

NARRATIVAS SOBRE CONFLITOS E MICROPODERES EM ATOS DE INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO CONTEXTO ESCOLAR BILÍNGUE

Glauber de Souza Lemos¹
Maria das Graças Dias Pereira²

RESUMO: O estudo tem como objetivo analisar as narrativas de Tradutores-Intérpretes de Libras/Português (TILSP), em entrevistas de pesquisa, com foco na emergência êmica e na busca de criar inteligibilidades, na perspectiva da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; NAPIER, 2013; KLEIMAN *et. al.*, 2019) e nos atos de interpretação em línguas de sinais (WANDENSJÖ, 1995; ROY, 1989, 2000; QUADROS, 2004; LEITE, 2004; SANTOS, 2006, 2010; RODRIGUES, BEER, 2015; SOUZA LEMOS, 2019). A base teórico-analítica é sociointeracional e com estudos de narrativas de conflito (BRIGGS, 1996; BRENNEIS, 1996), conduzidas com análises da textualização da narrativa laboviana (LABOV, 1972). São também conceitos teóricos importantes: os conhecimentos pragmáticos (FAERCH, KASPER, 1984), em um modelo sociointeracional de comunicação (SCHFFRIN, 1986, 1994; PEREIRA, 2013); a microfísica dos poderes (FOUCAULT, 2015 [1978]; MACHADO, 2015) e as microrresistências (PINTO, FABRÍCIO, 2013), em interações conflituosas (SOUZA LEMOS, 2019). A metodologia é qualitativa e interpretativista (DENZIN *et. al.*, 2006), com geração de dados, em entrevistas de pesquisa (ROUSTON, 2010) e em perspectiva êmica (GARCEZ, 2008). As transcrições dos dados foram baseadas nas convenções da análise da conversa (SACKS *et. al.*, 1974). A TILSP entrevistada narra que na fala-em-interação da sala de aula bilíngue há discordâncias linguísticas e conflitos de expectativas de conhecimentos. A narradora aponta, ainda, a sua microrresistência ao poder assimétrico provocado pela interferência no ato de interpretação simultânea em Libras.

PALAVRAS-CHAVE: Tradutores-Intérpretes de Libras/Português. Narrativa de Conflito. Atos de Interpretação em Língua de Sinais. Conhecimento Pragmático. Micropoderes e Microrresistência.

ABSTRACT: The study aims to analyze narratives of Brazilian Sign Language (Libras) Portuguese Translators-Interpreters (TILSP), in research interviews, focusing on the emergence of emic voices and the search for intelligibilities, in the perspective of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006; NAPIER, 2013; KLEIMAN *et. al.*, 2019), and in acts of interpretation in sign language (WANDENSJÖ, 1995; ROY, 1989, 2000; QUADROS, 2004; LEITE, 2004; SANTOS, 2006, 2010; RODRIGUES, BEER, 2015; SOUZA LEMOS, 2019). The theoretical-analytical basis is socio-interactional and studies of conflict narratives (BRIGGS, 1996; BRENNEIS, 1996), conducted with analyzes of the textualization of the Labovian narrative (LABOV, 1972). These are also important theoretical concepts: pragmatic knowledge

¹ Doutorando (e Mestre) em Letras/Estudos da Linguagem no Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); Tradutor-Intérprete de Libras/Português do Instituto Nacional de Educação de Surdos; Rio de Janeiro/RJ. E-mail: glauberslemos@gmail.com.

² Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); Professora Associada do Departamento de Letras - Programa de Pós-Graduação de Estudos da Linguagem da PUC-Rio; Líder do Grupo de Pesquisa “Linguagem, Cultura e Trabalho” (CNPq/PUC-Rio); Rio de Janeiro/RJ. E-mail: mgdpereira@terra.com.br.

(FAERCH, KASPER, 1984), in a socio-interactive model of communication (SCHIFFRIN, 1986, 1994; PEREIRA, 2013); the microphysics of powers (FOUCAULT, 2015 [1978]; MACHADO, 2015), and micro-resistances (PINTO, FABRÍCIO, 2013), in conflicting interactions (SOUZA LEMOS, 2019). The methodology is qualitative and interpretive (DENZIN *et. al.*, 2006), with data generation in research interviews (ROUSTON, 2010) and in an emic perspective (GARCEZ, 2008). The transcriptions of the data were based on the conventions of the conversation analysis (SACKS *et. al.*, 1974). The TILSP who was interviewed points out that there are linguistic disagreements and conflicts of knowledge expectations. The narrator also points out her micro resistance to the asymmetric power caused by the interference in the act of simultaneous interpretation in speech-in-interaction of the bilingual classroom.

KEYWORDS: Libras/Portuguese Translators-Interpreters. Conflict Narrative. Acts of Interpretation in Sign Language. Pragmatic Knowledge. Micropowers and Microresistance.

Introdução

Os avanços nas pesquisas em Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS), em contexto nacional (LEITE, 2004; QUADROS, SOUZA, 2008; SANTOS, 2006, 2010; RODRIGUES, BEER, 2015, dentre outros), possibilitaram melhor compreensão sobre: (i) os papéis e as funções dos profissionais Tradutores-Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa (TILSP); (ii) o redimensionamento para uma formação em nível superior; e (iii) a complexidade da atuação profissional em diversos contextos de trabalho.

Wandensjö (1995, p. 113, 127) compreende a atuação de um intérprete é uma ação (prática) social e um evento comunicativo interativo, em cada diferente situação social, precisando, assim, que esse profissional compreenda, coordene e medeie a comunicação como responsabilidade (tarefa do intérprete) de sua participação e engajamento (*status*) interacional.

Neste artigo buscamos analisar como uma TILSP relata, em entrevista de pesquisa, os atos de interpretação simultânea em Língua Brasileira de Sinais – Libras (WANDENSJÖ, 1995; ROY, 1989, 2000; PAGURA, 2003; QUADROS, 2004; LEITE, 2004; SANTOS, 2010; RODRIGUES, BEER, 2015; SOUZA LEMOS, 2019), em sala de aula bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Com perspectiva da Linguística Aplicada Contemporânea (MOITA LOPES, 2006, 2013; NAPIER, 2013; KLEIMAN *et. al.*, 2019), realizamos interface das seguintes fundamentações teórico-analíticas: (i) a abordagem do discurso sociointeracional (SCHIFFRIN, 1986, 1994), destacando o estado de informação, os conhecimentos dos participantes (SCHIFFRIN, 1987; PEREIRA, 2013) e os conhecimentos pragmáticos (FAERCH, KASPER, 1984); (ii) a microfísica dos poderes (FOUCAULT, 2015 [1978]) e as microrresistências (PINTO, FABRÍCIO, 2013); (iii) as narrativas de conflito

(BRIGGS, 1996; BRENNEIS, 1996; SOUZA LEMOS, 2019), com análise laboviana sobre a textualização da narrativa (LABOV, 1972) da fala-em-interação (NORRICK, 2000).

