pertencentes a grupos religiosos com ênfase na evangelização de surdos, amigas de pessoas surdas, professoras, mas todas aprenderam a Libras, principalmente, em cursos formais.

As duplas filmadas são identificadas por dois caracteres, de acordo com sua aparição e disposição no vídeo. O primeiro caractere é numérico e indica a dupla por ordem de aparição na fita VHS. O segundo caractere indica a posição, à esquerda ou à direita, do espaço de visualização da tela:

1E = participante da primeira dupla, exibida à esquerda do vídeo.

1D = participante da primeira dupla, exibida à direita do vídeo.

2E = participante da segunda dupla, exibida à esquerda do vídeo.

2D = participante da segunda dupla, exibida à direita do vídeo.

3E = participante da terceira dupla, exibida à esquerda do vídeo.

3D = participante da terceira dupla, exibida à direita do vídeo.

4. 3. 2 Os potenciais avaliadores

A escolha dos potenciais avaliadores foi guiada pelos critérios gerais que a Feneis normalmente utiliza para convidar pessoas para comporem bancas de seleção aos cursos de ILS. A Feneis foi tomada como referência porque, praticamente, todos os cursos de preparação de ILS contam com a sua parceria. Os avaliadores devem ser:

- intérpretes de língua de sinais, ouvintes considerados experientes, certificados em cursos de formação para ILS, exercendo a profissão por, pelo menos, uns dois anos;

- pessoas surdas instrutoras ou professoras de Libras, capacitadas pelo curso de Instrutores de Libras promovido pela Feneis e/ou pelo MEC.

Convidei seis pessoas que preenchiam os critérios já discriminados para dar seus pareceres sobre a amostra de sinalização obtida com os estudantes de interpretação. Destas, efetivamente cinco pessoas participaram como potenciais avaliadoras: três pessoas surdas, instrutores e professores de Libras, uma do sexo feminino e duas do sexo masculino; duas ouvintes, intérpretes de língua de sinais do sexo feminino. Todos já participaram de bancas avaliadoras de ILS e nenhum recebeu alguma instrução, curso ou oficina sobre como avaliar ou como proceder nessa situação. Estava prevista a participação de um ILS do sexo masculino, contatado no início do segundo semestre de 2006, mas ele pediu que nosso encontro fosse agendado para dezembro de 2007, devido, segundo ele, aos seus estudos de graduação. Tentei negociar uma data mais próxima com o referido ILS, argumentando que, nessa época, eu, provavelmente, estaria defendendo a dissertação e que ele, se não pudesse participar, estava livre para recusar, e eu poderia procurar outra pessoa para substituí-lo. O ILS manifestou sua vontade em continuar como colaborador e marcamos, posteriormente, duas entrevistas, nas quais ele não compareceu e nem entrou em contato para justificar sua falta. Devido a estes episódios, não tive outra opção, senão descartar esse informante. Não tive tempo para contatar e marcar um encontro de análise de filmagens com outra pessoa.

A partir de agora, portanto, refiro-me aos cinco efetivos pareceristas sobre as filmagens dos ILS iniciantes.

Todos os potenciais avaliadores possuem nível superior: dois têm especialização, e três deles concluíram o mestrado ou o estão cursando. Todos são membros ativos na comunidade surda e se conhecem há muitos anos, alguns desde crianças. Estão na faixa etária de 25-40 anos, e sua formação é na área da Educação. Os três informantes surdos trabalham como professores de Libras e, das duas informantes ILS, uma trabalha exclusivamente com interpretação de língua de

sinais, e a outra exerce, prioritariamente, a docência para alunos surdos com algumas atuações eventuais na interpretação.

Daqui por diante, os potenciais avaliadores serão identificados como:

MAHALO: surdo do sexo masculino.

DOMO: surdo do sexo masculino.

XIEXIE: surda do sexo feminino.

BARKALLA: intérprete, ouvinte, do sexo feminino.

KIAORA: intérprete, ouvinte, do sexo feminino.

4. 3. 3 A Coleta da amostra de sinalização

As participantes foram filmadas, em díades, em situação conversacional livre, em que o elemento proposto como desencadeador da conversa foi, preferencialmente, alguma situação de perigo vivida pelas participantes. A situação de risco ou perigo foi escolhida, porque não é difícil envolver-se na narrativa de um drama pessoal e assim monitorar-se menos quanto à linguagem. Se alguma delas quisesse modificar o tópico, poderia fazê-lo. Foi feita uma sessão de filmagem com cada dupla, sem tempo pré-determinado para encerrarem a conversa, mas a duração média foi de 10 minutos. Foram orientadas a conversar da maneira mais informal possível e, quanto mais próximo de uma conversa natural, melhor seria, apesar de todas nós, inclusive eu, reconhecermos que, para quem não está acostumado a ser filmado, não é fácil manter-se descontraído. A câmera foi mantida fixa, com foco aberto em ambas as participantes durante todo o tempo. Cabe ressaltar que a variedade utilizada é a da Libras da Grande Porto Alegre, Rio Grande do Sul, pois todas as participantes, bem como os potenciais avaliadores, pertencem a esta região.

4. 3. 4 A análise da amostra de sinalização pelos potenciais avaliadores

Os potenciais avaliadores, assistindo aos vídeos, manifestaram-se sobre quais características indicavam que as futuras ILS filmadas eram suficientemente proficientes para atuarem como intérpretes de língua de sinais e quais fatores revelavam a falta de proficiência lingüística no início da sua formação. As respostas puderam ser registradas em vídeo (imagem e voz) ou escritas, de acordo com a vontade dos potenciais avaliadores.

Houve dois encontros para a avaliação, pois nem todos os avaliadores reuniram-se no mesmo dia.

O primeiro momento foi filmado, e todos os potenciais avaliadores optaram por sinalizar em Libras. Esta sessão de análise das filmagens, com quatro potenciais avaliadores, assumiu, naturalmente, o formato de um debate em que cada um emitia as suas opiniões que conduziram a, inclusive, discussões. Neste encontro houve um faltante, o qual, posteriormente contatado, concordou com um novo encontro, em conjunto com outra ILS. Esta pessoa foi referida anteriormente como o sexto potencial avaliador que não compareceu a nenhum dos dois encontros.

Estavam presentes no primeiro encontro:

MAHALO: instrutor de Libras, surdo, do sexo masculino.

DOMO: instrutor de Libras, surdo, do sexo masculino.

XIEXIE: instrutora de Libras, surda, do sexo feminino.

BARKALLA: intérprete, ouvinte, do sexo feminino.

No segundo encontro, dois avaliadores foram agendados: Kiaora (intérprete, ouvinte, do sexo feminino) e um intérprete, ouvinte, do sexo masculino (o mesmo referido logo acima e que não compareceu). A potencial avaliadora deu seu depoimento na forma de Português oral, enquanto eu, ao mesmo tempo, registrava sua fala por escrito. Não houve registro em vídeo desse evento. Kiaora pontuou, por tópicos, os aspectos que considerou relevantes no julgamento de proficiência em

Libras dos candidatos e eu os sistematizei em quadros relativos a qual dupla filmada relacionavam-se.

Em ambos os encontros, a simulação de avaliação, apesar da diferença em número e dinâmica de avaliação, em equipe e individual, levantou dados importantes presentes no julgamento de proficiência lingüística. Esta simulação é apenas uma amostra, porém um estudo em maiores proporções e com uma quantidade maior de informantes seria de grande proveito para a sistematização de critérios para a seleção de ILS, como será visto adiante.

4. 3. 5 Esclarecimentos sobre a tradução e transcrição dos pareceres

Do primeiro encontro, não fiz uma transcrição da Libras para a LP, pois isto exigiria um sistema de notação de sinais e, neste caso, como o interesse da pesquisa é a opinião dos potenciais avaliadores e não uma análise da Libras, optei, então, por fazer uma tradução livre. Naquela oportunidade, todos os potenciais avaliadores sinalizaram em Libras, sendo que uma, ouvinte, sinalizou e oralizou ao mesmo tempo, pois tinha um dos braços engessado e não conseguia sinalizar com nitidez. Assisti à fita de vídeo diversas vezes e, a cada vez, escrevia a tradução em LP e a refinava até chegar à versão final que consta, na íntegra, no APÊNDICE B.

Do segundo encontro, procedi, apenas, a uma transcrição do que a potencial avaliadora vocalizou em língua portuguesa.

As convenções utilizadas na tradução são as seguintes:

- Letra maiúscula: ênfase.
- Colchetes: ações, explicações, complementações.
- Negrito: palavras ou frases vocalizadas pelos informantes surdos.
- Palavras em maiúscula, entre barras: sinal da Libras traduzido em glosa, por exemplo, /COMO?/.

- (...): trechos suprimidos.
- 1D: vídeo da primeira dupla de sinalizadoras ILS.
Exemplo: 1D, Barkalla. A informante Barkalla fala sobre a primeira dupla.
- 2D: vídeo da segunda dupla de sinalizadoras ILS.
- 3D: vídeo da terceira dupla de sinalizadoras ILS.

Para os objetivos desta investigação, uma análise individual do desempenho das candidatas não era o mais importante e não foi feita nenhuma comparação entre as sinalizadoras, pois minha meta era ter uma amostra do processo de avaliação e do que é considerado proficiência em Libras do ponto de vista dos potenciais avaliadores.

A tradução foi feita da maneira mais próxima possível da situação percebida do encontro: uma reunião quase informal entre pessoas que se conhecem há décadas e que partilham, freqüentemente, do mesmo ambiente social e profissional. Por este motivo, preferi utilizar uma linguagem mais coloquial, por exemplo, traduzindo o sinal de /ESPERAR/, no sentido de “não me interrompa, espere a sua vez” por *peraí*, em vez de *espera aí*, e assim por diante. Como visto anteriormente, sobre a complexa tarefa do tradutor, apesar de meus extremos cuidados com o conteúdo, por ser de alta relevância para minha pesquisa, a forma da tradução está ligada a minha percepção subjetiva da situação dos encontros.

4. 3. 6 Análise dos pareceres dos potenciais avaliadores

Na sistematização dos pareceres, reuni as falas dos encontros que, de certa forma, frisassem elementos recorrentes e característicos de proficiência, segundo os potenciais avaliadores, independentemente se aparecessem nas duplas 1D, 2D ou 3D. Logo após o agrupamento destes elementos, constitutivos de proficiência

lingüística, procedi à análise. Devo destacar que outros fatores, além dos lingüísticos, surgiram e serão discutidos a seguir, no andamento da apreciação dos pareceres.

1. Natural

O primeiro fator a destacar foi a utilização do sinal /NATURAL/, diversas vezes, pelos avaliadores. O que se pode perceber é que, por 'natural', os potenciais avaliadores indicaram, com suas falas, três sentidos principais:

- Natural como sinalização fluida:

1D, DOMO: e vai e volta, repete, volta, repete. (...) eu acho que tem muita repetição, é muito devagar, não é uma sinalização natural, rápida, natural.

- Natural como prosódia, entonação adequada:

3D, MAHALO: sinalização natural, por exemplo [imita a candidata na expressão] /EU/? /SEMPRE-SEMPRE/.

3D, XIEXIE: é natural.

3D, MAHALO: Ela sente a emoção da sinalização, é natural, assim como os surdos [imita várias expressões da candidata]. É uma sinalização natural, perfeita. (...).

- Natural como próxima à estrutura sintática da Libras, gramatical:

1D, XIEXIE: eu acho que elas não têm naturalidade na LS, uma fluência na sinalização, é como se fizessem gestos, mímica.

1D, XIEXIE: (...) ter uma LS natural. Se vai para um curso de interpretação, precisa saber que tem que ter uma LS natural. Se acha que é capaz de interpretar preocupada só com os sinais, sem uma conexão, sem naturalidade, não consegue.

1D, MAHALO: eu vi que ela não tem naturalidade, segue a estrutura da LP (...).

Provavelmente, se estes avaliadores tivessem passado por alguma formação para exercer a função de avaliação teriam uma maior exatidão quanto ao que, realmente, querem significar por 'natural'. Em uma avaliação lingüística, os avaliadores precisam ter a consciência de o quão importante é a maior precisão possível em suas definições. Neste caso específico, generalizo que a sinalização "natural" (fluente, com entonação condizente ao texto e sintaticamente aproximada

da Libras) são aspectos positivos importantes, porém, para saber se algum deles é mais relevante, é necessário recorrer a outros trechos que detalham mais as descrições do desempenho dos candidatos.

2. A fluência lingüística

A fluência lingüística, em seu sentido estrito, ligado aos fatores temporais da fala, seu andamento, ritmo, e sua adequação a diferentes contextos, além de ser destacada como uma sinalização 'natural', também foi muito frisada.

1D, MAHALO: eu acho importante o raciocínio rápido, o reflexo rápido para fazer as conexões entre o pensamento e os sinais. (...).

1D, XIEXIE: (...) ela sinaliza entrecortado. (...).

1D, XIEXIE: sinais soltos, soltos...

1D, DOMO: (...) Precisa entender rápido, este é o problema, rapidez.

(...)

1D, DOMO: não tem estrutura didática.

1D, MAHALO: é...como assim, não tem estrutura didática?

1D, DOMO: a sinalização é em blocos separados...

1D, MAHALO: [imita a sinalização de Domo /BLOCOS SEPARADOS/]...

1D, DOMO: não tem fluência, parece um esforço ir para o próximo bloco da sinalização...

1D, MAHALO: por isso...

1D, DOMO: cansa a gente.

(...)

1D, DOMO: eu quase dormi assistindo à sinalização das duas.

Além do aspecto da velocidade de sinalização, a menção a uma *sinalização em blocos separados* remete a Milloy (1997), que menciona as "pausas aceitáveis". Em língua de sinais, contudo, ainda não podemos dizer o que constitui esta aceitabilidade a não ser pela percepção intuitiva dos avaliadores. No entanto, este

fator da fluência, também existe na língua de sinais e mostra-se importante na distinção de proficiência. A desnecessária e excessiva repetição de sinais, conjuntamente com uma articulação frouxa, foi apontada:

2D, MAHALO: olha, a 2E, eu acho que se repete muito, por exemplo, sinaliza um trecho e diz “entendeu?”, mais outro trecho e “entendeu?” Repete isto várias vezes. (...). Os sinais são moles, frouxos, assim como a voz de uma pessoa falando mole [imita alguém falando devagar e articulando exageradamente devagar]. (...). E sabe o Cebolinha⁴²? Que troca o “R” pelo “L”? Parece igual, eu sinto assim (...).

2D, XIEXIE: solta...

2D, MAHALO: isto, solta no ar, parece o Cebolinha que troca o “R” pelo “L” [faz o sinal de /SENTAR/ de forma frouxa, escorregando], ela “come” os sinais. Outra coisa, (...) a configuração de mão não está clara [imita a candidata fazendo diversas configurações de mão indefinidas] e eu fico pensando “o que é isto que ela fez?”. Tem que arrumar as configurações de mão, assim como a voz que às vezes tem que ajustar, precisa “consertar” a configuração de mão dela. Aí fica bonito. (...).

Mahalo faz uma associação entre um desvio fonológico ou distúrbio fonético (dislalia) quando menciona a troca do “R” pelo “L” com uma articulação frouxa dos sinais, com um problema de modulação. Fato devido, talvez, a ser surdo e reconhecer na troca do “R” pelo “L”, um distúrbio de fala, e procedendo a uma generalização, aplica o exemplo em um caso que não é a dislalia. Independente deste equívoco e da configuração de mão indistinta, a ênfase é no movimento lento e na falta de uma precisão na articulação dos sinais, já não tão problemática como no excerto abaixo para a outra candidata.

2D, MAHALO: agora a 2D, a da direita [do vídeo]. Ela não se repete, a expressão facial é melhor, falta ainda, mas ela é cuidadosa.

2D, XIEXIE: sinais mais calmos, com cautela.

2D, BARKALLA: claros, tem mais clareza.

(...)

⁴² Referência ao personagem de histórias em quadrinhos do desenhista Maurício de Souza.

