

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O PAPEL DE PROFESSORES SURDOS E  
OUVINTES NA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E  
INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE  
SINAIS**

**ELOMENA BARBOSA DE ALMEIDA**

**PIRACICABA, SP  
2010**

# **O PAPEL DE PROFESSORES SURDOS E OUVINTES NA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

**ELOMENA BARBOSA DE ALMEIDA**

**ORIENTADOR: PROFA. DRA. CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA**

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação**

**PIRACICABA, SP  
2010**

**BANCA EXAMINADORA**

**Profa. Dra. Cristina B. F. de Lacerda (orientadora)**

**Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi (USP-RP)**

**Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha (UNIMEP)**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram na realização desta dissertação, em especial,

À meus pais, que me apoiaram e me ajudaram desde o início da minha vida, mesmo quando longe de mim. Vocês são a razão de todo o meu esforço. Agradeço por toda a dedicação de vocês em cada dia de minha existência.

À Elomar, Dara e Luana, pelo apoio e por terem me acolhido com todo amor.

À Cristina Lacerda, pelo apoio em todo o processo vivido na pós-graduação e pela orientação para a elaboração desta dissertação.

À Anna Padilha, pelo apoio constante em todo meu percurso na pós-graduação. Sempre a disposição quando precisei, ajudou-me até a conquista deste título. Agradeço ainda pelas contribuições no exame de qualificação e pelas leituras atentas pós-qualificação. À você, professora, meu muito obrigada.

À Ana Lodi, pelo incentivo para que eu iniciasse o mestrado; pela ajuda em todo o processo, trabalhando comigo sempre que eu precisei. Pessoa presente nas horas mais difíceis de elaboração deste estudo, ensinou-me cada passo para que eu chegasse ao dia de hoje. Agradeço ainda pela tradução deste trabalho e pelas contribuições no exame de qualificação. À você meu muito obrigada por tudo o que fez e por tudo que continua fazendo por mim.

À Lara, intérprete sempre disponível, dedicando seu tempo livre para me acompanhar a lugares que julgava necessária sua presença. Sem você não teria sido possível a realização deste mestrado. Muito obrigada!

À Darlene, por ter tornado possível minha permanência na Instituição, pelo apoio e por ter lutado ao meu lado para a realização da pós-graduação. Sou muito grata a você por ter feito parte da minha formação.

Ao Adail, pela contribuição em minha formação com discussões de aspectos específicos da tradução e interpretação. Agradeço ainda pela tradução do resumo desta dissertação para o inglês.

Aos alunos do Curso de Intérpretes de Libras da Unimep, por terem concordado em participar da pesquisa. Graças a vocês, este estudo pôde ser realizado.

Aos docentes do Curso de Intérpretes de Libras da Unimep, pelas provocações constantes, que me transformaram na profissional que sou hoje.

Aos docentes do PPGE, pelos ensinamentos e compreensão em todo meu percurso.

À Unimep, por ter viabilizado minha formação por meio de bolsa de estudos.