A metodologia da pesquisa é qualitativa e interpretativista (DENZIN *et. al.*, 2006), com entrevistas de pesquisa (ROULSTON, 2010) e com emergência de narrativas, em perspectiva interacional, sociolinguística e êmica (MISHLER, 1986; GARCEZ, 2008).

Napier (2013, p. 85) afirma que a interpretação de língua de sinais está inserida “dentro de um contexto mais amplo da interpretação e como uma atividade de linguística aplicada”. Assim, a partir da Linguística Aplicada, buscamos inteligibilidades (MOITA LOPES, 2006, 2013; NAPIER, 2013) sobre as experiências relatadas ocorridas na fala-em-interação, com o intuito de observarmos como uma participante TILSP, em entrevista, narra situações sobre o ato de interpretação simultânea e de mediação linguística em Libras, em sala de aula bilíngue no ensino superior.

A seguir, apresentaremos uma breve exposição teórica sobre o ato de traduzir e o ato de interpretar, com revisão nos Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS). Em seguida, apontaremos um breve percurso sobre a constituição profissional e formativa de TILSP.

Processos de tradução e de interpretação

A tradução é definida como um processo complexo porque “tem um caráter interativo e não linear, no qual são produzidos processos controlados e não controlados” e, também, requer “procedimentos de identificação e de resolução de problemas, bem como de aplicação de estratégias e de tomadas de decisões” (ALBIR, 2001, p. 375). Para Machado (2017, p. 44) o ato de traduzir “não é uma simples transposição do léxico de uma língua à outra; isto é, não se traduz palavra por palavra, mas se faz necessário uma tradução de significados [semânticos] e das referências que há entre as culturas”. A tradução é um projeto, implicando mais tempo de reflexões, de (re)elaborações e de (re)tomadas de decisões para realização dos atos tradutórios entre as línguas e os textos de trabalho.

Na interpretação, segundo Pagura (2003, p. 226), o processo é diferente, por requerer “conhecimento necessário e vocabulário específico”; em situações interacionais simultâneas e consecutivas exige-se do intérprete tomadas de decisões rápidas e “em questão de segundos”. Muitas vezes, não há tempo para o intérprete realizar consultas (entre as duplas/trios de trabalho) e o processamento cognitivo e linguístico “acontece numa velocidade “30 vezes

maior” do que no processo de tradução” (PAGURA, 2003, p. 226). Quadros (2004, p. 27) concebe a interpretação como um ato que “envolve processos altamente complexos” e custosos, porque um intérprete precisa processar “a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte”. Para Machado (2017, p. 54) quando um intérprete está em uma interação face a face

[...] se depara com a tarefa de sinalizar conceitos abstratos, pode surgir uma variedade de escolhas de itens lexicais, tais como: (a) certos conceitos lexicalizados em Língua Portuguesa que não há sinais de equivalência em Libras; (b) a dependência estrita a contextos específicos em que o TILS atua como, por exemplo, contextos jurídicos, clínicos, pedagógicos [...].

A interpretação está entremeada de tarefas que exigem recorrer à memória de trabalho, ao acervo lexical e ao processamento cognitivo e (extra)linguístico de todos os significados e sentidos entre uma língua fonte e uma língua alvo. Ou seja, exige-se de um intérprete a capacidade e habilidade cognitiva, o conhecimento de (multi)linguagens/(multi)modalidades e a competência (socio)linguística e pragmática, em um ato de interpretação simultânea.

Os Tradutores-Intérpretes de Libras/Português (TILSP)

O percurso dos Movimentos Sociais Surdos (BRITO, 2013) alavancou conquistas legislativas (BRASIL, 2002, 2005) de reconhecimento e de empoderamento linguístico, possibilitando que a Libras alcançasse *status* de língua, em todo o território brasileiro. A reverberação dessa luta possibilitou, ainda, à comunidade de TILSP, as conquistas legislativas (BRASIL, 2005, 2010, 2015), direcionando novos rumos para a profissionalização e formação de TILSP (principalmente, em nível superior). O resultado é a efetivação de TILSP, em concursos públicos em esferas municipal, estadual e federal. Para Santos (2010, p. 160) os TILSP estão “buscando espaços de consolidação na medida em que se articulam ao campo dos Estudos da Tradução”.

Os Intérpretes de Libras são profissionais responsáveis pela mediação/comunicação linguística entre as pessoas surdas e ouvintes, em diversos contextos e em diversas situações interacionais, tendo como objetivo a transposição de aspectos/elementos (extra)linguísticos de enunciações e de discursos entre línguas (NASCIMENTO, 2012). Exigem-se dos TILSP conhecimentos tradutórios e interpretativos para atuarem nesses diversos contextos profissionais (NASCIMENTO, 2016) e nessas diversas situações comunicativas, por serem situadas e específicas. Na interação interpretativa, os Intérpretes de Língua de Sinais (ILS)

precisam criar, descrever e representar de espaços mentais para espaços visuais, as informações (de cada um dos itens) lexicais, obtendo como resultado uma sinalização coesa e coerente visualmente. No entanto, a maioria dos TILSP, até os anos 2000, obtiveram “formação empírica” e em “experiências de trabalho” e, também, ficaram, por muitos anos, invisíveis nas pesquisas acadêmicas (SANTOS, 2010, p. 147, 149). Os estudos de Santos (2006, 2010) remetem ao início de uma carreira conflituosa, subalternizada e invisibilizada, porque poucos ILS tiveram uma formação inicial, continuada ou extensionista, em nível superior.

Por todos esses motivos, a situação atual requer um constante processo formativo de TILSP, muitas vezes, em atuação profissional, com vivências ou não de tensões e de conflitos, por exemplo, na intermediação entre surdos e ouvintes na sala de aula (ROY, 1989, 2000; LEITE, 2004; SANTOS, 2006, 2010; GOSWELL, LEIGH, CARTY, NAPIER, 2012; NASCIMENTO, 2016; SOUZA LEMOS, 2019).

Em estudo sobre a atuação profissional de Intérpretes de Libras, em nível superior, Santos (2006) apresenta discursos e narrativas de TILSP entrevistados. A autora aponta, em seus dados, que a atuação em sala de aula, os TILSP narram como professores universitários se dirigem aos Intérpretes de Línguas de Sinais (ILS), com avaliações negativas e depreciativas, tais como “que lindo teu trabalho! Tem que ter paciência!”, ou “vocês são uns anjos, ainda bem que existem pessoas como vocês”, ou “vocês não precisam traduzir isso para eles?”, ou “vocês são pagos”, ou “o que vocês estão fazendo aqui?” (SANTOS, 2006, p. 51). A autora aponta, ainda, que na perspectiva dos Estudos da Tradução e da Interpretação de Língua de Sinais (ETILS), essas perspectivas discursivas enquadram os TILSP em uma posição não profissional, podendo acarretar em afastamento de espaços profissionais, além de atribuição de menor valorização e representatividade da categoria institucionalmente.