3E, KIAORA: (...) Localiza bem as pessoas, tem um ritmo mais fluente, mais nexos, aproveita um sinal e já vai para outro, não tem aqueles segundos de parada para ir para outro sinal.

Uma boa constituição dos sinais, claros, calmos, cuidadosos e sem repetição demasiada é tida como demonstrativo de proficiência. As candidatas não são somente criticadas em suas falhas, mas os potenciais avaliadores também reconhecem os elementos que distinguem uma boa sinalização.

A repetição de sinais é notada, diversas vezes, como um fator negativo:

2D, DOMO: a 2E sinaliza, sinaliza, repete e a 2D tem que freá-la dizendo “calma, calma”. (...).

3D, DOMO: (...) A 3D se repete (...).

1D, KIAORA: (...) Alguns sinais estão repetidos. Faz mais de uma vez o sinal de chinelo sem necessidade.

2E, KIAORA: Também repete muito os sinais, não basta fazer uma vez, faz várias vezes o mesmo movimento do sinal. (...) Faz o sinal de ‘porquê’ várias vezes, parece com alguns surdos [que somente na idade adulta aprendem a LS] que fazem o sinal de ‘porquê’ sem saber ainda o que significa.

Jakubovicz (2002, p. 131) denominou estes problemas de fluência como repetições, quando se tratavam de duplicação, em quantidade exagerada, de sílabas, palavras ou frases e de interjeições quando a repetição demasiada era de sons, palavras ou frases curtas. Estes fatores depreciativos para uma sinalização de qualidade demonstram ser um dos elementos mais importantes na determinação de um nível adequado de Libras para os ILS. Este tipo de disfluência parece ser comum e mereceria um tratamento investigativo mais atento por parte dos fonoaudiólogos, lingüistas e professores de Libras que trabalham com ouvintes adultos aprendizes de Libras.

3. Configuração de mão, classificadores e datilologia

Os principais articuladores das línguas de sinais são os membros superiores e, de modo destacado, as mãos. As diversas formas que as mãos tomam na sinalização são chamadas de configurações de mão (CM). Os classificadores (CL),

por sua vez, são algumas CM que representam a “forma e tamanho dos referentes, (...) características dos movimentos dos seres de um evento, tendo, pois, a função de descrever o referente do nome (adjetivos), substituir o referente do nome (pronomes) ou localizar os referentes (locativos)” (BRITO, 1995, p. 102). A datilologia, alfabeto manual ou alfabeto datilológico também se constitui em CM específicas para representar as letras do alfabeto da língua vocal. Algumas pessoas, não-familiarizadas com as línguas de sinais, confundem a soletração manual com a Libras em si, uma espécie de código Braille manual que simplesmente transcreve todo o léxico da Libras em língua portuguesa. O datilológico é utilizado, principalmente, para nomes próprios que não possuem um sinal e, somente em alguns casos, existe a soletração manual para designar outras classes de sinais como /VAI/, /PAI/, /BEM/, etc. Mesmo assim, alguns sinais soletrados, por meio da soletração rítmica (uma soletração rápida, curta e abreviada) se incorporam à Libras por meio de movimentos e CM como, por exemplo, a soletração de ‘loja’, que se transformou /LJA/. A seguir, trechos que demonstram esses elementos constitutivos da Libras:

1D, MAHALO: (...). O uso de CL é fraco, tem, mas muito pouquinho, é fraco, [imita o sinal de /CAMINHÃO/ mal feito pela candidata], o que é isso???

1D, MAHALO: (...) usa poucos CL (...).

(...)

1D, XIEXIE: anafórico. Os ouvintes, na língua portuguesa, é um termo que se relaciona com outro, chama outro. O CL combina com fazer as chamadas de outras palavras.

2D, MAHALO: (...) Precisa usar CL. (...) por exemplo, [sinal de /SENTAR/] ela faz o sinal frouxo, escorregando e já emenda com outro sinal, ela não define bem o sinal, parece que não tem um final bem definido do sinal e já faz outro [sinal] por cima, não afirma, não afirma o sinal. Parece que quer se livrar do sinal, não afirma.

2D, MAHALO: (...) Outra coisa, nos CL, a configuração de mão não está clara [imita a candidata fazendo diversas configurações de mão indefinidas] e eu fico pensando “o que é isto que ela fez?”. Tem que arrumar as configurações de mão, assim como a voz que às vezes tem que ajustar, precisa “consertar” a configuração de mão dela. Aí fica bonito. (...).

É perceptível, em alguns depoimentos, uma distinção pouco consistente entre CM e CL. Enquanto as CM representam todo o conjunto possível de formas que as mãos podem tomar em uma língua de sinais, os CL são uma classe diferenciada e formada por apenas algumas CM. Mahalo se refere ao sinal /CAMINHÃO/ feito de forma que sua identificação só foi possível pelo contexto. Não se tratava de um CL para referenciar o caminhão como veículo, mas do próprio sinal de caminhão. Assim como Xiexie que, se por um lado, dá uma explicação consistente do que é um anafórico, por outro lado equivoca-se ao atrelar a referência anafórica com os CL.

A partir daqui, outra característica dos potenciais avaliadores foi detectada: sua pouca familiaridade com termos específicos lingüísticos e freqüente equívoco entre dois conceitos relacionados. Apenas seguindo as descrições de Mahalo e Xiexie, o problema poderia ser creditado somente a pouca utilização de CL, no entanto, um exame mais cauteloso revelaria esta falha na *formação dos avaliadores*. Mahalo detectou um problema relacionado à CM, mas não soube precisá-lo, confundindo-o com CL, Xiexie deixa a dúvida se a dificuldade da candidata é na utilização de anafóricos ou CL. Simplesmente ser uma pessoa surda, um professor de Libras ou ILS não garante qualidade e precisão como avaliador. As oficinas de formação de examinadores do SLPI, neste caso, constituem-se em um exemplo de qualificação geral dos testes de proficiência, não só preocupando-se com o instrumento de testagem, mas com todos os envolvidos na sua aplicação.

O espaço onde os sinais são realizados também foram objeto de análise:

2D, XIEXIE: concordo com tudo que dissestes, também a CM não tem clareza, é muito fechada [feita em um espaço diminuto], não aproveita o espaço de sinalização. Isto é importante, não sinalizar em um espaço muito limitado, pequeno. Parece que ela está presa, precisa abrir a sinalização.

O espaço de realização dos sinais constitui-se nos lugares possíveis de sinalização, sem restrições. Em geral, localiza-se no corpo, a partir dos quadris, indo até a cabeça e à frente do corpo, sem tocá-lo. Neste caso, a candidata utiliza as CM, mas em um espaço de realização dos sinais muito pequeno.

Tida pela maioria dos ouvintes e por muitos surdos como uma das mais difíceis tarefas na recepção da língua de sinais, a leitura da datilologia aparece como um ponto especialmente importante para os ILS:

2D, BARKALLA: eu também acho importante, e que vocês não falaram nada, é a datilologia. A 2D tem dificuldade em entender [a datilologia], de ler a datilologia.

2D, DOMO: o Mahalo falou isso...

2D, BARKALLA: a datilologia, A, B, C...tu falaste da datilologia [dirigindo-se a Mahalo]?

2D, MAHALO: falei...

2D, BARKALLA: não...

2D, MAHALO: o quarto ou quinto item que falei...a CM...

2D, DOMO: a dificuldade é isso!

2D, BARKALLA: a LEITURA da datilologia, a 2E soletra e a 2D pede para repetir várias vezes, ela tem dificuldade.

(...)

2D, BARKALLA: a dificuldade de leitura...e ela também é extremamente lenta. Acho que a leitura da datilologia é um critério importante. (...).

Barkalla detecta a dificuldade de ler a soletração manual por parte de uma candidata e, como é ILS, sabe da complexidade que este item representa em interpretações simultâneas. Os ILS precisam treinar muita soletração e leitura de alfabeto manual (datilológico), pois são CM que se sucedem rapidamente e nem sempre a uma distância que permita uma boa visualização. Tudo isto, ao mesmo tempo em que os ILS vão vocalizando e organizando a estrutura da língua portuguesa.

Como os membros superiores são os principais articuladores da Libras e encontram-se visíveis, os movimentos, ou a falta destes, se anômalos, podem ser considerados como desfavoráveis a uma boa proficiência:

2D, KIAORA: Tem uma mão de descanso, mas talvez precise deste tempo para organizar os sinais para contar a história. (...) A mão do descanso é bárbara! [risos].

A candidata mostrada no vídeo permanece com uma das mãos pousada nas pernas enquanto sinaliza. Para um leigo, isto poderia não chamar a atenção, mas, para uma ILS, significa que algo não está adequado na sinalização e remete à

aspectos fonéticos/fonológicos. Logo esta postura torna-se inadequada e é um fator de perturbação na recepção da língua, como indica o depoimento de Kiaora.

4. Componentes não-manuais

Os aspectos não-manuais presentes em uma sinalização são representados por movimentos na cabeça, face (incluindo olhos, nariz, boca, língua, sobrancelhas) e no tronco (incluindo ombros). Quadros e Karnopp (2004, p.60) destacam que “as expressões não-manuais (...) prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais”. Brentari (1998) também chama atenção ao caráter de elemento prosódico dos componentes não-manuais.

Vejamos como os avaliadores manifestam-se quanto aos fatores relativos a componentes que não são executados com as mãos.

1D, XIEXIE: (...) O rosto dela está morto, ela sinaliza entrecortado. Antigamente, os surdos de 1930, sinalizavam assim, parece com ela.

(...)

1D, XIEXIE: (...) Não tem uma relação do rosto [expressão] com o que ela está pensando e os sinais, ela só está preocupada com as mãos, com a cabeça [rosto e expressão] não, as duas precisam estar juntas.

(...)

2D, MAHALO: (...) Outra coisa, a expressão facial, parece que ela acha que exagerando a expressão facial vai se expressar melhor, mas ao contrário, não me comunica nada.

(...)

2D, MAHALO: eu sinto que o rosto dela está separado da sinalização, das mãos, parecem dois espaços de sinalização diferentes, um para a cabeça e outro para as mãos. Eu não sinto que a face e as mãos [membros superiores] estejam conectados.

(...)

2D, MAHALO: agora a 2D, a da direita [do vídeo]. (...) a expressão facial é melhor, falta ainda, mas ela é cuidadosa.

(...)

2D, BARKALLA: *elas estavam falando de um assalto e pareciam sem emoção, uma delas quase morreu e a expressão facial não demonstra esta emoção.*

(...)

2D, MAHALO: *a expressão facial devia ser /HORRÍVEL/ [demonstra a expressão facial de terror].*

(...)

2D, XIEXIE: *é isto aí, a entonação é na expressão facial e ela não tem.*

(...)

2D, BARKALLA: *é como se ela tivesse uma máscara na frente do rosto, não se sabe a emoção que ela sente, a emoção que está por trás da máscara.*

2D, DOMO: *[repete sinal /ENCOBRIR ROSTO COM MÁSCARA].*

(...)

3D, XIEXIE: (...) *A expressão facial está bem, o corpo está ok, sinalização e expressões ok, mas a 3D fica com o rosto sem expressão, parece que não está entendendo nada [do que a outra está sinalizando], que finge que entende. (...).*

(...)

3D, MAHALO: *a 3E já tem entonação boa, (...). O que tem de bom é a expressão, no sinal de /ADMIRAR/ [demonstra o sinal com a expressão] (...). (...) tem uma expressão perfeita, muito boa a expressão facial (...).*

(...)

3D, MAHALO: *Ela sente a emoção da sinalização, é natural, assim como os surdos [imita várias expressões da candidata]. É uma sinalização natural, perfeita. A 3D a expressão facial é fraca, muito fraca, precisaria muitos ajustes, é dura.*

3D, DOMO: *morta.*

3D, MAHALO: *como se fosse um robô, para mim é difícil entendê-la. (...) A entonação? Zero, entonação...ZERO. (...).*

(...)

1D, KIAORA: Expressão facial fraca.

2E, KIAORA: Usa mais a expressão, mas às vezes parece meio indiferente, fica como relatora, não como se fosse ela que viveu a história.

2D, KIAORA: Fez uma cara de riso, mas não era expressão da história, era ela que estava lembrando alguma coisa engraçada. (...) É uma situação de perigo, mas a cara está super descansada, não tem entonação que marque isto, tipo um olho arregalado. A expressão está normal, super tranqüila.

3E, KIAORA: Expressão muito boa, coloca o corpo na ação que o bandido está fazendo. (...) Usa mais expressão facial e corporal, os sinais são claros e tem conexão entre eles.

3D, KIAORA: Tem uma certa expressão que dá uma certa entonação ao que está contando.

Esta extensa lista de excertos demonstra a relevância que as expressões não-manuais, especialmente a expressão facial, assumem para falantes de línguas de sinais. No aprendizado da Libras, a expressão facial e diversos tipos de expressões não-manuais são, freqüentemente, tratados como acessórios, um parâmetro auxiliar. Entretanto, algumas partes dos diálogos são ininteligíveis sem a expressão facial “...para mim é difícil entendê-la” ou, ao contrário, com o seu exagero sem conexão com o discurso “...não me comunica nada”. Na língua vocal as expressões faciais, como elementos paralingüísticos, são auxiliares muito importantes na compreensão do que é dito; nas línguas de sinais, entretanto, além de representarem elementos prosódicos, são, em alguns casos, gramaticalizadas, sendo, por isso, imprescindíveis.

5. Aspectos estruturais

Na Libras, o estabelecimento dos referentes se dá pelo posicionamento espacial, pelo apontamento para algum ponto no espaço, pela rotação do tronco ou da cabeça e pela direção do olhar. O não-estabelecimento dos referentes ou a sua troca de posições podem comprometer todo o entendimento da sinalização. Já um estabelecimento dos referentes, de forma consistente no espaço, clarifica a mensagem. É possível perceber estas diferenças de referenciação nos trechos:

2D, MAHALO: *sim, ela cuida, o posicionamento, por exemplo, ela [numa cena] faz que tira um estojo de óculos da bolsa, põe os óculos no rosto e devolve o estojo dentro da bolsa. Perfeita a localização! (...).*

2D, XIEXIE: *falta assumir os personagens da história, assim como ele falou [apontando para Mahalo].*

(...)

3D, DOMO: *(...) mas a 2E eu entendo que poderia ser aprovada, o posicionamento estava certo, certo.*

3D, XIEXIE: *falta mais pronome [oralizado]. É só uma que pergunta e sinaliza, a conversa é em uma direção só, não referencia bem. Precisa ter esta troca entre as pessoas, eu e tu, sabe? (...).*

(...)

2D, KIAORA: *Não tem marcadores, não se sabe se possui o fone de ouvido ou se é o cara que vai assaltar ela.*

3E, KIAORA: *Localiza bem as pessoas (...). (...) coloca o corpo na ação que o bandido está fazendo. Poderia marcar melhor quando sai de um lugar e vai para outro. Por exemplo: quando vai entrar no ônibus.*

(...)

1E, KIAORA: *Conta a história, mas não consegue localizar os referentes. Se apóia no Português e usa o vocabulário para a língua de sinais, mas não utiliza o espaço do corpo para isto. Ou falta vocabulário ou falta fazer os nexos. Os sinais usados não têm conexão (...). Balança o corpo, mas não usa essa posição para referenciar pessoas, pode ser um tique nervoso.*

Considerando o contexto a que se refere Kiaora, a tentativa, não-proficiente, de referenciar suscitou na candidata um balanceio do corpo que não cumpre com o seu suposto objetivo e termina por se parecer com algum problema corporal.

As línguas de sinais possuem uma categoria de verbos que marcam no espaço a concordância (QUADROS E KARNOPP, 2004) e podem ser chamados de verbos espaciais. A inversão ou marcação inapropriada, no espaço de sinalização, pode comprometer o sentido como no verbo /PERGUNTAR/ que, dependendo de

onde o movimento parte e onde finaliza, modifica a ordem de quem perguntou a quem:

3D, MAHALO: a 3E já tem entonação boa, mas falta, por exemplo, ela disse “os familiares me perguntaram” [em Libras] e queria dizer “eu perguntei para os familiares” [em Libras]. Como pode? (...).