## RESUMO

A formação do profissional intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Brasil é prática recente e estudos que discutam práticas formativas para este profissional são escassos em nosso meio. A orientação para formação deste profissional está prevista pela legislação apenas com a promulgação do Decreto 5.626 em 2005, sem, contudo aprofundar a questão. Embora a profissão de tradutor e intérprete de Libras/língua portuguesa exista há anos em nosso país, poucos são aqueles com formação específica para tal em curso superior. O intérprete é o profissional que atua na fronteira de sentidos da língua de origem e da língua alvo. Sua prática ultrapassa o conhecimento gramatical e a fluência nas línguas, constituindo uma forma de diálogo para construção de sentidos. Nesta direção, o objetivo do presente estudo é investigar como professores surdos e ouvintes bilíngües (Libras/língua portuguesa) podem colaborar com a formação de futuros tradutores e intérpretes de Libras/língua Portuguesa. Para tal foram filmadas práticas desenvolvidas em disciplinas do Curso Superior de Formação Específica de Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais da Universidade Metodista de Piracicaba, entre os anos de 2008 e 2009, sob a responsabilidade de professores surdos e ouvintes. Do registro em vídeo foram examinadas práticas de interpretação entre os estudantes em situações de simulação de aulas e interpretação de palestras. As análises focalizaram as atividades, a discussão gerada pelas filmagens revistas pelos estudantes e professores, o papel dos professores surdo e ouvinte nos debates e aspectos específicos das atividades de interpretação. O estudo aponta a necessidade do intérprete ter amplo conhecimento de mundo e da temática a ser interpretada pois seu trabalho implica em processos de elaboração conceitual contínuos; destaca o papel do grupo de estudantes e professores na formação de futuros intérpretes configurando espaço de debates e construção de conhecimentos; indica que para a formação de tradutor e intérprete de Libras/língua portuguesa a presença de professores surdos e ouvintes é condição necessária já que traz para o espaço formativo as tensões entre a condição surdo/ouvinte, entre a produção de sentidos em Libras e em língua portuguesa, explicitando questões que serão o mote cotidiano daqueles que atuarão como tradutores e intérpretes de Libras/língua portuguesa.

**Palavras-chave:** Língua Brasileira de Sinais; formação de intérpretes de Libras/Português; professores surdos; professores ouvintes bilíngües; interpretação; formação de professores

## ABSTRACT

Brazilian Sign Language (LIBRAS) education of professional interpreters in Brazil is a recent practice and few are the studies that discuss training practices for this professional. Legal guidelines for educating and training this professional were presented only with the promulgation of Decree 5.626 (2005), which nevertheless are not deep enough. Although LIBRAS/Portuguese translator and interpreter is a profession that exists for years in our country, few are those with a specific education in a college or university course. The interpreter is the professional who acts in the border of senses of a source and a target language. Her practice goes beyond grammar knowledge and fluency in the languages, constituting a modality of dialog for the construction of senses. In keeping this understanding, the present study aims to investigate how deaf and bilingual hearing teachers (LIBRAS/Portuguese) can collaborate for educating LIBRAS/Portuguese translators and interpreters. For doing this, practices developed in a discipline under the responsibility of deaf and hearing teachers of a University Course for Specific Education of LIBRAS Interpreters of the Methodist University of Piracicaba were filmed from 2008 to 2009. Video recordings related to practices of interpretation among students in simulated situations of lesson and lecture interpretation were examined. The analyzes focused on activities developed, the discussion of video recordings of these activities when reviewed by students and teachers, the role of deaf and hearing teachers in the debates and specific aspects of interpretation activities. The study points to the necessity for interpreters to have both an ample encyclopedic knowledge and a knowledge of the themes to be interpreted, for their work implies a continuous process of concept elaboration; it emphasizes the role of students and teachers in the education and training of interpreters by configuring spaces for debates and knowledge construction; it indicates to be vital, in training LIBRAS/Portuguese translators and interpreters, the presence of deaf and hearing teachers since it brings to the training space the tensions between the condition of deaf and hearing subjects and between the production of sense in LIBRAS and Portuguese, making explicit questions that will always be present in the work of LIBRAS/Portuguese translators and interpreters.

**Key-words:** Brazilian Sign Language; Libras/Portuguese interpreters' education; deaf teachers; bilingual hearing teachers; interpreting; teachers' education.

# SUMÁRIO

<b>Capítulo 1 - Minha trajetória profissional como professora surda</b>	01
<b>Capítulo 2 - O tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa</b>	12
2.1. História do campo de interpretação	12
2.1.1. História do campo de interpretação em línguas orais	13
2.1.2. História do campo de interpretação em línguas de sinais	16
2.2. Legislação atual e atuação do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais	20
2.3. A prática do tradutor e intérprete de línguas de sinais	32
<b>Capítulo 3 – Explorando a formação do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa: aspectos metodológicos</b>	44
3.1. Contexto da pesquisa	44
3.1.1. O Curso Superior de Formação Específica de Intérpretes de Libras	45
3.2. Coleta de dados	55
3.3. Análise dos dados	60
<b>Capítulo 4 – Professor surdo e professor ouvinte: seu papel na constituição de futuros tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa</b>	65
4.1. Primeira Atividade: aula ministrada pelos estudantes	65
4.2. Segunda Atividade: interpretação de palestra	86
4.3. Interpretação e elaboração conceitual	94
<b>Considerações Finais</b>	97
<b>Referências Bibliográficas</b>	102