Roy (1989, 2000), em *A sociolinguistic analysis of the interpreter's role in the turn exchanges of an interpreted event* e em *Interpreting as a discourse process*, baseado nos estudos da Sociolinguística Interacional, estuda como os ILS, em sala de aula de pós-graduação, trocam e tomam os turnos interacionais. Em seus resultados, observa que os intérpretes: revezam o ato de interpretação entre si como atividade profissional; participam ativamente no evento interpretativo; e se posicionam e gerenciam a interação junto aos alunos surdos e aos professores ouvintes.

Leite (2004), em *Os papéis do Intérprete de Libras na sala de aula inclusiva*, analisa microetnograficamente a interpretação simultânea e consecutiva realizado por profissionais Intérpretes de Libras, em interação de um contexto escolar inclusivo. A autora baseia a sua

pesquisa pelos estudos da Sociolinguística Interacional, observando: (i) os modelos de formato de recepção, de produção e de (re)alinhamento; (ii) os tipos de enunciados interpretados na comunicação entre Português e Libras; e (iii) os esquemas de conhecimento e de enquadre acordados entre intérpretes, alunos surdos e professores ouvintes. Assim, com esse embasamento teórico-analítico, Leite (2004) busca compreender a atuação, as funções, os papéis e os formatos interacionais assumidos por intérpretes na sala de aula. Os resultados de sua pesquisa apontam como os intérpretes realizam várias formas de transladação (seguindo o sentido original ou utilizando omissões) e as várias formas de coordenação de enunciados na interpretação interacional. Os dados apresentam, também, que os intérpretes assumem várias funções, tais como ‘ensinadores’ e ‘professores’, com intuito de permitir que os alunos surdos possam compreender a interação e os conteúdos perpassados na sala de aula. Assim, Leite (2004, p. 155) discute as inversões de papéis de intérpretes na interação, ora como profissionais Intérpretes de Libras, ora como professores-intérpretes em que assumem responsabilidades pedagógicas.

Goswell, Leigh, Carty e Napier (2012), em *The myth of equality for deaf students in interpreted mainstream classrooms: whose responsibility is it to ensure equality?*, realizam um estudo de caso, com observação (realizam uma observação não participante) e filmagem da interação na sala de aula inclusiva, entre professores, 2 alunos surdos e mediação de 3 ILS. Os pesquisadores geraram dados no Ensino Médio de uma escola, em Sidney/Austrália. Os dados apontam análises de sequências interacionais, com perguntas e respostas entre os professores e alunos e, ainda, há análises da interpretação das perguntas realizadas. Os resultados indicam que os alunos surdos não participam da interação discursiva na sala de aula. Isso, porque, o intervalo de tempo da interpretação das perguntas realizadas pelos ILS demora e quando os alunos surdos tentam responder, o turno interacional em questão, já tinha sido respondido pelos alunos ouvintes. Os dados apresentam que os ILS resumiam as sequências de perguntas e de respostas; além disso, a atenção dos alunos surdos ficava dividida entre assistir a interpretação, olhar para o quadro (ou algo que estava sendo escrito pelos professores) e escrever as suas próprias anotações sobre as aulas e os conteúdos.

Assim, a partir do investimento em entender os processos históricos e sociais dos TILSP, em contexto nacional e internacional, permite-se a consolidação dos ETILS como um campo disciplinar emergente (RODRIGUES, BEER, 2015).

Abordagem teórica e analítica em interface na pesquisa

Em nossa fundamentação teórica e analítica, com perspectiva da Linguística Aplicada Contemporânea, colocamos, em relação de interface: i) a abordagem do discurso sociointeracional, com destaque para o estado de informação que envolve os conhecimentos dos participantes; ii) as narrativas de conflito e a análise laboviana sobre a textualização da narrativa coconstruídas na interação; iii) a microfísica dos poderes e as microrresistências.

Linguística Aplicada em busca de inteligibilidades

Estudiosos/as da linguagem e linguistas aplicados/as contemporâneos buscam, por meio de uma análise da “microsociologia comunicacional”, os entendimentos sobre as “perspectivas interacionais no contexto social” e sobre as “práticas profissionais”, apontando, assim, as “diferentes assimetrias, poderes, saberes, posições, descrições e classificações do mundo social” (PINTO, FABRÍCIO, 2015, p. 14). Kleiman *et. al.* (2019: 725) denotam que a Linguística Aplicada Contemporânea mantém o interesse e as atividades de pesquisa sobre temáticas/questões das “desigualdades sociais, políticas, étnicas, culturais das muitas comunidades de aprendizes de língua, sejam elas maternas, segundas ou estrangeiras, com as quais entra em contato, ou pela via do ensino, ou da pesquisa”.

Nesse sentido, a Linguística Aplicada busca compreender em “pequenas histórias nos entre-lugares”, a indicação de alternativas para o nosso presente e “para uma vida social mais justa e ética” (MOITA LOPES, 2013, p. 233). Assim, consideramos que ouvir as “vozes do Sul” (MOITA LOPES, 2006) e “êmica” (GEERTZ, 1997) possibilita a construção de uma agenda social e a criação de “inteligibilidades sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14).

Venutti (2019 [1998], p. 9-10) aponta que, por muito tempo, os estudos sobre a tradução e a interpretação permaneceram em *status* marginal das pesquisas e dos debates acadêmicos, acarretando em uma visão estigmatizadora e sendo tratada de forma desvantajosa epistemologicamente. Assim sendo, entendendo que a tradução e a interpretação perpassam por culturas, e alinhados à Venutti (2019, p. 15), acreditamos “que um estudo da periferia em qualquer cultura pode iluminar e, até mesmo, rever o centro”, como em nosso estudo sobre estudos das narrativas, em dar visibilidade como discursos empoderados (KLEIMAN *et.al.*, 2019: 726).

Modelo sociointeracional e pragmático de comunicação

Os intérpretes de línguas de sinais, em diferentes situações comunicativas interacionais, podem utilizar diferentes estratégias (técnicas) e modalidades de interpretação. As pesquisas de Schiffrin (1987, 1994) sobre estrutura de participação, em interações situadas, podem contribuir substancialmente para a construção de conhecimento e de mediação na interpretação da língua de sinais.