A simples mudança no movimento de um sinal pode gerar discrepâncias tão grandes quanto na frase acima referida. Supõe-se que um intérprete deve ter uma proficiência ótima em língua de sinais para só depois se iniciar nas complexas técnicas de interpretação. Alguém que ainda está em uma fase de aprendizagem de elementos básicos da língua de sinais, como a candidata, deveria aperfeiçoar sua Libras antes de começar seus estudos na interpretação interlíngua.

6. Aspectos interacionais

Alguns aspectos interacionais são marcados na aparente falta de diálogo colaborativo entre algumas duplas, como pode ser notado nas avaliações:

3D, KIAORA: Poderia marcar melhor onde estava o homem que ia assaltá-la e onde estavam as outras pessoas. Não ajuda muito a colega, parece que não é uma conversa, que não é uma troca.

2D, XIEXIE: a conversa, a interação entre as duas parece problemática, parece que existe uma barreira na comunicação.

2D, DOMO: (...) Ah...se a conversa fosse com uma pessoa surda /ACABAR/ [balançando a cabeça e com os lábios apertados].

Embora pouco citados, os aspectos interacionais não escaparam de apontamento pelos potenciais avaliadores e, para os avaliadores surdos, é tão importante que gerou o comentário que, se tal situação ocorresse com uma pessoa surda, a conversa nem seguiria, acabaria.

7. Português sinalizado e o Ensino da Libras

Uma grande polêmica na educação de surdos é a utilização de o que consideramos português sinalizado, por não se constituir como língua de sinais e nem como língua portuguesa, como Souza (2003) explica:

Os sistemas orais sinalizados, como se sabe, não correspondem a línguas de sinais: têm a superestrutura da língua oral considerada, e emprestam o léxico da língua de sinais do país em questão de modo mais ou menos sistemático (SOUZA, 2003, p. 338).

Esta prática é levada à interpretação interlíngüe por muitos professores que se tornam intérpretes, no intuito de proporcionarem o acesso à língua portuguesa às pessoas surdas. O português sinalizado é uma “língua artificial que usa o léxico da língua de sinais com a estrutura do português e alguns sinais inventados para representar estruturas gramaticais do português que não há na língua de sinais” (GOLDFELD, 1997, p. 37); nessa mesma direção, é importante lembrar que também existem estruturas gramaticais da língua de sinais que não existem nas línguas orais. Alguns depoimentos remetem a esta relação entre professores de surdos e o português sinalizado, considerado pelos potenciais avaliadores como de difícil ou, até mesmo, impossível compreensão.

1D, MAHALO: (...) Eu acho que a sinalização das duas é LP puro. (...).

1D, MAHALO: eu vi que ela não tem naturalidade, segue a estrutura da LP, (...).

(...)

2D, MAHALO: (...) Também a estrutura da LP [revirando os olhos para cima e soltando o ar pela boca], nossa! É A ESTRUTURA DA LP! (...).

(...)

2D, MAHALO: (...) E sabe? A LP parece...misturada, um pouco LS natural, um pouco de LP, ela está na fronteira entre a LP e a LS. Ora ela vai para um lado, ora vai para o outro, o problema é que ela demora. (...).

2D, BARKALLA: (...) Acho que a estrutura é da LP, principalmente a 2E.

2D, BARKALLA: estou pensando se, por acaso, as duas são professoras e se preocupam em sinalizar igual à estrutura da LP.

(...)

3D, BARKALLA: (...) *Eu percebi o quê? Uma diferença muito grande nesta dupla. A 3E usa a LS naturalmente, a outra [3D] a LS é quase a estrutura da LP, a gente até consegue fazer uma frase em LP olhando sinal por sinal. Eu, ouvinte, vejo os sinais e consigo fazer a frase literal para a LP.*

3D, XIEXIE: *ela usa a voz?*

3D, BARKALLA: *não. Eu, se pensar na frase em LP, percebo que é igual aos sinais que ela usa encadeados, é fácil de traduzir. Por exemplo, se eu precisasse fazer uma interpretação dela, era só falar sinal por sinal [a medida que ela fosse sinalizando], fácil, porque ela usa a estrutura da LP.*

3D, XIEXIE: *tu entendes a candidata? Eu não entendo nada, ZERO.*

3D, BARKALLA: *a estrutura...*

3D, MAHALO: *ela só passa da LP para a LS literalmente, só.*

3D, XIEXIE: *para mim, eu não entendo nada!*

3D, BARKALLA: *eu entendo porque É LP!.../EU../IR../EU/ /CHEGAR/ /MINHA/ /CASA/, ela não refere que é a casa da família dela, é igual à estrutura da LP, igual, palavra por palavra. Eu acho que é importante nos requisitos, saber se a pessoa sabe a estrutura da LS.*

(...)

1E, KIAORA: (...) *Se apóia no Português e usa o vocabulário para a língua de sinais, mas não utiliza o espaço do corpo para isto.*

Na área dos estudos da testagem lingüística, a noção de *washback*, que se refere ao impacto que os testes têm no ensino e na aprendizagem (BAYLEY, 1999; TAYLOR, 2005), é muito utilizada. Em termos de testagem de língua de sinais, é possível perceber que o impacto é recíproco. Na verdade, a educação influencia as práticas lingüísticas que são levadas para a testagem, mas ainda não é possível precisar como os testes de proficiência vão influenciar no ensino da Libras, sobretudo, como L2. No entanto, algumas falas dos depoentes já prenunciam a necessidade de que os cursos de Libras, como L2, capacitem melhor seus alunos

ou, então os cursos de interpretação ficarão sobrecarregados com a tarefa de ensinar a Libras para os candidatos.

1D, DOMO: precisa repetir este curso...

1D, MAHALO: isto, repetir o curso, ficar neste nível. Um ILS precisa estar pronto. O que ela vai fazer em um curso de ILS? Vai ser preciso ensiná-la posicionamento, tudo de novo, não sei...

Outro aspecto citado foi a adequação que os ouvintes, professores de crianças surdas, precisam empreender quando se dirigem a adultos surdos. Assim como a língua portuguesa, ou qualquer outra língua, existem variedades e registros diferentes na Libras. Além do mais, o tempo em que ser somente professor de surdos era contato o bastante com a comunidade surda já está superado. Atualmente, cada vez mais, as pessoas surdas estão acessando vários ambientes sociais, políticos e acadêmicos, e a exigência quanto à adequação da Libras se torna cada vez maior. Isso pode ser percebido nos trechos a seguir.

1D, MAHALO: precisariam de mais contato com surdos, contato com a comunidade surda. Parece que falta este contato, das duas, com a comunidade surda.

1D, DOMO: parece que elas têm é contato com crianças surdas porque usam uma LS infantil, parece dirigida a crianças, lenta.

1D, MAHALO: para mim parece que elas não têm contato nenhum.

1D, DOMO: elas precisam é de contato com adultos surdos, só com os alunos...não dá, precisa ser com adultos.

1D, XIEXIE: na minha opinião o curso de LS tem poucos níveis e poucas horas. Eu acho que teria que fazer uma proposta para mudar quantos níveis, 1, 2, 3...até...na Europa tem 7 níveis. Aqui, parece fácil, porque os alunos vão passando, rápido, vai se deixando qualquer nível de LS ser aprovado. Vai indo, vai indo e não tem organização.

1D, MAHALO: MAS tem outras pessoas que só com o contato com a comunidade surda sinalizam bem, a gente pergunta como sinalizam tão bem e respondem que têm bastante contato com surdos.

1D, XIEXIE: eu percebo isso na comunidade informal, mas na formal precisaria, por exemplo, em uma palestra, no teatro, em uma entrevista, no médico, estes intérpretes informais não têm sinais adequados.

1D, BARKALLA: mas se passaram na seleção...

1D, XIEXIE: eu acho que não deveria passar, falta ainda...

Esses trechos indicam que, apesar da valorização do ‘contato, da interação com a comunidade surda, existe também o reconhecimento que uma interpretação interlíngua de uma variedade de Libras mais refinada e acadêmica necessita de outras habilidades e conhecimentos além da convivência com pessoas surdas. Continuando nessa direção, destaco a preocupação dos avaliadores com os cursos de interpretação.

3D, BARKALLA: porque eu acho que precisa pensar, no futuro, nas bancas de seleção para cursos de ILS, no tempo de duração dos cursos. Porque, agora, atualmente, os cursos são muito rápidos, as pessoas precisam entrar no curso sabendo muito bem a LS. Se os cursos tivessem uma duração maior, teria mais tempo de ensino de LS. Tem que considerar a duração do curso.

Até mesmo os cursos atuais de interpretação de língua de sinais influenciam na avaliação. Porém uma questão permanece: será função de um curso de ‘interpretação’ ensinar a Libras? Esta reflexão abre espaço para questionamentos sobre os cursos de Libras e sua relação com a formação de ILS: os cursos estão dando conta de alçar os alunos a patamares cada vez mais altos de proficiência? A carga horária e os níveis existentes são suficientes para diversos objetivos, além do mero “comunicar-se com as pessoas surdas”? Eis a testagem impactando a educação.

8. Proficiência Lingüística ou Proficiência Tradutória?

Um acontecimento muito marcante foi uma discussão que ocorreu, no primeiro encontro entre os potenciais avaliadores, durante a análise da terceira dupla. A controvérsia surgiu após Xiexie opinar sobre as bancas de seleção e mencionar sua visão de que é necessário testar a proficiência tradutória para a seleção a cursos de ILS. Neste ponto, Barkalla, ILS ouvinte, e Mahalo, surdo, iniciam

um debate extenso em que Barkalla defende somente a inclusão do fator compreensão da sinalização na avaliação, mas Mahalo pensa que os futuros ILS precisam entrar no curso de interpretação de língua de sinais já possuindo habilidades mínimas de interpretação interlíngua. Segue a transcrição do debate:

XIEXIE: mas a banca precisa dar um limite até...3 minutos para sinalizar, não pode exagerar o tempo. Outra coisa, precisa também ter um surdo sinalizando e o candidato a ILS interpreta para a LO, porque precisa pensar em como fica a estrutura da LP na hora da interpretação, como? Precisa comparar a sinalização e a parte oral, então precisa também interpretar a parte oral, igual a LS, para ver a estrutura das duas.

BARKALLA: isto a pessoa...não dá para a pessoa, antes de entrar no curso, já saber interpretar. Ela vai aprender DENTRO do curso, a interpretar.

MAHALO: não, não, não...

BARKALLA: elas precisam entrar já sabendo A LS!

MAHALO: não, não, não...não concordo. Precisa um pouco...

BARKALLA: eu estou acostumada, pois sou do primeiro grupo de ILS do Brasil, antes era assim, agora é a nova geração.

MAHALO: mas eu não concordo. A nova geração precisa saber interpretar, no mínimo, o básico. Saber interpretar da LO para a LS, precisa um mínimo.

BARKALLA: Precisa, por exemplo, ter uma banca em que um surdo sinalize e o candidato, depois da pessoa surda sinalizar, dizer o que compreendeu, não ao mesmo tempo [simultânea], depois, por exemplo, o candidato diz "ele [a pessoa surda] falou isso, isso e isso". A compreensão...

MAHALO: um momento!

BARKALLA: [tenta sinalizar].

MAHALO: peraí...

BARKALLA: [começa a sinalizar]...porque...

MAHALO: vamos discutir então...

BARKALLA: ok...

Quando Barkalla argumenta que os candidatos a ILS devem ter a compreensão do que foi sinalizado e não, obrigatoriamente, demonstrar uma interpretação interlíngua, Mahalo propõe, então, que os exames de proficiência utilizem um vídeo, com alguém sinalizando, para ser interpretado para a LP.

MAHALO: um mínimo precisa sim, porque, por exemplo, filma uma pessoa surda sinalizando, coloca em uma tela, eu sou o ILS, por exemplo, assisto o vídeo, parado, depois falo o mínimo do que foi sinalizado, ao menos. Um mínimo, mínimo.

BARKALLA: só oral [LS para LO]?

MAHALO: ...ah...tanto faz....na hora ou depois.

BARKALLA: [tenta sinalizar alguma coisa].

*MAHALO: PERÁ! Nada a ver, pode ser na hora ou espera e depois interpreta. Sei lá. Precisa é ver o nível, por causa da organização do raciocínio. Segundo, uma tela com alguém falando em LP e o ILS interpreta para a LS, só! Só um pouquinho de cada um. Porque no curso para ILS tu vais usar todas essas coisas. Vais usar vídeos de LS para LO, de LO para LS. Mas, antes, precisa ter um mínimo...um pouquinho, para poder entrar. Só sinalizar rápido [expressão de zombaria]: “**ai, passei**” [oralizado].*

No excerto anterior é possível depreender uma discordância existente entre alguns formadores de ILS, ouvintes e surdos. As primeiras gerações de ILS não recebiam instrução formal: eram familiares, religiosos e professores de surdos e iniciavam a interpretação mesmo tendo apenas noções básicas de LS. Deste modo, as pessoas surdas tinham contato com seus ‘intérpretes’ não em formação, mas já atuando, e ‘saber’ um pouco de LS era o suficiente para ser prognosticado como futuro intérprete. Parece que este resquício da mentalidade de que o intérprete nasce pronto ainda permanece no imaginário da comunidade surda. Para as pessoas surdas, a necessidade de ILS faz com que exijam que, mesmo candidatos proficientes em LS também já o sejam em proficiência tradutória, habilidade que deve ser desenvolvida exatamente nos cursos para os quais os candidatos estão sendo selecionados. Em uma comparação grosseira, seria o equivalente a pedir a uma criança não-alfabetizada que lesse e escrevesse para ser admitida na escola em classe de alfabetização ou exigir de um estudante de medicina que executasse uma cirurgia para ser admitido à disciplina de técnicas cirúrgicas. Um diálogo maior

entre surdos, ILS ouvintes e formadores de ILS é um modo possível de esclarecer a comunidade que se vê envolvida na interpretação de língua de sinais. Os mitos de que o ILS se constitui por puro dom, sem a necessidade de formação, treino e esforço ainda persistem e prejudicam a seleção dos futuros intérpretes. Aqui, um resgate à característica da competência tradutória, definida por Hurtado Albir (2005, p. 19), como um conhecimento “especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngües não tradutores” e que “é *qualitativamente diferente da competência bilíngüe* e que é um *sistema subjacente* de conhecimentos necessários para traduzir” [grifo meu] (PACTE, 2003, p. 40) pode auxiliar na compreensão de que a competência em traduzir uma língua depende, intrinsecamente, de uma competência anterior de falar esta língua.

A simulação realizada com a filmagem da sinalização dos candidatos a ILS e subsequente parecer dos potenciais avaliadores não pretende ser a resposta definitiva, mas um caminho possível. As questões apontadas pelos potenciais avaliadores são fonte muito rica de reflexões sobre o que é realmente considerado no julgamento de proficiência lingüística em Libras para ILS, embora neste estudo trate-se de uma amostra pequena. O ideal é que, para pesquisas futuras sobre os critérios a serem considerados em avaliações de proficiência lingüística, fosse utilizado um número bem maior de pessoas, alcançando uma amostra mais significativa quantitativamente.

Nesta simulação de uma seleção de ILS, os potenciais avaliadores apontaram aspectos relacionados à proficiência lingüística em Libras dos candidatos. Vale a pena recuperar o que foi destacado:

- a) quanto à estrutura lingüística: o afastamento do que se considera como estrutura da Libras e abuso do português sinalizado, algumas vezes chegando perto da gestualidade e da mímica; a falta de classificadores; a referência confusa.
- b) quanto à fluência: em sua acepção especializada, foi muito citada na repetição demasiada de sinais ou expressões inteiras; sinais frouxos; lentidão exagerada, sinalização entrecortada em blocos.