# **CAPÍTULO 1**

## **Minha trajetória profissional como professora surda**

A formação do profissional tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Brasil é uma prática bastante recente e, por este motivo, estudos que discutam e apontem práticas formativas para este profissional ainda são escassos em nosso país. Por muitos anos, a certificação de pessoas com domínio de Libras para atuarem nos diferentes espaços sociais em que se fazia necessária a presença do intérprete era realizada por instituições representativas de surdos, indicando que mesmo nós, surdos, tínhamos (e poucos hoje em dia têm) a dimensão daquilo que estava em jogo na prática deste profissional.

Por este motivo, optei por iniciar esta dissertação com um breve relato sobre minha trajetória profissional, pois ela não difere da maioria dos surdos que hoje atua na formação de tradutores e intérpretes e pode servir para instigar a reflexão de futuros formadores deste profissional.

Minha formação como professora de Libras teve início em 1999. Nesta época fui convidada para entrar na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), onde fiz o primeiro curso para ser instrutora de Libras. Neste período, a maioria dos surdos não tinha qualquer formação nesta área. Atuavam como instrutores de Libras apenas alguns poucos surdos que,

por razões diversas, eram convidados para ministrar cursos para ouvintes. A Feneis era, então, a entidade de referência.

A Feneis foi fundada em 1977 com o nome de Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (Feneida), tendo como objetivo atender aos interesses de todas as pessoas surdas do país. No entanto, em seu início, não se pode dizer que fosse uma entidade representativa das pessoas surdas, na medida em que era composta apenas por pessoas ouvintes. A fim de modificar esta organização social, em 1983 foi criada a Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos que, embora não oficializada, buscava participar dos processos decisórios da diretoria da Feneida. Quatro anos depois, os surdos conquistaram a presidência da Feneida e alteraram seu nome para Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis (FENEIS, 2010a).

Desde sua fundação, seu objetivo maior é divulgar a Libras, além de defender e lutar pelos direitos da comunidade surda brasileira. Tem como propósito ainda esclarecer a sociedade em geral sobre a importância da Libras, sobre a cultura surda, e sobre a história que envolve esta minoria lingüística, “que há séculos vem lutando pelo seu espaço e o reconhecimento de direitos que lhe são inerentes” (FENEIS, 2010b, s/p.).

O oferecimento de cursos para capacitação de instrutores de Libras teve início em 1998. Os cursos anteriores a esta data eram ministrados por pessoas surdas que, contudo, não tinham preparo acadêmico e metodológico para tal. Data de 1992 a elaboração de um primeiro material didático para este fim, fruto da necessidade de sistematização pedagógica para o ensino desta língua

percebida por um grupo de surdos que atuavam no ensino-aprendizagem da Libras. A partir de 1993, a Feneis foi escolhida pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) para a realização deste trabalho de formação por ser reconhecida internacionalmente, ser pólo de divulgação da cultura e da língua dos surdos do Brasil desde sua fundação e pela experiência de oferecimento de cursos de Libras para ouvintes (FENEIS, 2010c).

Foi então neste contexto que iniciei minha formação e minha prática como instrutora de Libras, logo após do primeiro curso de formação - nível básico. A formação recebida me levava a ensinar sinais isolados sem me preocupar com o contexto em que eles estavam inseridos. Como materiais para esta prática e para o ensino ficar mais interessante para os alunos, utilizava atividades de dramatização e jogos de sinais, como por exemplo, forca, cruzadinhas, jogos de adivinhação. Lembro-me que as turmas eram formadas por alunos com formação bastante heterogênea - pedagogos, advogados, dentistas, interessados por acharem a língua bonita - e estavam naquele espaço por diferentes razões – pais ouvintes que tinham filhos surdos, necessidade profissional, desejo de ser intérprete. O desempenho de cada um variava conforme o interesse e motivação.