Schiffrin (1987, 1994) busca construir um modelo sociointeracional de comunicação, compreendendo três tipos de *estruturas de participação* entre os participantes de uma dada interação, sendo: (i) a *Estrutura de Troca* (unidades definidas pela Análise da Conversa, com turnos, pares adjacentes, perguntas e respostas, natureza das sequências, dentre outros); (ii) a *Estrutura de Ação* (os atos de fala são situados e com ação intencionada; as ações ocorrem em sequências e com padrões de previsibilidade); e (iii) a *Estrutura Ideacional* (unidades semânticas, com proposições ou ideias; relações coesivas e relações de tópico).

O entendimento é de que os falantes e os ouvintes estão organizados em uma estrutura de participação (por exemplo: relações entre falante e ouvinte; formatos de produção e de interpretação; conjunto de posições dos indivíduos envolvidos em uma dada interação) e em um estado da informação – organização e gerenciamento do conhecimento³ e do metaconhecimento⁴ por falantes ouvintes (SCHIFFRIN, 1994; PEREIRA, 2013). Nesse sentido, os participantes podem ter ou não acesso ao conhecimento e/ou às informações que transitam na comunicação interacional, interferindo, assim, diretamente, na organização e no gerenciamento do conhecimento e do metaconhecimento (PEREIRA, 2013, p. 72).

Faerch e Kasper (1984, p. 214), em *Pragmatic knowledge: rules and procedures*, tematizam como os usuários de idiomas podem adquirir o conhecimento comunicativo-pragmático, por meio de regras, de estratégias e de procedimentos de acordo com as intenções dos falantes e com as restrições contextuais e discursivas ao realizar os atos verbais nas interações. Os autores apontam que o *conhecimento pragmático declarativo* focaliza em regras (e elementos da língua) e o *conhecimento pragmático processual* volta-se para procedimentos (o processo da comunicação, com seleções e combinações na/da língua). É relevante, pragmaticamente, o conhecimento declarativo, composto de seis conhecimentos (FAERCH,

³ Esquemas de conhecimentos prévios e coconstruídos na interação foram tratados por Tannen (1985, 1979), anteriormente, e depois em estudos desenvolvidos na perspectiva da Sociolinguística Interacional em Tannen e Wallat (1987).

⁴ O *metaconhecimento* está intrinsecamente relacionado à forma em como os falantes e os ouvintes conhecem os seus respectivos conhecimentos, partindo do princípio de que cada um tem um conhecimento e/ou assume conhecer o que o outro irá partilhar (SCHIFFRIN, 1987, p. 28-29; PEREIRA, 2013, p. 72).

KASPER, 1984, p. 215-216): (i) *Conhecimento Linguístico* (regras, itens das línguas em níveis morfológico, fonológico e sintático); (ii) *Conhecimento dos Atos de Fala* (atos verbais próprios de uma comunidade prática sociocultural); (iii) *Conhecimento Discursivo* (pré-sequência interacional, coerência do discurso e maquinaria da conversa); (iv) *Conhecimento Sociocultural* (comportamentos, valores, normas e relações sociais/institucionais); (v) *Conhecimento de Contexto* (ações e fatores/elementos da situação comunicativa); e (vi) *Conhecimento de Mundo* (de fatos, de objetos, de relações).

Narrativa como experiência de vida

Quando as pessoas conversam entre elas coconstroem a interação (OCHS, JACOBY, 1995) e, muitas vezes, coconstroem lembranças de histórias e de experiências vividas (NORRICK, 2000). Na perspectiva da sociolinguística, as narrativas são histórias pelas quais as pessoas relatam e remontam eventos passados, ou seja, experiências já vivenciadas socialmente (BASTOS, 2005).

De acordo com Bastos (2005, p. 74), na “atividade de narrar, não apenas transmitimos o sentido de quem somos, mas também construímos relações com os outros e com o mundo que nos cerca”, revivendo, reavaliando e reconstruindo as experiências da vida. Narramos e construímos identidades sociais a respeito do ‘outro’ e o ‘eu’, do que somos e do que desejamos ser. Selecionar certas temáticas vivenciadas para serem contadas através de histórias, em situações interacionais face a face, são formas de ressignificar: os sentidos discursivos, os significados sociais e o nosso pertencimento em grupos (LINDE, 1993). As histórias de vida e as autobiografias estão em constante transformação e são contadas a cada momento de nossas vidas. Assim sendo, um conjunto de narrativas tecem a teia de experiências vivenciadas ao longo de nossas vidas (SOUZA LEMOS, 2019, p. 63).

Na perspectiva sociolinguística, a análise da narrativa, por Labov (1972, p. 361), compreende que o ato de narrar é “um método de recapitular experiências passadas, combinando uma sequência verbal de orações com uma sequência de eventos que (infere-se) ocorreram de fato”. Labov (1972) elencou os componentes da textualização da estrutura da contagem da narrativa: resumo (do que se trata); orientação (quem, quando, onde); ação complicadora (o que aconteceu); avaliação (o ponto chave dos fatos, com construções de identidades); resolução (finalmente o que aconteceu); coda (fechamento).

Em contagem de histórias é comum que as pessoas narrem vivenciando certa experiência vivida e denominamos essas encenações como “diálogo construído”. Tannen (2007 [1989]) investiga as manifestações poéticas nas interações entre as pessoas. A autora observa que os narradores possuem a habilidade de contar histórias, porque, muitas vezes, dão vozes às falas dos personagens, reconstruindo, assim, uma história de forma criativa, animada e cênica. Em análise de narrativa é preciso transcrever e interpretar as entonações e as expressões faciais e corporais do narrador e, também, como ele (o narrador) reconstrói a fala dos personagens (de sua história) (TANNEN, 2007 [1986], p. 106-110).

Neste estudo, analisaremos as narrativas, a partir dos seis elementos da textualização laboviana, com foco nos eventos narrados e nos diálogos construídos sobre as falas dos personagens da história de conflito (SOUZA LEMOS, 2019).

Narrativas de conflito, relações dos poderes e microrresistência ao poder

O conflito, segundo Briggs (1996, p. 3-4), é um processo “comum da vida social” e uma “sobrevivência da coletividade”, isso, porque, os conflitos permitem construir identidades, como a identificação e a diferenciação do ‘eu’ e do ‘outro’ sobre/nas relações sociais.

Briggs (1996) e Brenneis (1996) aproximam os estudos de narrativas laboviana com os estudos de conflito, concebendo, assim, as *narrativas de conflito*. Os autores salientam que as *narrativas de conflito* estão imbricadas às situações interacionais em que são contadas e estão interligadas às circunstâncias particulares porque “essas histórias ajudam os participantes a definir, a esclarecer e a compreender os relacionamentos problemáticos e eventos preocupantes” (BRENNIES, 1996, p. 47-48).