- c) Quanto aos aspectos sociolingüísticos: a aparente falta de contato com a comunidade surda que reflete na artificialidade da sinalização e, principalmente, na aparente falta de elementos não-manuais como a expressão facial; o emprego de uma Libras infantil, inadequada a surdos adultos; a excessiva preocupação de algumas candidatas acerca da estrutura da língua portuguesa; a boa sinalização de pessoas que mantêm contato com a comunidade surda, mas falta de uma interpretação apropriada a contextos considerados mais formais por estes intérpretes informais.

Ao final das considerações que os potenciais avaliadores fizeram sobre a sinalização dos candidatos a ILS, as perguntas que geraram esta simulação ecoam mais fortes: Afinal, o que é falar e falar bem uma língua? E mais, o que é falar bem uma língua para um determinado fim? No caso específico dessa pesquisa, o que é ser considerado proficiente em língua de sinais para um candidato iniciar sua carreira na interpretação de Libras? Esta pequena amostra leva a crer que, nem sempre, os critérios determinados para um teste de proficiência em língua de sinais consideram a especificidade dos candidatos. Refletindo sobre esta questão, proponho algumas alternativas, na próxima seção, para a nossa realidade brasileira, tendo como base o já instituído Prolibras.

4. 4 REFLEXÕES E PROPOSTAS SOBRE TESTAGEM LINGÜÍSTICA EM ILS

Os testes lingüísticos examinados demonstram uma variedade muito grande de procedimentos, critérios e concepções do que se espera dos ILS. Pelas evidências colhidas, não existe uma visão clara do que e quando exigir de um ILS: se a proficiência ou fluência lingüísticas ou a proficiência tradutória. Nem sempre o teste elaborado é de proficiência lingüística em língua de sinais, como divulgado, mas sim de proficiência em ensino ou interpretação de língua de sinais.

Os quadros que constam nesta seção retomam os testes examinados anteriormente, porém direcionam-se a aspectos específicos. Os dados, sintetizados desta maneira, tornam a visualização das similitudes e distinções mais evidente para fins de comparação.

	Testagem não-padronizada		Testagem padronizada	
	RS 1997	RS 2000	PROLIBRAS	SLPI
Procedimentos de coleta de amostra de linguagem	Entrevista semi-estruturada	Entrevista semi-estruturada, interpretação da Libras para a LP e da LP (leitura de texto escrito) para a Libras.	Aula expositiva	Entrevista semi-estruturada

Quadro 7 – Formas de coleta de amostra de linguagem dos testes de proficiência em língua de sinais

Nas formas de coleta de amostra de sinalização, a forma presente em quase todos os testes é a entrevista semi-estruturada. Isso pode ser uma indicação de que este procedimento possui características que o deixam flexível para atender a diversos fins. A cada situação um tipo diferente de testagem é o mais propício. Nas testagens examinadas é possível detectar, ao menos, três objetivos diferentes. Neste caso, cada objetivo não geraria um tipo de testagem específica?

De acordo com o quadro 8, levanto a hipótese da possibilidade de que cada objetivo gere um teste específico para admissão a cursos de interpretação, certificação profissional, nivelção.

OBJETIVOS			
Testagem não-padronizada		Testagem padronizada	
RS 1997	RS 2000	PROLIBRAS	SLPI
Admissão ao curso de interpretação de língua de sinais.	Admissão ao curso de interpretação de língua de sinais.	Certificação profissional.	Diagnóstico de nível de proficiência lingüística.

Quadro 8 – Objetivos das testagens lingüísticas de língua de sinais

Os depoimentos dos potenciais avaliadores trazem à tona também os seguintes aspectos: a formação inexistente da maioria dos indivíduos que compõem as bancas; o entendimento incompleto ou inexato de alguns conceitos da Lingüística aplicáveis às testagens; a diferença do que é esperado, em termos de critérios, dos ILS e do que é estabelecido nos testes e a ligação de retroalimentação existente entre testagem e ensino de língua de sinais, principalmente, para ouvintes como L2. Estes testemunhos levantam a necessidade de formação para os examinadores/avaliadores.

Na comparação entre os testes analisados, outros pontos merecem destaque, como, por exemplo, os pré-requisitos indicados pelo quadro 9.

Testagem não-padronizada		Testagem padronizada	
RS 1997	RS 2000	PROLIBRAS	SLPI
1. domínio da Língua de Sinais Brasileira e da Língua Portuguesa; 2. possuir, pelo menos o segundo grau (atual ensino médio) completo; 3. ser ouvinte 4. ter contato com a comunidade surda.	1. ser ouvinte; 2. ter noções de Libras 3. ter noções de interpretação interlíngüe. (pré-requisitos presumidos pela análise do teste).	1. usuários da Libras; 2. ouvintes; 3. com escolaridade de nível médio e superior.	Nenhum detectado, a não ser o pressuposto de os candidatos terem noções de American Sign Language (ASL).

Quadro 9 – Pré-requisitos das testagens lingüísticas de língua de sinais

Os testes não-padronizados, embora não tenham sido elaborados e aplicados da mesma forma, guardam muitas semelhanças em seus pré-requisitos, objetivos e em sua ausência de registro dos critérios de proficiência. Talvez isso ocorra por serem, ainda, testes elaborados de modo emergencial, visando somente à capacitação de ILS já atuantes que não freqüentaram estudos formais.

Os critérios utilizados no julgamento da proficiência em língua de sinais também se ajustam à concepção e à abordagem que é dada aos testes. O quadro 10 permite uma visão sintética dos critérios utilizados em cada teste.

Testagem não-padronizada	RS 1997	Não detectados.
	RS 2000	Não detectados.
Testagem padronizada	PROLIBRAS	<p>a) Fluência;</p> <p>b) Plano de aula;</p> <p>c) Contextualização dos temas;</p> <p>d) Utilização adequada do tempo de aula (15 minutos);</p> <p>e) Domínio do conteúdo.</p>
	SLPI	<p>Ser capaz de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. perguntar e responder questões; 2. nomear objetos e coisas; 3. descrever pessoas, lugares e coisas; 4. fazer uma narrativa; 5. hipotetizar, elencar possibilidades; 6. argumentar; 7. utilizar recursos conversacionais, adaptados à língua de sinais: tomar o turno, dar o feedback usando sinais não-manuais, estratégias para chamar a atenção, contato visual, etc. ; 8. saber como se dirigir à pessoa que está falando, ou seja, suas habilidades pragmáticas e conhecimento sociolingüístico. 9. formar corretamente os sinais em sua configuração de mão, locação no corpo, movimento e orientação. 10. realizar o alfabeto manual (datilológico) de uma forma adequada e em uma posição apropriada. 11. sinalizar em ritmo e velocidade considerados normais e com pausas aceitáveis, ou seja, com fluência. 12. utilizar apropriadamente os recursos de uma gramática espacial, ordem e simultaneidade dos sinais considerando tópicos, verbos e ações, agentes e sujeitos, tempo, uso do espaço, classificadores e sinais não manuais (expressões faciais, movimentação do tronco, etc.). 13. verificar a que velocidade e ritmo o candidato consegue compreender ou não uma sinalização fluente.

Quadro 10 - Critérios de julgamento de proficiência em língua de sinais

Os testes não-padronizados, por sua falta de documentação, não puderam ter seus critérios detectados. O Prolibras utiliza critérios relacionados ao desempenho

profissional esperado da função para a qual os candidatos inscreveram-se, professores/instrutores de Libras ou intérpretes. O SLPI, por sua abordagem conversacional e voltada ao uso da língua, selecionou critérios mais voltados ao desempenho dos candidatos em tarefas interacionais.

Os potenciais avaliadores, no entanto, indicaram como critérios de avaliação de proficiência *específicos* para ILS os seguintes agrupamentos:

- Fluência (não-repetição exagerada, articulação precisa dos sinais).
- Prosódia (principalmente marcada nos componentes não-manuais).
- Estrutura gramatical da Libras (não utilizar o português sinalizado, fazer a correta concordância dos verbos direcionais, sistema de referenciação).
- Configuração de mão, classificadores e datilologia.
- Cooperação interacional (conversacional).

O questionamento que deve ser feito é que os testes (padronizados ou não) não determinam critérios peculiares aos ILS, mas gerais, aplicáveis a qualquer tipo de teste e de candidato. Talvez aos critérios usualmente utilizados nos exames de proficiência seria possível pensar-se em agregar fatores de avaliação voltados especificamente para ILS. Se a competência em tradução é um conhecimento especializado (HURTADO ALBIR, 2005; PACTE, 2003), então seus critérios não são, também, diferenciados dos demais falantes bilíngües (HURTADO ALBIR, 2005) e mereceriam uma investigação específica para sistematizá-los?

Quanto aos avaliadores, não se pode esquecer que, na maioria das vezes, eles trabalham pressionados pelo tempo, observam apenas uma amostra limitada do desempenho e há limites definidos quanto ao tipo e ao número de categorias que podem manipular como critérios (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 245). Portanto, uma atenção à formação dos avaliadores e sua capacitação continuada deveria fazer parte do planejamento dos testes de proficiência.

Atuando como *gatekeepers*, os avaliadores promovem os candidatos a novas categorias e a novas possibilidades em suas vidas, como a de iniciar a formação como ILS, ser reconhecido como autorizado pelo MEC a exercer profissões relacionadas à Libras ou ser enquadrado em uma classificação de proficiência que

pode ser o pré-requisito para o acesso a alguma posição acadêmica ou profissional. No quadro 11, é possível comparar as posições para as quais os candidatos são levados após a realização dos testes de proficiência.

Promoção e classificação do candidato	Testagem não-padronizada		Testagem padronizada	
	RS 1997	RS 2000	PROLIBRAS	SLPI
	Aprovado e não-aprovado ao curso de interpretação de língua de sinais	Aprovado e não-aprovado ao curso de interpretação de língua de sinais	Aprovado e não-aprovado no Prolibras	Classificação em um nível de proficiência

Quadro 11 – Classificação dos candidatos, após os testes de proficiência em língua de sinais

A partir da análise feita e dos pareceres dos potenciais avaliadores, proponho, a seguir, a possibilidade de que um exame de proficiência, em seu sentido estrito, como *certificação de proficiência lingüística em Libras*, seja o referencial para diversos objetivos de certificações: de proficiência lingüística, de proficiência tradutória, de profissões que atuem com a Libras, dentre outros.

1) Exame de Proficiência Lingüística em Libras (EPLLibras)

O país que possui testagens de proficiência lingüística, em sua acepção técnica, dá às instituições muitas vantagens, qualidade e segurança. Ao estruturar um exame de proficiência lingüística em Libras (doravante EPLLibras), verdadeiro, que retorne uma escala de níveis de proficiência, sua utilização poderia ser significativamente ampliada como requisito para a vida acadêmica e profissional das pessoas que trabalham com a Libras e teria condições de valer como:

- a) certificado de proficiência em segunda língua;
- b) pré-requisito para cursos de interpretação de língua de sinais;
- c) pré-requisito para concursos e seleção pública de professores de surdos e profissionais que vão trabalhar com pessoas surdas;
- d) pré-requisito para a certificação profissional (mais os testes específicos para as habilidades requeridas em cada profissão: ensino, interpretação ou outras).

Para cada uma destas funções, haveria um ponto de corte, estabelecido por pesquisadores especializados. Como exemplo, conjectural, poderíamos pensar em uma escala:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Níveis de proficiência lingüística não-adequados ao exercício profissional						a	b	c	d

Figura 7 - Escala conjectural de proficiência em Libras para diversas funções

Os níveis mais baixos, no exemplo de 0 a 5, poderiam servir para nivelamento, em cursos de Libras, mas seriam inadequados para uma atuação profissional que exige uma proficiência maior. Reforço que esta escala é aleatória, apenas um exercício de imaginação. Uma escala para uso real teria que ser elaborada e calibrada por especialistas em linguagem que investigassem, especificamente, este item. Os pontos de corte, conjecturais, propostos são:

- a) ponto de corte para profissionais técnicos que trabalham com pessoas surdas.
- b) ponto de corte para professores de surdos.
- c) ponto de corte para professores de Libras.
- d) ponto de corte para ILS.

Nos níveis maiores do que 5 existiria uma graduação, de acordo com a complexidade das interações exigidas em cada profissão. Também não pretendo estabelecer esta escala de complexidade, mas somente apontar para a necessidade de estudos que, em cada função a desempenhar, perscrutasse as necessidades específicas de cada grupo em termos de proficiência lingüística. Por exemplo, só quem alcançasse o nível 7 poderia ser professor de surdos: este seria o nível exigido em concursos do magistério para trabalhar em escolas e classes de surdos. No entanto, esta mesma pessoa aprovada com nível 7 não teria ainda condições para ser ILS, a não ser que, em testes futuros, conseguisse chegar ao nível 9.

Uma ampla pesquisa seria necessária para estabelecer a escala dos níveis de proficiência e os pontos de corte mais adequados a cada atividade ou profissão.

Com um exame de proficiência em Libras estabelecendo níveis de proficiência, todas as outras testagens poderiam tomá-lo como pré-requisito, aceito a partir do ponto de corte adequado a cada exercício profissional.

2) Cursos de interpretação de língua de sinais

Na seleção de candidatos aos respectivos, um dos pré-requisitos poderia ser o EPLLibras. A proficiência lingüística suficiente para um ILS, então, seria padronizada, não deixada a cargo do julgamento de cada instituição (que, muitas vezes, adota níveis baixos de exigência para conseguir maior número de pagantes, em cursos de instituições privadas, por exemplo). Muitas vezes a avaliação fica atrelada ao número mínimo de participantes para abrir uma turma e, principalmente, em instituições particulares, os critérios de aprovação estão ligados ao capital e não aos requisitos mínimos dos candidatos.

Este imperativo em adequar-se às instituições também foi manifestado no depoimento de Shukran sobre a urgência na elaboração e montagem das bancas de seleção para cursos de interpretação de língua de sinais.

RESPOSTA: Eu não sei precisar por que chegamos a este modelo, forma... Vi alguns testes do RID (ainda anos 80 nos EUA), li sobre isto e discutia com a Lingüista...mas não me lembro claramente como chegamos a este modelo. PORÉM, algo tinha que ser feito. A Feneis aceitou este modelo, então.

Mesmo reconhecendo a falta de argumentos para justificar a opção por alguns procedimentos de testagem (“*Eu não sei precisar por que chegamos a este modelo*”), a pressão da iminência da banca (“*PORÉM, algo tinha que ser feito*”) fez com que uma seleção de caráter impressionista fosse aplicada. A legislação que regulamenta a Libras, de certo modo, também precedeu os preparativos para uma elaboração mais cuidadosa de um exame que avaliasse, especificamente, proficiência lingüística.

Para começar o aprendizado em tradução e interpretação, os candidatos deveriam passar por uma rigorosa avaliação de sua proficiência lingüística e só depois do curso de formação, seria aplicada a avaliação da proficiência tradutória. Esta sugestão não se limita aos ILS, é aplicável a qualquer candidato às profissões ligadas à tradução e interpretação, de qualquer língua, oral ou sinalizada.

3) Certificação para Profissionais que atuam com a Libras

Dentre os profissionais que utilizam a Libras, existem três tipos principais: professores, intérpretes e pessoal técnico de escolas e clínicas. O primeiro pré-requisito seria, obviamente, o EPLLibras, certificando o nível adequado a cada função, como exposto no item 1; e complementando a certificação, provas teóricas e práticas para cada especialidade: professores, assistentes sociais, psicólogos, fonoaudiólogos, dentre outros.

4) Registro profissional

O registro profissional, inexistente em nosso país, seria para autorizar o efetivo exercício profissional dos ILS. Sua aplicação ficaria a cargo de uma associação de classe profissional. Os ILS com curso de formação e os empíricos teriam a opção de validar o seu aprendizado por meio de certificação em cursos de formação (extensão, especialização e outros) ou seguirem a graduação já prevista na regulamentação da Libras. Um caso muito especial é o dos ILS educacionais que seriam obrigados a uma certificação adicional pelo MEC. Sem certificação do MEC, os ILS seriam autorizados a atuar somente em eventos, acompanhamentos, etc.