Além da aprendizagem de vocabulário em Libras e incentivo para que eu convivesse com a comunidade surda, neste período nos eram oferecidos diversos cursos breves voltados à capacitação de instrutores sobre metodologias de ensino de Libras a pessoas ouvintes; sobre sistemas de transcrição da Libras; sobre os fundamentos lingüísticos para o ensino de

língua de sinais de forma geral; entre outros. No ano de 2002, realizei minha formação para instrutora de Libras - nível intermediário - e nos anos de 2003 e 2004, cursos focalizando questões teóricas e práticas relativas ao ensino de Libras – nível III e avançado, respectivamente. Surdos europeus com experiência de ensino de língua de sinais em seus países também eram convidados para nossa capacitação. Além disso, eu contava com a orientação de surdos mais experientes, que tiravam minhas dúvidas e me apoiavam.

Fui convidada pela diretoria da instituição, em 2003, para participar das avaliações de ouvintes que queriam atuar como intérpretes. Não havia curso de intérpretes de Libras ainda em nosso país, porém para ser reconhecido como profissional, os interessados precisavam ser avaliados quanto à fluência na língua pela Federação. Como atividades para esta avaliação eram simuladas situações do cotidiano - ir a uma consulta médica ou ao dentista - ou situações mais específicas, como por exemplo, ir a um juiz. Atualmente, com base em minhas reflexões sobre as necessidades formativas do tradutor e intérprete de Libras, percebo que as atividades propostas não eram suficientes para se ter clareza sobre a competência dos profissionais. As atividades não ultrapassavam dez minutos para sua execução e o foco era posto no conhecimento para interpretação em Libras ou para o Português, nos sinais/palavras. Não havia a preocupação com estratégias de interpretação e nem com os sentidos que eram (ou não) construídos.

Ao mesmo tempo em que me capacitava e atuava como instrutora de Libras, comecei a cursar Pedagogia na Faculdades Integradas Rio Branco, em São Paulo, no ano de 2001. Eu não saberia responder hoje as razões que me

levaram a escolher Pedagogia. Possivelmente esta escolha não se deu pela profissão em si (embora eu já atuasse como professora), mas pela oportunidade de estudar com outros surdos, que eram meus amigos, além do curso ser em uma instituição que já tinha outros alunos surdos e que, portanto, já possuía intérpretes atuando em sala de aula.

Éramos um grupo formado por oito pessoas surdas e oito ouvintes (ao final formaram-se quatro surdos e quatro ouvintes). Desde o início, tínhamos intérpretes de Libras, que nos acompanhavam nas aulas durante os quatro anos do Curso. Não imaginava como seria, mas a presença do intérprete possibilitava a participação, em igualdade, dos surdos e dos ouvintes nas discussões em sala de aula. Além disso, fomos obrigados a vivenciar estratégias de inclusão e percebi que os alunos ouvintes não tinham idéia do que seria preciso para implantá-la, que metodologias de trabalhos seriam necessárias para o ensino-aprendizagem de crianças surdas. Os alunos surdos também pouco conheciam sobre os processos de ensino-aprendizagem de crianças ouvintes. Este desconhecimento permitiu o estabelecimento de trocas entre os estudantes e, posteriormente, nos estágios, que parcerias fossem realizadas para o desenvolvimento de algumas atividades envolvendo a educação de crianças surdas e ouvintes que freqüentam sala de aula inclusiva.

Para mim havia ainda outra novidade: era a primeira vez que eu estudava com intérpretes. Percebi que a presença deste profissional auxiliava em muito nossa aprendizagem. No entanto, faltava aos intérpretes (e também para nós surdos) o conhecimento de sinais específicos da área (conceitos, nomes de autores, terminologias próprias, entre outros), o que levava os

profissionais ao uso da datilologia com muita freqüência. Como éramos um grupo de surdos, pudemos pensar, a partir das características dos autores e dos conceitos apreendidos, quais sinais seriam mais apropriados para a expressão em Libras dos aspectos apresentados em Português. Este processo partilhado facilitou bastante, em termos de tempo e de acesso aos conteúdos, as práticas de interpretação.