Compreendemos que o ato de narrar o conflito sempre será situado, dependendo da experiência pessoal, do contexto e da interação conflitiva vivenciados pelo narrador, com ou sem relações assimétricas (SOUZA LEMOS, 2019). Nesse sentido, os estudos sobre a microfísica das relações dos poderes e da microrresistência ao poder tornam-se relevantes nas análises das narrativas de conflito.

No estudo sobre a “Microfísica do poder”, de Michael Foucault (2015 [1978]), é definida como uma prática social e institucional, constituída historicamente, em (pequenas) inter-relações discursivas, com micropoderes/subpoderes e com controle do corpo social (gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos). Nesse caso, as dominações políticas dos corpos e dos discursos se dão nas disciplinizações: (i) da organização do espaço; (ii) do controle

do tempo; (iii) pela vigilância contínua e permanente; (iv) do registro contínuo de conhecimento e da produção do saber (MACHADO, 2015, p. 22-23).

Nesse caminho de entendimento, Pinto e Fabrício (2013, p. 14) credibilizam que “todo poder engendra resistência” e que “todo micropoder engendra microrresistências” aos “regimes discursivos” sobre a “rigidez dos rótulos”, as “categorias e sistemas de classificação” e as “oposições binárias”, em diversos contextos e em momentos interacionais. As autoras apontam que a microrresistência dos participantes visa “possíveis transformações e reinvenções de situações de exclusão e marginalidade” para agenciamento e o empoderamento (PINTO, FABRÍCIO, 2013, p. 15).

Metodologia da pesquisa

A pesquisa⁵ é qualitativa e interpretativista, com foco em uma atividade situada sobre as práticas interacionais e comunicativas, para, assim, entendermos a experiência humana e os significados construídos por indivíduos e por grupos (DENZIN *et. al.*, 2006). Nesse sentido, buscamos “a perspectiva dos participantes sobre as ações conforme eles a demonstram uns para os outros” (GARCEZ, 2008, p. 24), tendo como base as referências relatadas (ponto de vista dos *insiders*) por membros nativos da Comunidade Surda.

Utilizamos, como metodologia, as entrevistas de pesquisa (ROUSLTON, 2010). Alinhamo-nos à Mishler (1986) porque entendemos que as narrativas são cooperativamente construídas na interação, entre entrevistador e entrevistados, e são momentos em que se rememoram as histórias de experiências passadas dos participantes da pesquisa.

A geração de dados foi realizada com profissionais TILSP, do Curso Bilíngue de Pedagogia, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES – Rio de Janeiro – Brasil). A entrevista selecionada para esse artigo é de Camila⁶, que é filha de pais surdos (*Child Of Deaf Parents* – CODA).

Os dados foram tratados e selecionados, passando por uma fina transcrição, com convenções⁷ da Análise da Conversa Etnometodológica (SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, 1974).

⁵ Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento dessa pesquisa.

⁶ Nome fictício.

⁷ (0.1) pausa de um segundo; (...) a pausa não medida; (.) a entonação descendente ou final de elocução; (?) uma entonação ascendente; (,) uma entonação de continuidade; (–) uma parada súbita; (sublinhado) ênfase; (° °) tom

Conflito e negociação entre professor ouvinte e TILSP no ato de interpretação

A entrevistada elencou questões em sua entrevista: a história de conflito, em atuação profissional na sala de aula, com um professor ouvinte; a motivação em atuar profissionalmente para os alunos surdos, em contexto escolar; faz avaliações positivas sobre a sua atuação como TILSP no decorrer do tempo de sua atuação profissional; e tematiza as positivas aproximações, entre TILSP e surdos, em sala de aula bilíngue.

Nos excertos em análise, há duas situações de interação. Uma delas é a interação entre o entrevistador, Glauber, e a TILSP entrevistada, Camila. A outra situação é a de relato de uma situação de conflito com um professor ouvinte, feita por Camila, mediante solicitação de Glauber.

No excerto 1 (linhas 1 a 5), a seguir, Glauber, ainda na primeira situação de interação, entre entrevistador e entrevistada, faz a solicitação a Camila para que relate uma situação em sala de aula.

Excerto 1: Narrativa 1 – 00'03'' – 01'58''

Linha	Interagentes	Transcrição
1	Glauber	então, Camila eu queria que você me relata:sse: alguma situação
2		profissional que você teve e- em sala: de aula.
3	Camila	haaa:: hhh ((suspira)), mas independente com quem tenha sido? se aluno
4		ou professor?
5	Glauber	sim.
6	Camila	então, tipo ((cruza as pernas e olha para baixo)) (0.1) uma que me
7		marcou aqui que foi constrangedora na verdade que eu me senti muito mal
8		mas depois consegui resolver; com um determinado profe::ssor. foi
9		que:: ele tava explicando dando aula dele falando so::bre... eh:: das
10		ciências humanas enfim. e a gente aqui ainda não tem sinais:: para
11		todos os termos que são [utilizados]
12	Glauber	[aham]
13	Camila	[e aí] às vezes acaba que cria-se >na
14		própria aula ou no grupo de pesquisa dele algum sinal< que não eh::
15		divulgado, não eh (0.1) unificado para que todos os intérpretes façam
16		uso. (0.2) e aí numa determinada aula, ele tava explican::do e tudo,
17		>aí ele foi e falou um nome< que eu não me lembro qual eh agora (0.1)
18		↑que; eu fiz a datilologia (0.2) e aí ele ↑parou e olhou e falou assim
19		"nã::: isso ↑tem sinal" (0.1) aí eu fui "qual eh o sinal então?", aí
20		ele ↑"você que deveria saber você é a intérprete ;não sou eu::". hhhh
21		↑nossa e assim na frente dos alunos? e a minha vontade era de >falar
22		para ele "então não me interrompe se "a intérprete" sou eu você não tem
23		que se meter no meu trabalho, ↑continua dando sua aula"<. só que ;assim,
24		ia gerar um atrito, um conflito ali que eu hh(0.2) segurei hhhh engoli
25		a seco. >o outro intérprete estava na sala de aula entrou e substituiu
26		porque realmente foi uma situação assim os alunos ficaram< .hh tipo
27		"oi?" hh e eu sai de sala e tal, fiquei com muita raiva, muita raiva.hh
28		e aí depois voltei, me acalmei e dei continuidade na aula e tal. .hh

baixo; (> <) uma fala rápida; (< >) uma fala mais lenta; (: ou ::) alongamentos; (I) início de sobreposição de falas; (J) final de sobreposição de falas; (()) o comentário do analista, com a descrição de uma atividade não verbal; (" ") a fala relatada como reconstrução de um diálogo; (hh) aspiração ou riso; (↑) uma subida na entonação; e (↓) uma descida na entonação.