Todas as propostas apresentadas visam a uma futura qualificação dos serviços de interpretação de Libras e, acima de tudo, valorizam o processo iniciado pelo Prolibras que, embora equivocado teoricamente como testagem de proficiência, é válido como certificação profissional emergencial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: pondo a mão na consciência

Muitas vezes, fazer as perguntas certas – nossas próprias perguntas, verdadeiras, reais, profundas, aquelas que incomodam – pode realmente ser mais importante do que conseguir a resposta certa, mesmo que exista uma resposta certa (DAS, 2001, p. 56).

Uma pesquisa é uma pequena peça de um grande quebra-cabeça: entender, compreender, refletir, hipotetizar e, se tiver sucesso, poder colaborar para apontar possíveis caminhos para a solução, mesmo que em parte da questão investigada. O tema da testagem e avaliação lingüísticas de proficiência possui meandros de difícil esquadramento, desde a pouca bibliografia disponível - em sua maioria, em língua estrangeira - até a quase inexistência de documentação dos testes de proficiência envolvendo a Libras em nosso país. Tenho plena consciência de que o que se pensa que seja o nível ideal de proficiência lingüística em Libras para uma pessoa iniciar-se na interpretação vai, também, sofrer modificações com o passar do tempo, sendo resultado do investimento na formação e qualificação dos ILS, e, no futuro, as exigências de proficiência lingüística para os ILS tendem a ser maiores. Minhas atuais reflexões são provindas da análise dos dados situados no momento desta investigação, em que as discussões sobre os primeiros resultados do ProLibras estão em ebulição entre os candidatos e em algumas instituições. Ter em mente exatamente o que se quer testar e avaliar é o primeiro passo.

Esta dissertação iniciou sem que eu pudesse prever as questões ainda não abordadas que ela comporta. Em vários momentos, a tentação de sair do foco principal da pesquisa, em nome de um questionamento novo que se desdobrava, foi muito grande. A primeira conclusão é a lacuna imensa que está localizada em torno dos estudos da tradução e interpretação de língua de sinais, em especial referência, da Libras. Os dados que surgiram foram mais numerosos do que eu poderia supor e, creio, já estavam no material que escolhi para análise: eu apenas não estava capacitada para prever que seriam mais do que suficientes.

Muitas perguntas recém começaram a ser formuladas, e as respostas, apesar de ensaiadas, ainda carecem de maiores pesquisas paralelas de suporte. Assim, outras possibilidades de pesquisa surgiram a partir de meu tema principal:

- o que constitui fluência lingüística em LS;
- a proficiência lingüística em língua portuguesa dos ILS;
- a proficiência tradutória LO↔LS;
- a influência dos antecedentes dos candidatos (de onde se originam, se têm a Libras como L1 ou L2, sua formação com a LS em cursos ou na comunidade surda, etc.);
- a visão dos candidatos que passaram pelo teste de proficiência tradutória;
- a aprendizagem da LS por adultos ouvintes em contextos de ensino formal;
- o papel dos cursos de interpretação de língua de sinais no desenvolvimento da proficiência lingüística e tradutória dos ILS;
- as interfaces de estudo com a Lingüística de língua de sinais: fonoaudiologia, cinesiologia, testagem lingüística, capacitação e certificação profissional, dentre outras;
- a conexão entre diversas práticas ainda carentes de apoio teórico e metodológico, entre elas, mais especificamente, o ensino-aprendizagem da língua de sinais como segunda língua por pessoas ouvintes (além dos ILS, professores, profissionais que trabalham com surdos, familiares e comunidade em geral) e as avaliações de proficiência lingüística e tradutória de língua de sinais.

E, provavelmente, ainda outras possibilidades não divisadas por mim.

Percebo que a falta de coesão conceitual é um dos problemas mais sérios quando o estudo da Língua de Sinais está em pauta. Em muitos cursos para professores de surdos ou intérpretes, a noção micro de que a Lingüística é o estudo exclusivo de aspectos gramaticais e, acima de tudo, sintáticos ainda predomina. A macro questão social das interações é superficialmente abordada como algo que

está além da Lingüística, um apêndice, um fator extralingüístico e não como um fator também determinante em qualquer interação humana, pois somos constituídos na língua e não apenas a utilizamos.

Não podemos esquecer que a interpretação de língua de sinais começou a ser vista com o profissionalismo que lhe é devido nos anos noventa, quando surgiram os primeiros cursos para formação de ILS. Antes disso, os intérpretes eram, basicamente, empíricos, aprendiam com suas experiências, com pouco ou nenhum embasamento teórico. A maioria dos ILS era motivada por razões pessoais ou idealistas; a visão profissional surgiu há apenas poucos anos. Este argumento pode justificar o atraso, mas não, em hipótese alguma, a acomodação aos saberes que já possuímos; poucos, aliás.

Os testes analisados apontam para um amadurecimento na área de testagem lingüística de Libras, no Brasil; considerando, porém, os avanços céleres em termos de legislação, este processo de aperfeiçoamento dos testes também precisa agilizar-se. Foi possível perceber que, desde as bancas de admissão a cursos de interpretação, no Rio Grande do Sul, que utilizam critérios de proficiência lingüística e tradutória, até o Prolibras, houve um avanço em registro documental da avaliação, embora ainda falho no quesito de divulgação da elaboração interna do teste. Todo o processo ficou mais transparente: característica marcante de exames de proficiência de referência como o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) (2007), o Cambridge *English for Speakers of Other Languages* (ESOL, 2007), o *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) (2007), dentre outros, que oferecem em seus portais na Internet, vasta fonte de informações sobre suas respectivas testagens.

O aspecto que demanda grandes estudos é o estabelecimento de critérios lingüísticos que sejam adequados à função para a qual os candidatos estão pleiteando aceitação. Cada profissão demanda competências lingüísticas que serão mais exigidas, em virtude das interações mais ou menos intensas, freqüentes e profundas com as pessoas surdas como alunas, clientes, pacientes, etc. No caso de ILS, é aconselhável uma observação da prática de interpretação de língua de sinais para que seja possível estabelecer quais as reais qualidades exigidas no desempenho do exercício profissional.

Há muitas décadas têm sido feitos estudos sobre a exata natureza da proficiência lingüística e de como testá-la adequadamente. O grande problema está localizado na falta de consenso sobre o que constitui a proficiência lingüística. Em razão disso, cada teste de proficiência se baseia em um modelo diferente e, muitas vezes, sem um embasamento teórico compatível. Casos como esses, em que variadas testagens recebem a designação de testes de proficiência, justificam um estudo mais detalhado, pois,

...se pretendemos desenvolver e usar adequadamente testes lingüísticos, com o propósito para o qual foram concebidos, temos que baseá-los em definições claras tanto das habilidades que desejamos medir como dos meios através dos quais as observamos e medimos (BACHMAN, 2003, p. 79).

Então, em testagem lingüística para intérpretes de língua de sinais, o principal objetivo deve ser identificar em que fase da carreira estão, se no início da formação ou na saída da formação, prontos a serem certificados. Cada etapa exigiria uma testagem específica: uma testagem de proficiência lingüística em língua de sinais e em língua oral e outra em proficiência tradutória da língua de sinais para a língua oral e vice-versa. Investigações cuidadosas sobre as exigências lingüísticas necessárias ao exercício da interpretação de língua de sinais também seriam aconselháveis, não somente relativas aos aspectos estruturais/gramaticais, mas discursivos, sociolingüísticos, interacionais, conversacionais, etc.

Os estudos lingüísticos podem ser o embasamento e a força que muitos movimentos sociais precisam, assim como o movimento das pessoas surdas na luta para crescerem e serem educadas em uma língua que foi criada no seio de sua própria comunidade e defendida há séculos contra as tentativas para suprimi-la. Cada vez mais as línguas de sinais são tema de estudo da Lingüística e, amparadas por essas pesquisas, as pessoas surdas têm conquistado direitos educacionais e civis, dentre eles o direito aos ILS.

O assunto da testagem lingüística envolve, diretamente, a concepção de língua que os elaboradores do teste possuem. Uma visão de linguagem como uma simples denominação dos entes concretos ou mera ferramenta para a comunicação, na forma de um conjunto de regras, internalizadas ou não, conduzirá a um tipo de

testagem voltado para examinar, unicamente, o conhecimento gramatical que o candidato possui. Por outro lado, se aceitamos a idéia de que a língua, além da concepção de ferramenta de comunicação, é também meio de organização e expressão de pensamentos e sentimentos, forma de significar o mundo, elemento na construção e manutenção de nossa identidade como um ser social, instrumento para estabelecer e manter vínculos sociais e exercer poder, então a testagem será elaborada e exaustivamente revisada para que consiga também uma amostragem mais adequada das competências interacionais do candidato.

As questões levantadas por este estudo pretendem ser desencadeadoras de um interesse de pesquisa mais aplicado à realidade dos intérpretes de língua de sinais. Diversas áreas estão envolvidas, mas a Lingüística, de uma forma surpreendente, só muito recentemente tem produzido pesquisas no viés específico da interpretação de língua de sinais. Considerando a importância e a complexidade da tarefa da interpretação interlíngüe, especialmente entre línguas de modalidades diferentes e entre pessoas que percebem e interagem com o mundo de formas tão radicalmente diferenciadas, predominantemente pela audição ou pela visão, não podemos mais deixar estes estudos na marginalidade.

REFERÊNCIAS

ALEXIM, J.C.; LOPES, C.L. A certificação profissional revisitada. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 3, p. 3-15, set./dez. 2003.

BACHMAN, Lyle F.; PALMER, Adrian S. *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University, 1996. 377 p.

_____. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University, 1997. 408 p.

_____. A habilidade comunicativa de linguagem. Tradução de Niura Maria Fontana. In: *Linguagem & Ensino*, v. 6, n. 1, p. 77-128. 2003.

BAR-TZU, David. *Integrating the interpreting service models*. In: *The Interpreter's Friend*. 1999. Disponível em: <<http://www.theinterpretersfriend.com/misc/models.html>> Acesso em: 10 jul. 2007.

BARZILAI-NAHON, Karine. Network Gatekeeping. In: FISHER, Karen E.; ERDELEZ, Sanda; MCKECHNIE, Lynne E.F. (eds.). *Theories of Information Behavior*. New Jersey: Information Today, 2005. 456 p.

BAYLEY, Kathleen M. Washback in Language Testing. *TOEFL Monograph Series*. Princeton: Educational Testing Service. 1999. 55p.

BÉLANGER, Danielle-Claude. *Converser en 2 Temps 3 Mouvements: pour comprendre la communication en présence d'un interprète Isq/français*. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Université du Québec à Montréal, 2000.

BLOOD, Gordon W. et al. Guidelines: Terminology Pertaining to Fluency and Fluency Disorders. Special Interest Division 4: Fluency and Fluency Disorders. American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). *Speech-Language Pathology*, v. 3, p. 387-389, 2002.

BRASIL. *Decreto 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. In: *Diário Oficial da União* de 23 de dez. de 2005, Brasília, 28 p.

BrasILS –Tradutores-Intérpretes Língua de Sinais. Lista de Discussão. Disponível na Internet. Mensagem recebida da lista BrasILS, administrada pelo servidor brasils@yahoo.com.br. 26 mai. 2007.

BRENTARI, Diane. *A Prosodic Model of Sign Language Phonology*. Cambridge: MIT Press, 1998. 384 p.

BRITO, Lucinda Ferreira. *Por uma Gramática da Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1995.

CACCAMISE, Frank; NEWELL, William. *Sign Communication Proficiency Interview (SPI) Papers*. National Technical Institute for the Deaf (NTID) and Washington School for the Deaf (WSD). Manuscript. 2005. 117p.

_____; _____. *Sign Language Proficiency Interview (SLPI) Papers*. National Technical Institute for the Deaf (NTID) and Washington School for the Deaf (WSD). Manuscript. 2007. 117p.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

_____. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (orgs.). *Language and Communication*. Londres: Longman, 1983.

CATFORD, J. C. *Uma Teoria Lingüística da Tradução: um ensaio de Lingüística Aplicada*. Tradução do Centro de Especialização de Tradutores de Inglês do Instituto de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Campinas; revisão de Maria da Glória Novak. São Paulo: Cultrix; Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1980.

CHARAUDEAU, Patrick. *Langage et Discours: elements de sémiolinguistique (Théorie et pratique)*. Paris: Hachette, 1983.

_____. De la Competencia Social de Comunicación a las Competencias Discursivas. Traducción de Jean Louis Rebillou. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*. ALED 1, n. 1, p. 7-22. 2001.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press, 1965.

CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES (CBO). 2006. Disponível em <http://www.mteco.gov.br/busca/descricao.asp?codigo=2614-10>. Acesso em: 16 jun. 2007.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. *Coleção: Perspectivas Actuais/Educação*. Tradução Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: Edições ASA, 2001.

COSTA, W. C. O texto traduzido como re-textualização. Tradução de Helen Conceição, Silvia Corti e Pedro M. Garcez. *Cadernos de Tradução* (UFSC), v. XVI, p. 25-54, 2005.

DAS, Surya. *O Despertar do Buda: oito etapas para a iluminação: sabedoria tibetana para o ocidente*. Tradução de Anna Lobo. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

DAVIES, Norman F. Training Fluency: An Essential Factor in Language Acquisition and Use. Sage Publications: *RELC Journal*, v. 13; n. 1, p. 1-13, 1982.

FORTKAMP, Mailce Borges Mota. Working memory capacity and fluency, accuracy, complexity, and lexical density in L2 speech production. Florianópolis: *Fragmentos*, v. 24, p. 69-104, 2003.

GOLDFELD, Márcia. *A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

HARLEY, Birgit et al. The nature of language proficiency. In: HARLEY, Birgit et al. *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge University Press. 1990.

HOMS, Oriol. A institucionalização dos processos de certificação nos países da Europa. Brasília: *Seminário Internacional de Certificação Profissional*, 2005.

HURTADO ALBIR, Amparo. A Aquisição da Competência Tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (orgs.). *Competência em Tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

HYMES, D. *On Communicative Competence*. In: *Linguistic Anthropology: a reader*. Blackwell Publishing, p 53-73, 1972.

JAKOBSON, Roman. *Lingüística e Comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1975.

JAKUBOVICZ, Regina. *Psicomotricidade, Deficiência da Audição, Atraso de Linguagem Simples e gagueira Infantil: avaliação, diagnóstico e tratamento em fonoaudiologia*. Rio de Janeiro: Revinter, 2002. 177 p.

KRAMSCH, Claire. From Language Proficiency to Interactional Competence. *The Modern Language Journal*, v. 70, n. 4, p. 366-372, 1986.

LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C.B.F. de; GÓES, M.C.R. de (orgs.). *Surdez Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, p. 51-84, 2000.

LAM, W. Y. K. Investigating the Oral Fluency of 15 EFL Teachers: a quantitative approach revisited. Paper presented at the *International Language in Education Conference*. Hong Kong, 1994, 23 p.

LOPES, António. s.v. "Competence/Performance". 2005. In: CEIA, Carlos (org.). *E-Dicionário de Termos Literários*. ISBN: 989-20-0088-9, Disponível em: <<http://www.fcsh.unl.pt/edtl>>. Acessado em: 08 ago. 2007.

LUPTON, Linda. Fluency in American Sign Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 3, n. 4. Oxford: Oxford: Oxford University Press, 1998.

MCNAMARA, Tim. *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

MERLO, Sandra. *Hesitações na fala semi-espontânea : análise por séries temporais*. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 2006.

MILLOY, Nancy R. *Distúrbios da Fala: diagnóstico e tratamento*. Rio de Janeiro: Revinter, 1997, 192 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* (CELPE-Bras). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=436&Itemid=303>>. Acesso em: 13 dez. 2007.

MIZERA, Gregory John. *Working Memory and L2 Oral Fluency*. Tese (Doutorado). University of Pittsburgh, Graduate Faculty of Arts and Sciences. 2006.

MOUNIN, Georges. *Os Problemas Teóricos da Tradução*. Tradução de Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1975.