Neste mesmo período, comecei a participar de um grupo de surdos que pesquisava e estudava linguagens específicas de diferentes áreas de saber, como por exemplo, pedagogia, filosofia, matemática, informática, para auxiliar intérpretes e estudantes surdos que atuavam/freqüentavam diferentes cursos em nível superior.

A partir de uma análise a distância da vivência do período da faculdade, vejo hoje pontos positivos e outros que mereciam ajustes na prática dos intérpretes da época. Como positivo, o conhecimento da área que alguns deles possuíam e a possibilidade de acesso aos professores para o esclarecimento de nossas dúvidas. Como pontos que poderiam ser melhorados (do meu ponto de vista como formadora de intérpretes hoje), destaco a redução de informações e a inclusão de exemplos para nos ajudar a compreender. No entanto, em uma análise crítica, vejo que nós surdos também não tínhamos consciência da dificuldade da prática realizada pelos intérpretes e, muitas vezes, por não termos base para a compreensão das discussões e/ou por desconhecimento das temáticas abordadas, culpávamos os intérpretes pela nossa pouca compreensão.

Outro ponto bastante polêmico na faculdade foi a prática adotada inicialmente pela instituição de rodízio de intérpretes, fato que influenciava de forma significativa a interpretação e, como consequência, nossa compreensão. Tivemos a sorte de contar com uma intérprete formada em Pedagogia e esta formação facilitava muito a interpretação e a relação que estabelecíamos com o ensino-aprendizagem. Além disso, muitos sinais antes discutidos/criados pelo grupo de surdos e informados aos intérpretes eram desconhecidos pelos novos profissionais, além da formação anterior em Pedagogia que nem todos possuíam. Em poucas semanas, em negociação com a coordenação, pudemos ter uma intérprete fixa, o que favoreceu uma melhor relação de aprendizagem.

Mas apesar de uma formação com mais cuidado se em comparação às anteriores, mesmo após ter concluído o curso superior, não me sentia pronta para assumir uma sala de aula. Sentia que me faltava experiência com crianças (surdas e ouvintes), pois sempre ministrei aulas para adultos ouvintes em um espaço mais protegido – Feneis – onde continuei meu trabalho.

No início de 2005, a coordenadora do Curso Superior de Formação Específica de Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) fez contato com a Feneis e as duas instituições estabeleceram parceria, por meio de um Termo de Cooperação Técnica e Científica, segundo o qual ficava a cargo da Feneis a indicação de profissionais para ministrarem aulas de Libras no Curso de Intérpretes. Meu nome foi indicado e eu comecei a trabalhar na Unimep em setembro de 2005. Foi minha primeira experiência como docente de ensino superior na formação de intérpretes.

No início de minhas atividades como docente na Universidade, eu não tinha clareza sobre a minha prática, pois estava acostumada a ensinar Libras para pessoas se comunicarem com surdos – nível I; pela primeira vez, tinha a responsabilidade de ensinar Libras para a formação de profissionais intérpretes. As dúvidas eram muitas.

Quando comecei pensava que o importante era ensinar a língua para a comunicação diária com os surdos, prática esta que tinha como base minha experiência como instrutora de Libras da Feneis a ouvintes e como professora em instituições particulares que contratavam professores surdos para ministrarem cursos de poucas horas. Assim, as atividades eram desenvolvidas a partir de atividades lúdicas que exigiam muito pouco dos alunos no que diz respeito ao uso efetivo da língua. Tinha como preocupação que os alunos soubessem entender e realizar a datilologia, usassem expressões faciais e conhecessem sinais básicos, necessários para a comunicação do cotidiano. Achava importante também trabalhar com histórias/contos de fadas para mostrar expressões faciais e corporais próprias da Libras, mas entendi que estes materiais não satisfaziam os alunos do curso de intérpretes. Era necessário refletir sobre as atividades propostas e sobre os objetivos esperados nas mesmas.