29		até que terminou a a aula mesmo e aí nesse dia não consegui >nem mais
30		olhar na cara da pessoa<. [...]

Depois de um comentário inicial de esclarecimento (linhas 3 e 4), Camila posiciona-se como narradora, com gestos não verbais (linha 6) e narra que: “uma que me marcou aqui que foi constrangedora na verdade que eu me senti muito mal” (linhas 6 a 8). Camila faz um resumo da narrativa (linhas 6 a 11) e dá elementos da orientação do que aconteceu, mas a avaliação vem logo no início. Glauber, o entrevistador, participa como ouvinte ratificado e sinaliza concordância (linha 12).

Camila prossegue com explicação, para, assim, justificar que um dado sinal pode ser criado no contexto de atuação do próprio professor e com divulgação posterior aos intérpretes: “cria-se >na própria aula ou no grupo de pesquisa dele algum sinal” (linhas 13-14). Pela justificativa de Camila, percebemos que há determinados conhecimentos não compartilhados por todos. No modelo de discurso de Schiffirin (1987, p. 28-29), a autora comenta sobre “o estado de informação que envolve os conhecimentos com os quais os participantes interagem” (PEREIRA, 2013, p. 72).

Camila faz uma breve pausa (linha 16) e relata a situação, novamente, com elementos da orientação e, sobretudo, com as ações complicadoras (LABOV, 1972), em que emerge o conflito com o professor no ato de interpretação em Libras, narrando que: ““aí ele foi e falou um nome< que eu não me lembro qual eh agora (0.1) ↑que↓ eu fiz a datilologia (0.2) e aí ele ↑parou e olhou e falou assim “não::: isso ↑tem sinal” (0.1) aí eu fui “qual eh o sinal então?”, aí ele ↑“você que deveria saber você é a intérprete ↓não sou eu:::”” (linhas 17 a 21).

A entrevistada narra que estava interpretando e que “fiz a datilologia” (linha 18). O professor discorda (PEREIRA, 2013) diretamente do ato de interpretação ao dizer que ““não::: isso ↑tem sinal”” (linha 19), demonstrando o seu conhecimento linguístico (FAERCH, KASPER, 1984). Camila questiona, enfaticamente, o professor: ““qual eh o sinal então?”” (linhas 19-20).

O conflito chega ao clímax com a resposta do professor e de forma direta: “↑“você que deveria saber você é a intérprete ↓não sou eu:::”” (linhas 20-21). Percebemos, nesse momento, o conflito (BRIGGS, 1996; BRENNEIS, 1996; SOUZA LEMOS, 2019) na relação entre os participantes, no ato de interpretação simultânea em Libras, com discordâncias sobre como interpretar e com conhecimentos diferenciados (TANNEN, WALLAT, 1987), entre

o professor e a intérprete. As relações assimétricas (FOUCAULT, 2015 [1978]) entre o professor e a intérprete prevalecem, com manifestação de discordâncias (PEREIRA, 2013).

A seguir, Camila faz um encaixe, em diálogo construído (TANNEN, 2007 [1986]), trazendo seu comentário sobre a situação: ““hhhh ↑nossa e assim na frente dos alunos? e a minha vontade era de >falar para ele “então não me interrompe se “a intérprete” sou eu você não tem que se meter no meu trabalho, ↑continua dando sua aula”<. só que ↑assim, ia gerar um atrito, um conflito ali que eu hh(0.2) segurei hhhh engoli a seco”” (linhas 21 a 25).

Camila, em seu diálogo construído (TANNEN, 2007 [1986]), comenta sobre o seu constrangimento “na frente dos alunos” (linha 21) e manifesta seu desejo de confrontar o professor, mas reforça a sua microrresistência à assimetria institucional (PINTO, FABRÍCIO, 2013), reafirmando seu papel de intérprete (LEITE, 2004; SOUZA, 2006), e sobre as consequências de seu ato, caso se concretizasse. Relembra que “engoli a seco” (linha 25), com intuito de não “gerar um atrito, um conflito ali” (linha 24).

A seguir, Camila traz a resolução para a situação “>o outro intérprete estava na sala de aula entrou e substituiu” (linhas 25 e 26), finalizando a ação complicadora (LABOV, 1972) e avalia novamente a situação “porque realmente foi uma situação assim os alunos ficaram< .hh tipo “oi?”” (linhas 26 e 27). Tudo indica que o constrangimento foi o ponto de narrativa (LABOV, 1972).

Vem, a seguir, a coda (LABOV, 1972), sinalizando o fim da narrativa: “e aí depois voltei, me acalmei e dei continuidade na aula e tal. .hh até que terminou a aula mesmo e aí nesse dia não consegui >nem mais olhar na cara da ↓pessoa<.” (linhas 28 a 30).

Vemos os atos verbais, na narrativa de Camila, que há uma tentativa de controle emocional para manter a interação: “segurei” (linha 25), “engoli” (linha 25), “saí” (linha 27), “fiquei” (linha 28), “voltei” (linha 28), “acalmei” (linha 28), “voltei” (linha 28).

As avaliações (LABOV, 1972) de Camila continuam até o final, com a manifestação do sentimento de “muita raiva” (linha 28) sobre o ato de “interromper” e sem uma contribuição do “sinal” para o conceito exposto na disciplina.

No Excerto 2, a seguir, há uma segunda narrativa, em que o professor procura negociar com Camila.

30	Camila	e aí nesse dia não consegui >nem mais olhar na cara da pessoa<. e aí
31		depois de alguns dias (.) semanas até (.) que::: tava na época de
32		<u>prova</u> : hh e aí os alunos tinham feito prova, só tava o surdo na <u>aula</u> ,
33		na- na <u>sala</u> fazendo a prova. aí ele foi cochichou comigo e com o outro
34		intérprete baixinho e falou assim “ <u>po::xa</u> , eh:: você me descu::lpa
35		aquele <u>di:a</u> , depois eu fiquei pensa:ndo, eu me senti <u>mal</u> porque eu
36		acabei me metendo no seu <u>trabalho</u> .” hhh. e <u>aí</u> eu virei pra ele e falei
37		assim “ <u>realmente</u> >se você soubesse a <u>raiva</u> que me deu< porque se você
38		tem um <u>sinal</u> e >você fez questão de me interromper pra dizer que tinha<
39		(.) por <u>que não falou</u> então <o sinal>? eu sou <u>intérprete</u> da casa, eu
40		estou em constante aprendizado <u>também::</u> . né assim como você tá
41		aprendendo libras, porque <u>nunca</u> teve contato com surdos, hh eu também
42		nunca tive contato com a sua <disciplina>. então, assim já que foi pra
43		interromper que haja uma <u>troca</u> se não, dá continuidade a aula e
44		<u>depois</u> em particular você me dá u- um feedback com relação a isso”. <u>aí</u>
45		a gente se desculpou e tal e hoje a gente se dá muito bem e não tem
46		mais nenhum problema em relação a isso. >mas foi assim uma situação<
47		mu:::ito complicada hhh.