Norma ERG BR 3001. Estabelece os Critérios para a Certificação de Pessoas. 2ª. Revisão realizada na 5ª. Reunião da Câmara Técnica de Certificação. São Paulo. 2004.

AGER, Simon. *OMNIGLOT: Translation of thanks / thank you in many languages*. Acesso em: 07 mar. 2008. Disponível em: <<http://www.omniglot.com/language/phrases/thankyou.htm>>.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Certificação de Competências Profissionais - Glossário de Termos Técnicos*. Brasília: OIT, 2002. 40 p.

PACTE (Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation). *Building a Translation Competence Model*. In: ALVES, F. (ed.). *Triangulating Translation: perspectives in process oriented research*. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 37-61.

PAWLEY, Andrew; SYDER, Frances Hodgetts. Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In: RICHARDS, Jack C.; SCHMIDT, Richard W. (eds.). *Language and Communication*. London and New York: Longman, p. 191-225. 1983.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. Profissionalização e Formação de Intérpretes de Libras. *Revista da Feneis*. Rio de Janeiro, ano III, n. 18, 2003. p. 26-28.

PRIMI, Ricardo et al. Competências e Habilidades Cognitivas: Diferentes Definições dos Mesmos Construtos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, mai.-ago. 2001, v. 17 n. 2, pp. 151-159.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REGISTRY OF INTERPRETERS FOR THE DEAF (RID). Disponível em <<http://www.rid.org>>. Acesso em: 02 jul. 2007.

REICHERT, Andre Ribeiro. *Mídia Televisiva sem Som*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

REIS, Flaviane. *Professor Surdo: poesia e poética da transgressão pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

ROBINSON, Douglas. *Construindo o Tradutor*. Tradução de Jussara Simões. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

RODRIGUES, Esther de los Santos; BURGOS, M^a del Pilar Lara. *Técnicas de Interpretación de Lengua de Signos*. Barcelona: CNSE, 2001.

RÓNAI, Paulo. *A Tradução Vivida*. Rio de Janeiro: Educom, 1976.

ROSENTHAL, E. T. *Tradução: Ofício e Arte*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1976.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo*. Niterói: EdUFF, 1999.

SAINT-LOUP, Aude de. Les sourds-muets au moyen-âge: mille ans de signes oubliés. In: KARACOSTAS, Aléxis; COUTURIER, Lysiane (eds). *Le pouvoir des signes: Sourds et citoyens*. Paris: INJS, p. 11-19, 1989.

Santa Catarina. *PROLIBRAS*. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Comissão Permanente do Vestibular - COPERVE. EDITAL 13: inscrições ao Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais – Libras e ao Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa, denominado Prolibras. 2006.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Lingüística Geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCARAMUCCI, Matilde v. Ricardi. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Unicamp, Campinas, v. 36, p. 11-22, 2000.

SCHACHTER, Jacquelyn. Communicative competence revisited. In: HARLEY et al (org.). *The Development of Second Language Proficiency*. New York: Cambridge University Press. 1996.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. *Avaliação de Proficiência Oral em Língua Estrangeira: descrição dos níveis de candidates falantes de espanhol no exame Celpe-Bras*. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2003.

SETZER, Valdemar W. Dado, Informação, Conhecimento e Competência. In: _____. *Os Meios Eletrônicos e a Educação: uma Visão Alternativa*. São Paulo: Escrituras, Coleção Ensaio Transversais, v. 10, 2a. ed. 2002.

SIGN COMMUNICATION PROFICIENCY INTERVIEW (SCPI) Website. National Technical Institute for the Deaf. Rochester. Disponível em: <<http://www.rit.edu/~wjnncd/scpi/main.html>>. Acesso em: 21 set. 2006.

SIGN LANGUAGE PROFICIENCY INTERVIEW (SLPI) Website. National Technical Institute for the Deaf. Rochester. Disponível em: <<http://www.ntid.rit.edu/ntiddean/ocas/index.shtml>>. Acesso em: 11 out. 2007.

SILVA, Vera Lucia Teixeira da. Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). *SOLETRAS*. UERJ. n. 8 (sup.). 2004.

SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. 192 p.

SOUZA, Regina Maria de. *Que Palavra que te Falta?* Lingüística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Intuições lingüísticas sobre a língua de sinais, nos séculos XVIII e XIX, a partir da compreensão de dois escritores surdos da época. *Revista D.E.L.T.A*, os 329-344, v. 19, n. 2, 2003.

SPOLSKY, Bernard. Communicative Competence, Language Proficiency and Beyond. *Applied Linguistics*, v. 10, N. 2. Oxford University Press, 1989. p138-156.

_____. *Measured Words: The Development of Objective Language Testing*. Oxford: Oxford University Press. 1995.

STOCK, Irene M. *Revista da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis)*. Rio de Janeiro, abril de 2001, p. 24.

STOKOE, William C. Sign Language Structure: An Outline of the Communication Systems of the American Deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 10th Anniversary Classics. v. 10, n. 1. Oxford: Oxford University Press, 1960/2005.

STRNADOVÁ, Vera. *Como é Ser Surdo*. Tradução de Daniela Richter Teixeira. Petrópolis: Babel Editora, 2000.

STUMPF, Marianne Rossi. *Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais Pelo Sistema Signwriting: Línguas de Sinais no Papel e no Computador*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

SUZUKI, Shunryu. *Mente Zen, mente de principiante*. São Paulo: Palas Athena, 1994.

TAYLOR, Lynda. Washback and Impact. *ELT Journal*. v. 59, n. 2. Oxford: Oxford University Press, 2005. p.154-155.

Test of English as a Foreign Language (TOEFL). Disponível em: <http://www.ets.org/portal/site/ets/menuitem.fab2360b1645a1de9b3a0779f1751509/?vgnnextoid=69c0197a484f4010VgnVCM10000022f95190RCRD&WT.ac=Redirect_ets.org_toefl>. Acesso em: 13 dez. 2007.

THORNBURY, Scott. Accuracy, fluency and complexity: challenges the Presentation-Practice-Production model. *English Teaching professional*. Issue 16, 2000.

TROFIMOVICH, P.; BAKER, W. Learning second-language suprasegmentals: Effect of L2 experience on prosody and fluency characteristics of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 28, n. 1, p. 1-30. 2006.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE. Esol Examinations. Disponível em: <<http://www.cambridgeesol.org/index.html>>. Acesso em: 13 dez. 2007.

VECCHIO, Ann; GUERRERO, M. Handbook of English Language Proficiency Tests. NCBC Online Library. 1995. Disponível em: <<http://www.ncbc.gwu.edu>>. Acesso em: 20 mai. 2006.

VIAGGIO, Sergio. *Teoría General de la Mediación Interlingüe*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2004.

VOLLMER, Helmut J. The structure of foreign language competence. In: HUGHES, Arthur; PORTER, Don. *Current Developments in Language Testing*. London: Academic Press Inc., 1983.

APÊNDICE A - Tradução da prova objetiva do Prolibras – 2006

Na seguinte tradução do vídeo da prova objetiva, os apresentadores serão nomeados como M. a mulher surda e R. o homem surdo. A resposta correta encontra-se sublinhada.

- 1) A Confederação Brasileira de Desportes para Surdos (CBDS), fundada em 1984, tem como parte de seu programa, estimular as competições desportivas, o contato entre homens e mulheres surdos, entre as associações de surdos e também, desta maneira, preservar a cultura surda por meio de intercâmbios na comunidade.
 - a) As pessoas ouvintes fundaram as associações de surdos.
 - b) As associações de surdos não desenvolveram em nada a cultura dos surdos.
 - c) A CBDS, assim como as associações de surdos, estimula o contato entre os surdos.
 - d) É difícil encontrar a cultura surda.

- 2) O Brasil tem, em toda a sua extensão, muitos intérpretes de língua de sinais que trabalham em áreas diferentes, por exemplo, os intérpretes que atuam na área do ensino e têm mais contato com os alunos, com os professores e, também, conhecem tudo do ambiente escolar. É importante que, em seu perfil, tenha um conhecimento profundo sobre a Educação de Surdos, a língua portuguesa e a Libras
 - a) Os intérpretes de língua de sinais educacionais conhecem profundamente a área da Educação.
 - b) A formação dos intérpretes de língua de sinais pode ser, somente, a interpretação de língua de sinais para a língua oral.
 - c) Os intérpretes de língua de sinais que trabalham em órgãos públicos podem conhecer somente a área da Educação.

d) Os intérpretes de língua de sinais, dentro das escolas, na área educacional, em uma interação entre professor e aluno podem somente interpretar, sem qualquer outra intervenção.

3) (diálogo entre as duas pessoas surdas)

R: eu gostaria de entrar na faculdade, mas é difícil.

M: por que é difícil?

R: porque eu não sei se a faculdade tem ou não intérprete de língua de sinais, é difícil.

M: eles são obrigados a aceitar a disponibilização de intérpretes de língua de sinais, em vários locais do Brasil as faculdades já tem, já são aceitos os intérpretes de língua de sinais. Se tens vontade de entrar na faculdade e não tem intérprete, se a faculdade não aceitar disponibilizar intérprete de língua de sinais, tu podes ir ao Ministério Público e lá eles conhecem a lei de 1989 que é sobre a acessibilidade na comunicação para a pessoa com deficiência, juntamente com o Decreto 57 de 84 que fala da obrigatoriedade de aceitar as diversas formas de comunicação e isto se refere ao intérprete também.

R: que bom!

a) O Brasil não tem legislação que obrigue a disponibilização de intérpretes de língua de sinais na faculdade.

b) No Brasil, os alunos surdos têm direito à disponibilização de intérpretes de língua de sinais.

c) É difícil entrar na faculdade porque não tem intérpretes de língua de sinais.

d) Todos os surdos conhecem a legislação que dá direito à disponibilização de intérpretes de língua de sinais.

4) (diálogo entre as duas pessoas surdas)

R: eu, agora, decidi que quero ensinar a Libras para crianças ouvintes, mas fico preocupado porque antigamente os cursos só preparavam para ensinar adultos.

M: não te preocupes, existe um jeito de tornar isto possível, elas aprendem rápido. Crianças e adultos são diferentes, mas eu sinto que é possível, tenta.

R: contação de histórias com roupas de fantasias adequadas, naturalmente, as crianças vão interagindo pela Libras, tu vais fornecendo input e elas vão aprendendo, naturalmente, rápido. Tenta!

a) Para ensinar a Libras para crianças ouvintes precisa oralizar.

b) A metodologia para crianças ouvintes e adultos é igual.

c) Para ensinar a Libras a crianças ouvintes deve-se ter em mente a contação de histórias e também as brincadeiras.

d) A metodologia de ensino de Libras para crianças surdas e ouvintes é a mesma.

5) (diálogo entre as duas pessoas surdas)

M: fiquei feliz porque eu vi, na novela, as legendas (closed-captions), e tu?

R: antigamente eu não entendia nada mas, agora com as legendas, ficou bem mais claro, muito bom!

M: eu sempre assisto às novelas, não perco um capítulo. Fico impressionada com as novidades e sempre aprendo português assim e novas palavras!

R: verdade!

a) As pessoas surdas pensam que a janela com ILS na televisão está bem.

b) As pessoas surdas não compreendem nada das legendas (*closed-caption*).

c) O Brasil não tem legislação que embasa o uso de legendagem.

d) Existe legislação, no Brasil, que embasa a utilização de legendas (*closed-caption*) e janelas com ILS.

6) M: A fonologia da Libras apresenta cinco parâmetros: 1 a configuração de mão, 2 a orientação de mão, 3 a locação, 4 movimento e 5 as expressões não-manuais. [dá o exemplo do sinal /CONHECER/ e exemplifica os parâmetros existentes neste sinal].

a) No sinal /AMANHÃ/ é obrigatória a utilização da expressão facial.

b) O sinal /ADMIRAR-SE/ possui a configuração de mão com todos os dedos estendidos e a mão espalmada.

c) O sinal /FURTAR, ROUBAR/ [feito com a boca] possui configuração de mão.

d) O sinal /DAR/ possui movimento.

7) M: Vocês precisam ter cuidado em como interpretam da Libras para a língua portuguesa. Eu vou mostrar um exemplo, a palavra 'mais' tem diversos sentidos em língua de sinais.

[uma terceira pessoa surda aparece sinalizando uma história utilizando diversos sinais para a palavra 'mais']

M: vocês viram diversos sinais para 'mais'. Agora vocês vão escolher a resposta mais adequada ao 'mais'.

a) 4 /MAIS/ 4 [adição, sinal matemático].

b) 4 /MAIS/ 4 [de novo, repetição, nova rodada, outra vez].

c) 4 /MAIS/ 4 [em conjunto, com].

d) 4 /MAIS/ 4 [mais quantidade].

8) Vou mostrar uma história que mostra o classificador /ESTAR-SENTADO/ muda de posição espacial.

[conta uma história em que uma pessoa surda chamou um juiz e um ILS que se sentaram em posições diferentes]

a) o juiz sentou-se, na mesma perspectiva do sinalizador, a pessoa surda sentou na sua frente e o ILS sentou à direita dos dois.

b) a pessoa surda sentou-se, na mesma posição do sinalizador, o juiz sentou na sua frente e o ILS sentou à direita dos dois.

c) a pessoa surda sentou-se à direita, a pessoa surda sentou na mesma posição do sinalizador e o juiz à sua frente.

d) a pessoa surda sentou-se à direita, o juiz à frente da perspectiva do sinalizador e o ILS na mesma posição do sinalizador.

9) Qual o objetivo que o Prolibras certifica como função?

a) Formação de professores de Libras.

b) Comprovação uma boa sinalização dos instrutores e dos ILS.

c) Formação de tradutores e intérpretes.

d) Colocação no mercado de trabalho, instrutores e ILS.

10) No serviço público, especialmente as áreas da Saúde e da Educação, precisam contar com:

- a) Todos os profissionais
- b) 50% dos profissionais
- c) 70% dos profissionais
- d) intérpretes de língua de sinais e alguns profissionais que saibam Libras.

**APÊNDICE B – Tradução e transcrição dos encontros com os potenciais
avaliadores**

ENCONTRO COM MAHALO, DOMO, XIEXIE E BARKALLA

PRIMEIRA DUPLA

DOMO: vamos começar.

MAHALO: o que tu achas [aponta para Xiexie]? Eu acho que a sinalização das duas é LP puro. O que tu achas?

XIEXIE: eu acho que elas não têm naturalidade na LS, uma fluência na sinalização, é como se fizessem gestos, mímica.

DOMO: e vai e volta, repete, volta, repete. Ele [apontando para Mahalo] falou sobre a LP, ela [apontando para Xiexie] que é mais gestual e eu acho que tem muita repetição, é muito devagar, não é uma sinalização natural, rápida, natural.

MAHALO: eu acho importante o raciocínio rápido, o reflexo rápido para fazer as conexões entre o pensamento e os sinais. O uso de CL é fraco, tem, mas muito pouquinho, é fraco, [imita o sinal de /CAMINHÃO/ mal feito pela candidata], o que é isso???

XIEXIE: por isso eu falei que não tem clareza para se entender o contexto certo, é igual à riqueza, ouvinte diz assim, de vocabulário rico, os surdos dizem riqueza da LS que é a sinalização, a expressão facial, o corpo. O rosto dela está morto, ela sinaliza entrecortado. Antigamente, os surdos de 1930, sinalizavam assim, parece com ela.

DOMO: ela também parece ansiosa, nervosa, eu percebi, precisa ter calma.

MAHALO: eu vi que ela não tem naturalidade, segue a estrutura da LP, repete muito, usa poucos CL, MAS os sinais estão bons. Usa os sinais, ela usa os sinais para distinguir cada coisa.

XIEXIE: sinais soltos, soltos...

MAHALO: o vocabulário é bom, eu acho que ela entrou no curso de ILS para aprender, mas NÃO SEI se é capaz ou não de seguir o curso. Acho que vai se perder muito tempo no curso de ILS até ela conseguir [imita a sinalização da

candidata intercalando com o sinal /COMO?/. Ela combina com o curso [de Libras] de nível 3, conversação.

DOMO: precisa repetir este curso...