Após um ano e meio desenvolvendo esta prática de ensino, percebi que os alunos se desenvolviam significativamente na língua, porém faltava muito ao se considerar que seriam futuros intérpretes. Assim, caso os enunciados em Libras fossem realizados na velocidade normal de uso (como por exemplo, na conversa entre surdos, em palestras) eles tinham grande dificuldade de

compreensão. Esta mesma dificuldade era percebida no uso e recepção da datilologia e expressões faciais, importantes para a significação da língua, que eram realizadas de forma equivocada, muitas vezes, não retratando os sentidos pretendidos dos enunciados. Sentia-me desconfortável, pois faltava apenas um semestre para os alunos concluírem o Curso. Era preciso mudar a forma de ensiná-los desde o início, mas principalmente no último semestre, pois era importante que os estudantes adquirissem fluência na língua de sinais, soubessem entendê-la para a interpretação para o Português e explorar os aspectos relativos à interpretação de forma significativa.

No segundo semestre de 2007, passei a trabalhar em parceria com a professora ouvinte responsável pela disciplina Prática da Interpretação IV. Avaliamos que frente às dificuldades dos alunos, ter dois professores em sala de aula, um surdo e um ouvinte, ambos bilíngües, mas cada um com ampla proficiência em cada uma das línguas envolvidas (Libras e Português), poderia auxiliar os estudantes na percepção das diferentes linguagens que constituem as línguas envolvidas nos atos de interpretação. Passamos a desenvolver as seguintes atividades: interpretação de reportagens de jornais e de revistas, simulação de contextos reais de atendimento ao surdo (área da saúde e jurídica), piadas e poesias. Nas aulas de Libras, estas mesmas atividades eram realizadas, mas o foco das discussões postava-se na postura do intérprete, transmissão do sentido entre as línguas (Português/Libras e Libras/Português) para as diferentes linguagens constitutivas da Libras (dependendo da situação de produção/espço social), expressões faciais e corporais, construção de sentidos próprios da língua. Hoje, lembrando das práticas envolvendo poesia,

me dou conta de que, naquela época, não era minha preocupação o trabalho com metáforas – compreensão dos sentidos e suas formas de dizer em Libras, aspectos estes que atualmente têm maior centralidade em minha atividade docente.

Apesar de reconhecer um avanço no trabalho desenvolvido, este ainda não me satisfazia. Tinha consciência que minha prática estava se transformando com as constantes discussões realizadas com o corpo docente do Curso, mas ainda faltava algo. A parceria ouvinte/surdo ocorria apenas em uma das disciplinas, na outra (disciplina Libras IV) eu continuava sozinha buscando formas de ajudar os alunos a entenderem a prática da interpretação.

Em fevereiro de 2008 comecei a ministrar aulas em parceria com outra professora ouvinte nas disciplinas Prática da Interpretação III e Libras III. Os planejamentos das aulas, as discussões sobre as atividades e sobre formas de desenvolvê-las, a busca por objetivos mais claros determinou nova transformação de minha prática. Descobrimos outras formas de ministrar as aulas: precisávamos analisar os alunos em exercícios práticos de interpretação de Libras/Português (oral) e Português (oral)/Libras. Os estudantes e também nós docentes precisávamos compreender os contextos de enunciação, as diferentes linguagens constitutivas da Libras e do Português – dependendo do lugar/cidade/Estado e das situações mais e menos “formais”. Antes era difícil para mim, mas hoje percebo com clareza a necessidade de se pensar em como se interpreta levando esta multiplicidade de aspectos em consideração.

Passamos a realizar filmagens das interpretações dos alunos e usá-las com o propósito de reflexão sobre as próprias interpretações. Em sala de aula,

tornava-se claro, para mim enquanto docente, que era necessário que os alunos entendessem os processos de significação em Libras e as diferenças destes em Português. Nova metodologia de ensino passou, então, a ser desenvolvida.