Em sua segunda narrativa, Camila traz uma orientação (LABOV, 1972), com indicação do tempo decorrido e mostra que o conflito interpessoal (SOUZA LEMOS, 2019) perdurou por um longo tempo: “depois de alguns dias” (linha 31) e “semanas até” (linha 31). Contextualiza, ainda, mais especificamente, que uma “época de prova:” (linhas 31-32), quando um aluno “surdo” (linha 32) estava “fazendo a prova” (linha 33), o professor busca aproximação.

As ações complicadoras (LABOV, 1972) indicam, sobretudo, uma situação de diálogo (TANNEN, 2007 [1986]), entre o professor e Camila; ele cochicha “baixinho” (linha 34) com ela e com “o outro intérprete” (linha 34). O professor explicita o seu pedido de desculpas (“você me descu::lpa aquele di:a”, linhas 34-35) e de reflexão (““depois eu fiquei pensa:ndo, eu me senti mal |porque eu acabei me metendo no seu trabalho.””, linhas 34-36).

Nesse momento, há uma tentativa de se distanciar da construção de uma imagem negativa (MISHLER, 1986; BASTOS, 2005) perante a ofendida e, por isso, o professor reflete (“fiquei pensa:ndo”, linha 35) sobre o evento de conflito (BRIGGS, 1996; SOUZA LEMOS, 2019) e com avaliação encaixada, relata que “me senti mal” (linha 35).

Camila responde, ainda em ações complicadoras (LABOV, 1972), indicando seu sentimento de “raiva” (linha 37) sobre o ato de “interromper” (linha 39) e sem nenhuma contribuição do “sinal” (linha 38, 39) para o conceito utilizado na disciplina. Mostra, ainda, o seu poder institucional (FOUCAULT, 2015 [1978]) ao dizer que “eu sou intérprete da casa” (linha 40) e que o professor “nunca teve contato com surdos” (linhas 41-42).

Camila apresenta suas justificativas para o ato de interpretar (WANDENSJÖ, 1995; ROY, 1989, 2000; LEITE, 2004; SOUZA LEMOS, 2019) junto ao professor. Ela coloca justificativas em relação à sua prática de interpretação e ao aprendizado do professor em relação

a Libras. A narradora aponta uma possibilidade de evitação de próximos conflitos, estabelecendo que o ato de interromper e de construir conhecimentos linguístico e discursivo (FAERCH, KASPER, 1984) pode ser baseado em uma estrutura de participação acordada (SCHFFRIN, 1994; PEREIRA, 2013), mas como “uma [↑]troca” (linhas 43-44) (SCHFFRIN, 1994) e precisa ser “em particular” (linha 44). Por fim, narra o final da negociação do conflito ao dizer que “aí a gente se [↑]desculpou e tal” (linhas 45-46).

Considerações e encaminhamentos

Neste artigo, analisamos como uma TILSP relata, em entrevista de pesquisa, a sua experiência profissional, em situação de conflito no ato de interpretação simultânea, em sala de aula bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

A entrevistada Camila aponta as diferentes expectativas de conhecimentos (teórico e prático) e um processo de mediação linguística, com complexidade linguística, no uso de línguas em contato, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa, junto aos participantes (SOUZA LEMOS, 2019; PEREIRA, SOUZA LEMOS, 2019).

Sabemos que em sala de aula, por exemplo, há divisões de poderes e são constituídos os poderes institucionais, por exemplo, entre professor (com maior autoridade e conhecimento) e aluno (com menor autoridade e conhecimento). Em nossos dados, vimos que um professor detém o poder do conhecimento técnico-científico e a TILSP se encontra “no meio do caminho” de ambos os poderes, ou seja, com o poder da prática da (inter)mediação entre línguas de trabalho e o poder de conhecimento (extra/inter)linguístico especializado.

Em sua narrativa, Camila apresenta como algumas formas de estruturas de participação são inadequadas e, às vezes, rompem o fluxo interacional. Os personagens (intérprete e professor) da narrativa se chocam interacionalmente, entre interrupções e discordâncias. Isso, porque, Camila aponta que na fala-em-interação em sala de aula bilíngue, quando os modos de produções de conhecimentos linguísticos e pragmáticos se entrecruzam, pode ocorrer conflitos de expectativas de conhecimentos (TANNEN, WALLAT, 1987). Há também indicação de engendramento de micropoderes, transformando o saber em poder e o poder em conhecimentos linguísticos e pragmáticos. No entanto, essas disputas entre o saber e o poder podem ser escalonadas em conflitos interpessoal e linguístico.

Para superar o poder assimétrico, principalmente, quando foi “interrompida” no ato interpretativo simultâneo, a TILSP atua com o seu micropoder, ora sob a imposição de controle

interacional e emocional, ora de (re)ações em que apresente o seu pertencimento territorial-linguístico – por exemplo “esse é meu ofício e a minha função”, ou “esse é o meu conhecimento e quero compartilhar”, ou “esse é o meu entendimento sobre a experiência linguística” –, o que configura em uma construção de identidade de microrresistência ao apagamento profissional, em contexto linguisticamente complexo de sala de aula bilíngue.

Por meio da entrevista sociolinguística, buscamos oportunizar que uma participante da pesquisa pontuasse as suas inteligibilidades sobre a sua agenda como membra da Comunidade Surda. Com isso, esse estudo, busca contribuir para os Estudos da Tradução e Interpretação das Línguas de Sinais (ETILS), por meio da Linguística Aplicada Contemporânea, gerando inteligibilidades sobre os conflitos linguístico e interpessoal, na fala-em-interação, com línguas em contato e com mediação complexa de TILSP, em contexto escolar bilíngue.

Referências

ALBIR, A. H. *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra, 2001.

BASTOS, L. C. Contanto estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Revista Calidoscópico*, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.

BRASIL, Presidência da República Casa Civil. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

BRASIL, Presidência da República Casa Civil. *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.

BRASIL, Presidência da República Casa Civil. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRENNEIS, D. Telling troubles: Narrative, conflict, and experience. In: Briggs, Charles L. *Disorderly Discourse: Narrative, conflict, and inequality*. New York: Oxford University Press, 1996, pp. 41-52.

BRIGGS, C. L. *Disorderly Discourse: Narrative, conflict, and inequality*. New York: Oxford University Press, 1996.