MAHALO: isto, repetir o curso, ficar neste nível. Um ILS precisa estar pronto. O que ela vai fazer em um curso de ILS? Vai ser preciso ensiná-la posicionamento, tudo de novo, não sei...

DOMO: mas elas nem se compreenderam mutuamente na conversa e quando precisarem interpretar da LO para LS? Precisa entender rápido, este é o problema, rapidez.

XIEXIE: para o curso de ILS não pode ter medo. É preciso ter os critérios claros ANTES de entrar [no curso], por exemplo, ter uma LS natural. Se vai para um curso de interpretação, precisa saber que tem que ter uma LS natural. Se acha que é capaz de interpretar preocupada só com os sinais, sem uma conexão, sem naturalidade, não consegue. O que falastes [aponta para Mahalo] está certo. Não tem uma relação do rosto [expressão] com o que ela está pensando e os sinais, ela só está preocupada com as mãos, com a cabeça [rosto e expressão] não, as duas precisam estar juntas.

DOMO: não tem estrutura didática.

MAHALO: é...como assim, não tem estrutura didática?

DOMO: a sinalização é em blocos separados...

MAHALO: [imita a sinalização de Domo /BLOCOS SEPARADOS/]...

DOMO: não tem fluência, parece um esforço ir para o próximo bloco da sinalização...

MAHALO: por isso...

DOMO: cansa a gente.

XIEXIE: anafórico, não tem.

DOMO: o quê?

XIEXIE: anafórico. Os ouvintes, na língua portuguesa, é um termo que se relaciona com outro, chama outro. O CL combina com fazer as chamadas de outras palavras.

MAHALO: estabelece a ligação com o contexto.

XIEXIE: por mim elas não seriam aprovadas.

DOMO: teria que repetir o curso de LS.

XIEXIE: é impossível serem aprovadas, por mim, é impossível.

MAHALO: precisariam de mais contato com surdos, contato com a comunidade surda. Parece que falta este contato, das duas, com a comunidade surda.

DOMO: parece que elas têm é contato com crianças surdas porque usam uma LS infantil, parece dirigida a crianças, lenta.

MAHALO: para mim parece que elas não têm contato nenhum.

DOMO: elas precisam é de contato com adultos surdos, só com os alunos...não dá, precisa ser com adultos.

XIEXIE: na minha opinião o curso de LS tem poucos níveis e poucas horas. Eu acho que teria que fazer uma proposta para mudar quantos níveis, 1, 2, 3...até...na Europa tem 7 níveis. Aqui, parece fácil, porque os alunos vão passando, rápido, vai se deixando qualquer nível de LS ser aprovado. Vai indo, vai indo e não tem organização.

MAHALO: MAS tem outras pessoas que só com o contato com a comunidade surda sinalizam bem, a gente pergunta como sinalizam tão bem e respondem que têm bastante contato com surdos.

XIEXIE: eu percebo isso na comunidade informal, mas na formal precisaria, por exemplo, em uma palestra, no teatro, em uma entrevista, no médico, estes intérpretes informais não têm sinais adequados.

BARKALLA: mas se passaram na seleção...

XIEXIE: eu acho que não deveria passar, falta ainda...

DOMO: eu quase dormi assistindo à sinalização das duas.

BARKALLA: vocês falaram muitas coisas que eu também concordo, o que mais eu posso dizer? Eu vou falar e tentar sinalizar ao mesmo tempo, tá?⁴³ Eu acho que precisaria pensar nos critérios de avaliação. A 1E, esta relação entre os pronomes...

XIEXIE: eu e tu, eu e ela/ele...

BARKALLA: não se sabe com quem ela está conversando, faltou a marcação, faltou clareza.

MAHALO: eu ficava olhando para onde ela apontava e não sabia ao que, a quem, ela estava referenciando.

BARKALLA: isso!

MAHALO: é engraçado até, ela apontava para qualquer lado.

BARKALLA: não tem referência marcada. Acho que é um problema de estrutura lingüística.

⁴³ A informante está com um dos braços engessado e não consegue sinalizar de forma clara, por isto opta por uma comunicação bimodal.

SEGUNDA DUPLA

DOMO: as duas parecem que não estão se entendendo, a 2E está parada, a 2D se movimenta, mas demais, sem referenciar direito, parece maluca. A 2E, em termos lingüísticos, está boazinha, mas a da direita eu não entendi. E vocês, qual a opinião de vocês?

MAHALO: olha, a 2E, eu acho que se repete muito, por exemplo, sinaliza um trecho e diz “entendeu?”, mais outro trecho e “entendeu?” Repete isto várias vezes. Outra coisa, a expressão facial, parece que ela acha que exagerando a expressão facial vai se expressar melhor, mas ao contrário, não me comunica nada. Os sinais são moles, frouxos, assim como a voz de uma pessoa falando mole [imita alguém falando devagar e articulando exageradamente devagar]. E também o posicionamento, falta se posicionar. Precisa usar CL. E sabe o Cebolinha⁴⁴? Que troca o “R” pelo “L”? Parece igual, eu sinto assim, por exemplo, [sinal de /SENTAR/] ela faz o sinal frouxo, escorregando e já emenda com outro sinal, ela não define bem o sinal, parece que não tem um final bem definido do sinal e já faz outro [sinal] por cima, não afirma, não afirma o sinal. Parece que quer se livrar do sinal, não afirma.

XIEXIE: solta...

MAHALO: isto, solta no ar, parece o Cebolinha que troca o “R” pelo “L” [faz o sinal de /SENTAR/ de forma frouxa, escorregando], ela “come” os sinais. Outra coisa, nos CL, a configuração de mão não está clara [imita a candidata fazendo diversas configurações de mão indefinidas] e eu fico pensando “o que é isto que ela fez?”. Tem que arrumar as configurações de mão, assim como a voz que às vezes tem que ajustar, precisa “consertar” a configuração de mão dela. Aí fica bonito. Também a estrutura da LP [revirando os olhos para cima e soltando o ar pela boca], nossa! É A ESTRUTURA DA LP! E tu [apontando para Xiexie]? Tua opinião?

XIEXIE: concordo com tudo que dissestes, também a CM não tem clareza, é muito fechada [feita em um espaço diminuto], não aproveita o espaço de sinalização. Isto é importante, não sinalizar em um espaço muito limitado, pequeno. Parece que ela está presa, precisa abrir a sinalização.

⁴⁴ Referência ao personagem de histórias em quadrinhos do desenhista ou cartunista? Maurício de Souza.

MAHALO: eu sinto que o rosto dela está separado da sinalização, das mãos, parecem dois espaços de sinalização diferentes, um para a cabeça e outro para as mãos. Eu não sinto que a face e as mãos [membros superiores] estejam conectados.

XIEXIE: ela tenta, mas as mãos se movimentam e eu me pergunto “onde estão os braços neste movimento, onde?”.

MAHALO: agora a 2D, a da direita [do vídeo]. Ela não se repete, a expressão facial é melhor, falta ainda, mas ela é cuidadosa.

XIEXIE: sinais mais calmos, com cautela.

BARKALLA: claros, tem mais clareza.

MAHALO: sim, ela cuida, o posicionamento, por exemplo, ela [numa cena] faz que tire um estojo de óculos da bolsa, põe os óculos no rosto e devolve o estojo dentro da bolsa. Perfeita a localização! Os classificadores estão um pouco melhores [faz alguns sinais com classificadores], CM muito boa, perfeita! Quando diz ‘lá em casa’ faz o sinal referenciando a casa em outro lugar. Os sinais têm começo e fim, têm andamento. E sabe? A LP parece...misturada, um pouco LS natural, um pouco de LP, ela está na fronteira entre a LP e a LS. Ora ela vai para um lado, ora vai para o outro, o problema é que ela demora. Ela é capacitada para começar o curso de ILS, é só arrumar [a LS] que ela pode progredir rapidamente...Esta demora é falta de contato com os surdos, só. E tu [dirigindo-se a Domo]?

DOMO:...

XIEXIE: eu concordo com tudo que falastes.

BARKALLA: eu também acho importante, e que vocês não falaram nada, é a datilologia. A 2D tem dificuldade em entender [a datilologia], de ler a datilologia.

DOMO: o Mahalo falou isso...

BARKALLA: a datilologia, A, B, C...tu falaste da datilologia [dirigindo-se a Mahalo]?

MAHALO: falei...

BARKALLA: não...

MAHALO: o quarto ou quinto item que falei...a CM...

DOMO: a dificuldade é isso!

BARKALLA: a LEITURA da datilologia, a 2E soletra e a 2D pede para repetir várias vezes, ela tem dificuldade.

XIEXIE: é um problema de comunicação truncada aí...

BARKALLA: a leitura...

XIEXIE:...entre as duas.

BARKALLA: a dificuldade de leitura...e ela também é extremamente lenta. Acho que a leitura da datilologia é um critério importante. Acho que a estrutura é da LP, principalmente a 2E. Acho que a 2D começa bem sinalizando, mas quase no final ficou bem confuso.

DOMO: ela tem medo de finalizar.

MAHALO: por quê [olhando para Barkalla]?

BARKALLA: estou pensando se, por acaso, as duas são professoras e se preocupam em sinalizar igual à estrutura da LP

BARKALLA: a entonação

XIEXIE: a postura está ruim, a 2D está com a postura correta, mas muito dura, parece petrificada, precisa um pouco de flexibilidade com o tronco mais flexível, mais “normal”.

BARKALLA: elas estavam falando de um assalto e pareciam sem emoção, uma delas quase morreu e a expressão facial não demonstra esta emoção.

MAHALO: a expressão facial devia ser /HORRÍVEL/ [demonstra a expressão facial de terror].

BARKALLA: entendeu?

XIEXIE: é isto aí, a entonação é na expressão facial e ela não tem.

BARKALLA: é como se ela tivesse uma máscara na frente do rosto, não se sabe a emoção que ela sente, a emoção que está por trás da máscara.

DOMO: [repete sinal /ENCOBRIR ROSTO COM MÁSCARA/].

XIEXIE: falta assumir os personagens da história, assim como ele falou [apontando para Mahalo].

XIEXIE: a conversa, a interação entre as duas parece problemática, parece que existe uma barreira na comunicação.

DOMO: a 2E sinaliza, sinaliza, repete e a 2D tem que freá-la dizendo “calma, calma”. Quando é a vez da 2D a 2E diz que não entendeu, é uma completa falta de comunicação. Ah...se a conversa fosse com uma pessoa surda /ACABAR/ [balançando a cabeça e com os lábios apertados].

TERCEIRA DUPLA

MAHALO: achei boazinha a sinalização..

MAHALO: a 3E?

DOMO: a da esquerda do vídeo.

DOMO: eu entendi bem esta, só a 3D eu não entendi nada.

DOMO: a 3E, a expressão facial está boa, só falta pouca coisa, mas a outra, a 3D, não entendi nada! A 3D se repete, até sinaliza, mas o resto do corpo fica imóvel.

MAHALO: igual àquela da primeira dupla.

DOMO: isto! Igual àquela, mas a 3E eu entendo que poderia ser aprovada, o posicionamento estava certo, certo.

XIEXIE: falta mais pronome [oralizado]. É só uma que pergunta e sinaliza, a conversa é em uma direção só, não referencia bem. Precisa ter esta troca entre as pessoas, eu e tu, sabe? A expressão facial está bem, o corpo está ok, sinalização e expressões ok, mas a 3D fica com o rosto sem expressão, parece que não está entendendo nada [do que a outra está sinalizando], que finge que entende. Pega algumas coisas aqui e ali, algumas coisas, para mim seria nota zero.

DOMO: e tu, Mahalo?

MAHALO: a 3E já tem entonação boa, mas falta, por exemplo, ela disse “os familiares me perguntaram” [em Libras] e queria dizer “eu perguntei para os familiares” [em Libras]. Como pode? O que tem de bom é a expressão, no sinal de /ADMIRAR/ [demonstra o sinal com a expressão] e continua encadeando a ação ou posicionando o ladrão [com o sinal de /REVÓLVER/], deixa o sinal fixo, assume o papel da vítima do assalto e depois volta à continuação da história. É boa, contextualiza bem, tem uma expressão perfeita, muito boa a expressão facial, CL bons, configuração de mão perfeita.

XIEXIE: é a melhor, ok.

MAHALO: sinalização natural, por exemplo [imita a candidata na expressão] /EU/? /SEMPRE-SEMPRE/.

XIEXIE: é natural.

MAHALO: Ela sente a emoção da sinalização, é natural, assim como os surdos [imita várias expressões da candidata]. É uma sinalização natural, perfeita. A 3D a expressão facial é fraca, muito fraca, precisaria muitos ajustes, é dura.

DOMO: morta.

MAHALO: como se fosse um robô, para mim é difícil entendê-la. Também o posicionamento, muito fraco, confuso. Os CL? Fracos. A entonação? Zero, entonação...ZERO. Tive que me esforçar para tentar entendê-la, não entendi. A

outra...perfeita. Entrando no curso de ILS ela vai se desenvolver muito rápido. A base está pronta. Só.

BARKALLA: acho que as duas são bem diferentes, é um choque se forem comparadas com as anteriores. As 1E, 1D, 2E e 2E têm, mais ou menos, o mesmo nível. Eu percebi o quê? Uma diferença muito grande nesta dupla. A 3E usa a LS naturalmente, a outra [3D] a LS é quase a estrutura da LP, a gente até consegue fazer uma frase em LP olhando sinal por sinal. Eu, ouvinte, vejo os sinais e consigo fazer a frase literal para a LP.

XIEXIE: ela usa a voz?

BARKALLA: não. Eu, se pensar na frase em LP, percebo que é igual aos sinais que ela usa encadeados, é fácil de traduzir. Por exemplo, se eu precisasse fazer uma interpretação dela, era só falar sinal por sinal [a medida em que ela fosse sinalizando], fácil, porque ela usa a estrutura da LP.

XIEXIE: tu entendes a candidata? Eu não entendo nada, ZERO.

BARKALLA: a estrutura...

MAHALO: ela só passa da LP para a LS literalmente, só.

XIEXIE: para mim, eu não entendo nada!

BARKALLA: eu entendo porque É LP!.../EU/.../IR/.../EU/ /CHEGAR/ /MINHA/ /CASA/, ela não refere que é a casa da família dela, é igual à estrutura da LP, igual, palavra por palavra. Eu acho que é importante nos requisitos saber se a pessoa sabe a estrutura da LS.

MAHALO: e também...

BARKALLA: só um pouquinho...[faz sinal para Mahalo esperar].

MAHALO: a 3D?

BARKALLA: a 3E.

MAHALO: a da esquerda...

BARKALLA: da esquerda da tela.

MAHALO: isso, a 3E.

BARKALLA: também anotei sobre os verbos

MAHALO: peraí, a 3E comparando com a 2D, que sinaliza toda cautelosa, a 2D passaria [seria aprovada], elas são próximas.

BARKALLA: porque eu acho que precisa pensar, no futuro, nas bancas de seleção para cursos de ILS, no tempo de duração dos cursos. Porque, agora, atualmente, os cursos são muito rápidos, as pessoas precisam entrar no curso sabendo muito bem

a LS. Se os cursos tivessem uma duração maior, teria mais tempo de ensino de LS. Tem que considerar a duração do curso.

XIEXIE: mas a banca precisa dar um limite até...3 minutos para sinalizar, não pode exagerar o tempo. Outra coisa, precisa também ter um surdo sinalizando e o candidato a ILS interpreta para a LO, porque precisa pensar em como fica a estrutura da LP na hora da interpretação, como? Precisa comparar a sinalização e a parte oral, então precisa também interpretar a parte oral, igual a LS para ver a estrutura das duas.

BARKALLA: isto a pessoa...não dá para a pessoa, antes de entrar no curso, já saber interpretar. Ela vai aprender DENTRO do curso, a interpretar.

MAHALO: não, não, não...

BARKALLA: elas precisam entrar já sabendo a LS.

MAHALO: não, não, não...não concordo. Precisa um pouco...

BARKALLA: eu estou acostumada, pois primeiro grupo de ILS do Brasil, antes era assim, agora é a nova geração.