Em 2008 quando as discussões dos docentes surdo e ouvinte se intensificaram, ingressei no mestrado em Educação e resolvi, então, estudar aspectos da prática da formação do futuro tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa desenvolvida no Curso de Formação Específica de Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) oferecido na Universidade Metodista de Piracicaba e na qual há a participação de um professor surdo e um ouvinte na construção deste processo. Como a discussão das práticas implantadas é o objeto deste estudo, comentarei-as e discutirei-as, detalhadamente, nos capítulos que se seguem.

## **CAPÍTULO 2**

### **O tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa**

Por se tratar de uma profissão bastante recente, antes de iniciarmos uma discussão voltada ao tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa torna-se necessário discutir a origem e as concepções sobre a prática deste profissional ao longo do tempo. Para tal, buscaremos na história do campo da interpretação de línguas orais, mais conhecidas e reconhecidas, pontos de convergência e de divergência sobre a prática dos diferentes profissionais dependendo da materialidade da língua em foco.

#### **2.1. História do campo de interpretação**

Segundo Frishberg (1990), o crescimento no campo de interpretação das línguas orais e das línguas de sinais teve motivações bastante diferentes. O primeiro foi decorrente de pressões políticas, principalmente após a Primeira Guerra Mundial. O segundo emergiu, principalmente, das necessidades individuais particulares. Esta diferença pode ser um dos fatores que explicam o porque, até os dias de hoje, os profissionais tradutores-intérpretes que atuam com línguas orais e aqueles que trabalham no campo das línguas de sinais assumem diferentes posições sociais.

### **2.1.1. História do campo de interpretação em línguas orais**

Embora o maior crescimento e reconhecimento do profissional tradutor-intérprete de línguas orais tenham como marco a Primeira Guerra Mundial, a prática deste profissional data do terceiro milênio antes de Cristo (PAGURA, 2003). O autor relata ainda a existência de registros deste profissional na Grécia antiga, Império Romano, Idade Média – cruzadas e encontros diplomáticos – e, no Novo Mundo, na expedição de Colombo, por exemplo, havendo inclusive documentação de uma importante intérprete quando Cortez conquistou o México.

Segundo Pagura (2003), antes da Primeira Guerra Mundial, todas as negociações internacionais ocorriam em francês que era a língua considerada mais culta e dominante no mundo. Com a entrada dos Estados Unidos na guerra tornou-se necessária a interpretação entre o inglês e o francês, pois alguns representantes americanos e ingleses não dominavam a língua francesa com fluência para a realização das negociações. O primeiro intérprete moderno foi Paul Mantoux, francês, que atuava como professor da University College de Londres.

No decorrer das duas décadas entre as duas Guerras Mundiais, cresceu a necessidade de interpretação consecutiva<sup>1</sup> entre as línguas inglesa e francesa, línguas usadas na Liga das Nações, com sede em Genebra, na Suíça (PAGURA, 2003).

---

<sup>1</sup> Entende-se por interpretação consecutiva a prática na qual “o intérprete escuta um longo trecho de discurso, toma notas e, após a conclusão de um trecho significativo ou do discurso inteiro, assume a palavra e repete todo o discurso na língua-alvo, normalmente a sua língua materna” (PAGURA, 2003, p.211).

Segundo Frishberg (1990), Mehta, em 1971, escreveu um estudo sobre os processos de interpretação desenvolvidos para Edward Filene, membro ativo de defesa pela paz na Liga das Nações da Organização Internacional do Trabalho, porém um dos únicos a não poder falar e compreender francês com o domínio necessário para o desempenho de suas atividades. Nesta ocasião, um amigo cochichava para ele em inglês para possibilitar sua participação. Houve, assim, uma combinação de interpretação consecutiva e cochichada<sup>2</sup> e, desta forma, o início do sistema de interpretação simultânea<sup>3</sup> como conhecido atualmente.