BRITO, F. B. *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2013.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de Linguística Aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 7, pp. 05-12, 1986.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. e colaboradores. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, [2003] 2006.

FAERCH, C.; KASPER, G. Pragmatic Knowledge: Rules and Procedures. *Applied Linguistics*, v. 5, n. 3, 1984, p. 214–225.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2015 [1978].

GARCEZ, P. M. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (orgs.). *Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

GEERTZ, C. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. [Trad.] Vera Mello Joscelyne. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

GOSWELL, D., LEIGH, G., CARTY, B., NAPIER, J. *The myth of equality for deaf students in interpreted mainstream classrooms: Whose responsibility is it to ensure equality?* Paper presented to the Conference of the World Federation of the Deaf. Sydney, 2018.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. *Calidoscópio*, v. 17, n. 4, 2019, pp. 724-742.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. *Language in the inner city: studies in the black english vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972, p. 354-395.

LEITE, E. M. C. *Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada. Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

LINDE, C. *Life Stories*. The creation of coherence. New York: Oxford University Press, 1993.

MACHADO, F. M. A. *Conceitos abstratos: escolhas interpretativas de Português para Libras*. 2ª ed. Curitiba: Appris, 2017.

MACHADO, R. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2015 [1978]. p. 07-34.

MISHLER, E. G. *Research Interviewing*. Context and Narrative. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

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

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

NAPIER, J. “You get that vibe”: A pragmatic analysis of clarification and communicative accommodation in legal video remote interpreting. In L. MEURANT, A. SINTE, M. VAN HERREWEGHE, M. VERMEERBERGEN (eds). *Sign language research uses and practices: Crossing views on theoretical and applied sign language linguistics*. Nijmegen, The Netherlands: De Gruyter Mouton and Ishara Press, 2013. pp. 85-110.

NASCIMENTO, M. V. B. Interpretação da Libras para o Português na modalidade oral: considerações dialógicas. *Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores*, n. 24, 2012, p. 79-94.

NASCIMENTO, M. V. B. *Formação de intérpretes de Libras e Língua Portuguesa: encontros de sujeitos, discursos e saberes*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 2016.

NORRICK, N. R. *Conversational narrative: storytelling in everyday talk*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2000.

OCHS, E.; JACOBY, S. Co-construction: an introduction. *Research on language and social interaction*, n. 28, v. 3, p. 171-183, 1995.

PAGURA, R. J. A Interpretação de Conferências: Interfaces com a Tradução Escrita e Implicações para a Formação de Intérpretes e Tradutores. *DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 19, n. esp., pp. 209-236, 2003.

PEREIRA, M. G. D. Má comunicação em interações de serviço de atendimento telefônico em uma empresa brasileira de plano de saúde. In: BARROS, Kazue Saito Monteiro de. (Org.). *Atividades de interação verbal: estratégias e organização*. Natal: Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem/ Imprensa Universitária UFRPE, 2002. p. 89-103.

PEREIRA, M. G. D. Discordâncias na interação entre atendentes e clientes em uma Central de Atendimento de Seguro Saúde: o cumprimento do mandato institucional com estratégias de convencimento. *ReVEL – Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 11, n. 21, 2013. p. 63-95

PEREIRA, M. G. D.; SOUZA LEMOS, G. *Narrativas de resistência na prática profissional de tradutores-intérpretes na interação em sala de aula de Libras/Português*. Comunicação apresentada no XIII Congresso Internacional de Estudios del Discurso – ALED. “Discursos de resistência em contextos de posverdad: una mirada desde los estudios del discurso”. Santo Domingo, República Dominicana: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso,

ALED/ Facultad de Humanidades, UASD, Escuela de Comunicación Social, del 2 al 5 de diciembre, 2019.

PINTO, J. P.; FABRÍCIO, B. F. Introdução – Inclusão e exclusão sociais em práticas discursivo-identitárias: microrresistências e possibilidades de agenciamento. In: PINTO, J. P.; FABRÍCIO, B. F. (orgs). *Exclusão social e microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013, pp. 11-34.

QUADROS, R. M. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEE, 2004.

QUADROS, R. M.; SOUZA, S. X. Aspectos da tradução/encenação na Língua de Sinais Brasileira para um ambiente virtual de ensino: práticas tradutórias do curso de Letras-Libras. In: QUADROS, R. M. de. (org). *Estudos Surdos III*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara-Azul, 2008.

RODRIGUES, C. H.; BEER, H. Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente?. *Cadernos de Tradução*, v. 35, pp. 17-45, 2015.

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

ROY, C. *A sociolinguistic analysis of the interpreter's role in the turn exchanges of an interpreted event*. Unpublished Ph.D. Dissertation. Georgetown University, 1989.

ROY, C. *Interpreting as a discourse process*. New York: Oxford University Press, 2000.

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

SCHIFFRIN, D. *Approaches to Discourse*. Oxford, Cambridge. USA: Blackwell Publishers, 1994.

SANTOS, S. A. *Intérpretes de língua de sinais: Um estudo sobre as identidades*. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/Santa Catarina: UFSC, 2006.

SANTOS, S. A. Tradução e interpretação de língua de sinais: deslocamentos nos processos de formação. *Cadernos de Tradução*, v. 2, 2010, p. 145-164.

SCHIFFRIN, Deborah. *Discourse markers*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1987.

SCHIFFRIN, Deborah. *Approaches to discourse*. Massachusetts: Blackwell Publishers, 1994.

SOUZA LEMOS, G. *Narrativas de conflito com alunos surdos e intérpretes de Libras nas relações com a família, a escola e atividades profissionais*. Dissertação de Mestrado em Letras/Estudos da Linguagem – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2019.

TANNEN, D. What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations. IN: FREEDLE, R. (ed.). *New Directions in Discourse Processing*. Norwood/NY: Ablex, 1979. p. 137-81.

TANNEN, D. Frames and shemas in the discourse Analysis of interaction. *Quaderni di Semantica*, v. 6, n. 2, pp. 326-35, 1985.

TANNEN, D.; WALLAT, C. Interactive frames and knowlege shemas in interaction: examples from a medical examination/interview. *Social Psychology Quaterly*, v. 50, n. 2, pp. 205-216, 1987.

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

VENUTTI, L. *Escândalos da tradução: por uma ética da diferença*. [Trad.] Laureano Pelegrin, Lucinéia Marcelino Villela, Marileide Dias Esquerda, Valério Biondo. São Paulo: Editora UNESP, 2019 [1998].

WANDENSJÖ, C. Dialogue Interpreting and the Distribution of Responsibility. *Hermes – Journal of Linguistics*, n. 14, pp. 111-130, 1995.