MAHALO: mas eu não concordo. A nova geração precisa saber interpretar, no mínimo, o básico. Saber interpretar da LO para a LS, precisa um mínimo.

BARKALLA: Precisa, por exemplo, ter uma banca em que um surdo sinalize e o candidato, depois da pessoa surda sinalizar, dizer o que compreendeu, não ao mesmo tempo [simultânea], depois, por exemplo, o candidato diz "ele [a pessoa surda] falou isso, isso e isso". A compreensão...

MAHALO: um momento!

BARKALLA: [tenta sinalizar].

MAHALO: peraí...

BARKALLA: [começa a sinalizar]...porque...

MAHALO: vamos discutir então...

BARKALLA: ok...

MAHALO: um mínimo precisa sim, porque, por exemplo, filma uma pessoa surda sinalizando, coloca em uma tela, eu sou o ILS, por exemplo, assisto o vídeo, parado, depois falo o mínimo do que foi sinalizado, ao menos. Um mínimo, mínimo.

BARKALLA: só oral [LS para LO]?

MAHALO:...ah...tanto faz....na hora ou depois.

BARKALLA: [tenta sinalizar alguma coisa].

MAHALO: *PERAÍ! Nada a ver, pode ser na hora ou espera e depois interpreta. Sei lá. Precisa é ver o nível, por causa da organização do raciocínio. Segundo, uma tela com alguém falando em LP e o ILS interpreta para a LS, só! Só um pouquinho de cada um. Porque no curso para ILS tu vais usar todas essas coisas. Vais usar vídeos de LS para LO, de LO para LS. Mas, antes, precisa ter um mínimo...um pouquinho, para poder entrar. Só sinalizar rápido [expressão de zombaria]: “**ai, passei**” [oralizado].*

XIEXIE: *eu...porque...*

MAHALO: *o funcionamento da LP, porque...*

BARKALLA: *só um pouquinho, a Cris está avisando que a bateria está piscando, vamos focar a discussão nas fitas de vídeo. Depois das análises a gente discute isso.*

[participantes se entreolham e concordam que terminaram as análises].

ENCONTRO COM KIAORA

PRIMEIRA DUPLA	
ESQUERDA (1E)	DIREITA (1D)
<ul style="list-style-type: none"> - Conta a história, mas não consegue localizar os referentes. Se apóia no Português e usa o vocabulário para a língua de sinais, mas não utiliza o espaço do corpo para isto. - Ou falta vocabulário ou falta fazer os nexos. Os sinais usados não têm conexão. - Balança o corpo, mas não usa essa posição para referenciar pessoas, pode ser um tique nervoso. - A cabeça está sempre em movimento de concordância, sem parar, parece que para confirmar a história que está sendo contada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os sinais têm intervalos que parece que falta nexos, não chegam a formar um conjunto. - Expressão facial fraca. - Está falando de duas pessoas, mas faltam os marcadores. - Alguns sinais estão repetidos. Faz mais de uma vez o sinal de chinelo sem necessidade. - Faz o sinal de cinco anos atrás, mas com o movimento de 'daqui a cinco anos'. - Mistura o tempo passado com o tempo futuro.

SEGUNDA DUPLA	
ESQUERDA (2E)	DIREITA (2D)
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Tem algumas coisas que não ficam claras, se é no mesmo lugar, se já aconteceu.</i> - <i>Fez bem a referência do afogamento, como se a água tivesse sugado a pessoa para baixo.</i> - <i>Também repete muito os sinais, não basta fazer uma vez, faz várias vezes o mesmo movimento do sinal.</i> - <i>Usa mais a expressão, mas às vezes parece meio indiferente, fica como relatora, não como se fosse ela que viveu a história.</i> - <i>Faz o sinal de 'porquê' várias vezes, parece com alguns surdos [que somente na idade adulta aprendem a LS] que fazem o sinal de 'porquê' sem saber ainda o que significa.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Tem uma mão de descanso, mas talvez precise deste tempo para organizar os sinais para contar a história.</i> - <i>Não tem marcadores, não se sabe se possui o fone de ouvido ou se é o cara que vai assaltar ela.</i> - <i>A mão do descanso é bárbara! [risos].</i> - <i>Fez uma cara de riso, mas não era expressão da história, era ela que estava lembrando alguma coisa engraçada.</i> - <i>É uma situação de perigo, mas a cara está super descansada, não tem entonação que marque isto, tipo um olho arregalado. A expressão está normal, super tranqüila.</i>

TERCEIRA DUPLA	
ESQUERDA (3E)	DIREITA (3D)
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Localiza bem as pessoas, tem um ritmo mais fluente, mais nexos, aproveita um sinal e já vai para outro, não tem aqueles segundos de parada para ir para outro sinal.</i> - <i>Expressão muito boa, coloca o corpo na ação que o bandido está fazendo.</i> - <i>Poderia marcar melhor quando sai de um lugar e vai para outro. Por exemplo: quando vai entrar no ônibus.</i> - <i>Usa mais expressão facial e corporal, os sinais são claros e tem conexão entre eles.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Tem uma certa expressão que dá uma certa entonação ao que está contando.</i> - <i>Poderia marcar melhor onde estava o homem que ia assaltá-la e onde estavam as outras pessoas.</i> - <i>Não ajuda muito a colega, parece que não é uma conversa, que não é uma troca.</i>

ANEXO A – Regulamentação da Lei da Libras

DECRETO Nº 5. 626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005

Regulamenta a Lei n. 10. 436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10. 098, de 19 de dezembro de 2000.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista disposto na Lei n. 10. 436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 Lei n. 10. 098, de 19 de dezembro de 2000, **D E C R E T A** :

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei n. 10. 436, de 24 de abril 2002, e o art. 18 da Lei n. 10. 098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1. 000Hz, 2. 000Hz e 3. 000Hz.

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício 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.

§ 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 educação para o exercício do magistério.

§ 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.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no caput.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino

dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;

II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;

III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e

IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras -Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras -Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

CAPÍTULO IV

DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos

seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - 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;

II - 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;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo

conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, lingüistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o caput atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades afins da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

CAPÍTULO VI

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

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 bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües 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 lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe 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.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa e subtitulação por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto no 5. 296, de 2 de dezembro de 2004.

CAPÍTULO VII

DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de

assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente, aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

- I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;
- II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;
- III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;
- IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;
- V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;
- VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;
- VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;
- VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;
- IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e
- X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei n. 10. 436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas

redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

CAPÍTULO VIII

DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E À DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indiretamente, devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e da difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa realizadas por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto n. 5. 296, de 2004.

§ 1º As instituições de que trata o caput devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no caput.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o Decreto n. 3. 507, de 13 de junho de 2000.

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e da avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no caput.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

ANEXO B – Divulgação do curso de intérpretes de língua de sinais, RS, 1997

SELEÇÃO DOS CANDIDATOS

A seleção dos candidatos será feita por uma banca que incluirá dois intérpretes e três instrutores de LIBRAS. Basicamente será avaliada a fluência do candidato em diferentes contextos de comunicação.

QUANDO SERÁ O CURSO?

O curso será desenvolvido em duas etapas:

Etapa I: Parte teórica - Sábados 8:00 as 17:00 hs
21/06
28/06
05/07
12/07

Etapa II: Laboratório de interpretação - 2ª. feira a sábado das 8:00 as 12:00 hs
21/07 a 02/08

O QUE MAIS DEVO SABER?

A avaliação do curso será realizada sistematicamente e de forma participativa. Aos alunos que atingirem os objetivos do curso será fornecido certificado do Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS com aval da FENEIS.

O investimento que você fará é de R\$ 90,00.

CONTATOS

Coordenação do Departamento dos Intérpretes da FENEIS/RS
Ronice Müller de Quadros - 224 84 30
Giselle Maciel Monteiro Rangel - 221-3912 (TDD)

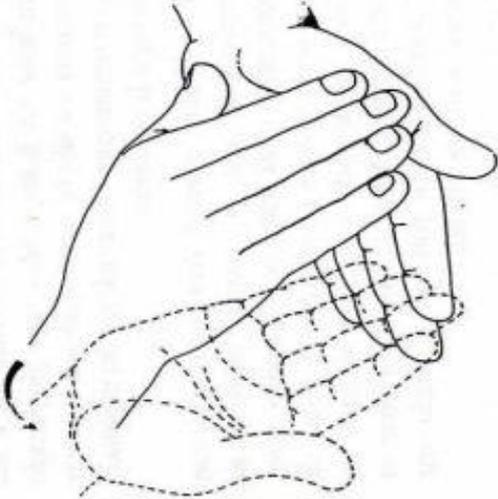
Feneis

Rio de Janeiro, RJ
Rua Major Avila, 379 - Tijuca -
Belo Horizonte/MG
Av. do Contorno, 9745
Barro Preto

Porto Alegre - RS
Rua João Simplicio Alves de Carvalho, 600
Cristo Redentor

**CURSO DE FORMAÇÃO DE
INTÉRPRETES DE LÍNGUA
BRASILEIRA DE SINAIS
I SEMESTRE DE 1997**

UFRGS - FENEIS



CURSO DE FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES DE LIBRAS

INFORMAÇÕES DO PROGRAMA

1. A FENEIS/RS - Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos/Regional do Rio Grande do Sul - junto ao Núcleo de Pesquisa sobre Políticas Educacionais para surdos da UFRGS estão apoiando a organização de um curso de extensão universitária para a formação de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais.
2. O curso terá duração de 80 horas/aula e será realizado em junho e julho com programação intensiva aos sábados com 8 horas/aula e durante duas semanas com 4 horas/aula por dia, ministrado de segunda a sexta-feira.
3. O objetivo essencial deste curso é formar profissionais que já estejam inseridos na comunidade surda. Essas pessoas, muitas vezes, por serem ouvintes e conhecerem a Língua de Sinais, têm assumido a função de intérprete em várias situações. Assim o curso visa oferecer os instrumentos básicos para que a função seja exercida com mais qualidade.
4. Os interessados deverão observar as exigências estabelecidas pela FENEIS: (a) o domínio da Língua de Sinais Brasileira e da Língua Portuguesa; (b) possuir pelo menos o 2º grau completo; (c) ser ouvinte; e (d) ter contato com a comunidade surda.

ORGANIZAÇÃO DO CURSO

O curso está estruturado em duas partes fundamentais: (a) a formação teórica que inclui o estudo dos princípios básicos de linguagem e comunicação, e (b) laboratórios que inclui as atividades de tradução e interpretação com o exercício de técnicas e habilidades básicas em diferentes contextos.

A primeira etapa incluirá as seguintes disciplinas:

- (a) História da Língua de Sinais;
- (b) Linguística I - Princípios Básicos da linguagem e da comunicação;
- (c) Linguística II - Estrutura da LIBRAS e Estrutura da Língua Portuguesa - Estudo Contrastivo.
- (d) Princípios Éticos do profissional intérprete.

A segunda etapa incluirá diferentes contextos de tradução e interpretação onde os alunos desempenharão a função de intérpretes com a monitoria de intérpretes e instrutores de LIBRAS. Durante esse processo serão analisadas as técnicas e habilidades do intérprete.

JUSTIFICATIVAS

1. A inexistência de cursos para formação de profissionais intérpretes.
2. A necessidade de existirem cursos de formação nesta área tendo em vista o grau de complexidade da tradução simultânea da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa e vice-versa.
3. O contexto sócio-político que favorece o mercado para atuação desse profissional tendo em vista a mobilização da FENEIS pelo reconhecimento da LIBRAS enquanto sistema linguístico que faz parte da comunidade surda brasileira.
4. A intensa solicitação deste profissional para intermediar a comunicação entre ouvintes e surdos em diferentes contextos, tais como, delegacias de polícia, tribunal de justiça, consultas médica, seminários, congressos nacionais e internacionais, cursos de graduação e pós-graduação.
5. A falta de disponibilidade de tempo da equipe de intérpretes do RS.
6. A necessidade da criação do cargo de intérprete para atender a comunidade em nível municipal (Porto Alegre), tendo em vista o projeto lei referente ao reconhecimento da LIBRAS. Tal projeto foi aprovado por unanimidade pela câmara de vereadores em setembro de 1996.

ANEXO C - Informe de aprovação na seleção ao curso de intérpretes de língua de sinais, RS, 2000



Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

Filiada a WORLD FEDERATION OF THE DEAF
 Unidade Pública Estadual Lei Nº 2293/07/94 - RJ
 CGC (ME) Nº 29.262.052/0004-18
 Registro do Conselho Nacional de Assistência Social / M.B.E.S. Nº. 28990014272/94
 ESCRITÓRIO REGIONAL DO RIO GRANDE DO SUL:
 Rua Vicente da Figueira, 2630 Sala 203 - Petrópolis -
 90640-002 - Porto Alegre -RS - Brasil
 Tel / FAX/ TDD: (051) 330 2933

Porto Alegre, 03 de julho de 2000

Ref.: Intérpretes da Feneis

Prezado Colega Intérprete da Libras **Maria Cristina Pires Pereira**

Após termos visto as entrevistas, homologado e discutido exaustivamente os nomes dos candidatos que preencheriam as vagas imediatamente, para intérprete da Feneis/RS, chegamos ao seguinte veredicto:

Seu nome foi aprovado para ser intérprete da Feneis/RS, a partir de agora – PARABÉNS!

Atente para o seguinte:

1. Exigimos que você se coloque à disposição para serviços de interpretação, em Porto Alegre e/ou outros lugares. Toda vez que a Feneis/RS entrar em contato com você, ela lhe oportunizará serviço de interpretação (isto é, Libras e Português). Para tanto, é muito importante que você passe os horários disponíveis (dias, turnos ou horas do dia), para a secretária da Feneis/RS. Ela irá incluí-los na lista dos intérpretes com seus respectivos horários disponíveis. Obrigado.
2. A remuneração dos serviços prestados segue normalmente a tabela da Feneis/RS. Pode haver outros tipos de contratos. O intérprete poderá receber mais ou menos por hora interpretada. Lembramos que sempre que houver contratação pela Feneis/RS (Feneis/RS como intermediária), desconta-se 10% do total da remuneração para a Feneis/RS.
3. Todos os intérpretes aprovados na entrevista do dia 24 de junho passado, já estão inscritos no Curso de Intérpretes da Libras promovido pelo FAT e Feneis/RS, que terá início no segundo semestre (ainda não sabemos qual data). O curso é requisito básico para que você continue atuando oficialmente, como intérprete, pela Feneis/RS, o que lhe dará o direito ao certificado de intérprete da Libras.
4. O item que mais foi discutido em nossa reunião de seleção, que é requisito número um, e que muito nos preocupa diz respeito à ética. Muitos entrevistados nem sabiam do que se tratava. Agora, para você que foi aprovado, isto significa uma atuação profissionalmente correta, com princípios éticos. É muito sério essa questão e ainda muito se falará nela. A diretoria da Feneis/RS faz questão de mencionar esse item, pois tem peso muito maior do que conhecer perfeitamente Libras, por exemplo. Ética diz respeito à confiança, à segurança e à qualidade de informação (tanto para a Libras, quanto para o Português) [tanto surdo quanto para ouvinte]. Portanto, tenha uma postura eticamente aceitável, enquanto intérprete profissional que coloca-se à disposição de uma Federação Nacional. A falta de ética profissional é suficientemente um motivo justo para que sua licença seja cancelada e não fazer mais parte do rol dos intérpretes da FENEIS.
5. Por fim, sua aprovação se deu pela sua boa recepção e expressão em Libras e Português. Parabéns e um bom trabalho.
6. Marque em sua agenda: Reunião de todos os intérpretes, dia 22 de julho às 9h na Feneis/RS (Rua Castro Alves, 442). Não se atrase. Pauta: elaborar o regulamento dos intérpretes, a partir do Código de Ética.

Um abraço cordial e boas-vindas ao grupo dos intérpretes oficiais da Feneis/RS.

Atenciosamente,

Ricardo Sander
 Coordenador Intérpretes Feneis/RS