De acordo com os relatos de Pagura (2003), com o término da Segunda Guerra Mundial e a realização do Julgamento de Nuremberg, a área da tradução-interpretação ganhou significativa importância. Isso porque, este julgamento necessitava ser realizado em quatro línguas principais - inglês, francês, russo e alemão -, e percebeu-se que a interpretação consecutiva não seria viável, pois prolongaria muito o tempo das sessões e dificultaria a atuação de testemunhas, promotores, advogados, juízes e réus, falantes de línguas diferentes. A empresa IBM emprestou o equipamento gratuitamente e o Coronel Leon Dostert, responsável pela resolução do problema e também intérprete, convocou jovens que atuavam como intérpretes consecutivos e

---

<sup>2</sup> Na prática de interpretação cochichada, “o intérprete se senta próximo a um ou dois ouvintes e interpreta simultaneamente a mensagem apresentada em outro idioma” (PAGURA, 2003, p.212).

<sup>3</sup> Na interpretação simultânea, os intérpretes, sempre em dupla, trabalham em cabines de vidro e recebem o discurso por fones de ouvidos. “Ao processar a mensagem, re-expressam-na na língua de chegada por meio de um microfone ligado a um sistema de som que leva sua fala até os ouvintes, por meio de fones de ouvidos ou receptores semelhantes a rádios portáteis” (PAGURA, 2003, p.211). Segundo o autor, esta modalidade de interpretação permite que uma mensagem seja traduzida em um número infinito de idiomas ao mesmo tempo, estando o limite de línguas na dependência do equipamento.

também pessoas sem experiência, mas com excelente competência lingüística, para trabalharem no julgamento. Alguns meses de experimentação e treinamento possibilitaram o surgimento da interpretação simultânea da forma como a conhecemos hoje.

Segundo o vídeo comemorativo dos 50 anos da profissão de intérprete produzido pela Associação Internacional de Intérpretes de Conferência, Dostert acreditava que era possível ouvir uma mensagem e expressá-la ao mesmo tempo, prática que não era aceita pelos intérpretes consecutivos mais experientes que atuavam na Liga das Nações. Dostert insistiu ainda que era importante que os intérpretes fossem colocados de uma maneira que pudessem ver o que estava acontecendo no recinto para que tivessem uma compreensão global do contexto e assim realizarem melhor seu trabalho. Esse é um princípio básico do processo de interpretação simultânea que os intérpretes continuam a seguir até hoje, pois argumentam que dependem das expressões faciais e outros movimentos corporais, da mesma forma que das palavras proferidas, para terem uma compreensão global do sentido da mensagem (PAGURA, 2003).

Neste breve relato sobre como tiveram início as práticas de interpretação de línguas orais conhecidas hoje, pode-se observar que estes profissionais foram formados na prática, sem receberem qualquer treinamento formal.

A primeira escola especialmente criada para formação desses profissionais foi a Universidade de Genebra na Suíça, em 1941, que em 1972 passou a preocupar-se também com a formação de tradutores. No Brasil, os primeiros no desenvolvimento de um programa dedicado a formação de

intérpretes foram a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e a Associação Alumni em São Paulo. Os cursos voltados à formação ao mesmo tempo de tradutores e intérpretes foram posteriores e um dos precursores foi oferecido pela Faculdade Ibero-Americana em São Paulo, atual Unibero. Em 1999, foi criado o curso específico de Formação de Intérpretes de Conferência de Língua Inglesa na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), entre outros de formação de tradutores e intérpretes que existem no país.

### **2.1.2. História do campo de interpretação em línguas de sinais**

O crescimento no campo da interpretação em línguas de sinais ocorreu por motivações bastante diferentes se comparado com a interpretação das línguas orais. Segundo Frishberg (1990), seu desenvolvimento deveu-se ao reconhecimento de que as pessoas surdas eram impedidas de exercer seus direitos plenos de cidadãos em decorrência da barreira de comunicação existente entre elas e as pessoas ouvintes. Esta prática, historicamente, tem sido desempenhada por membros da família, vizinhos ou amigos de pessoas surdas, que se vêem envolvidos nas difíceis situações cotidianas de comunicação interpessoal vivenciadas por eles e, portanto, realizada de maneira pouco cuidada. A autora ressalta ainda que como as interpretações para os surdos eram realizadas por pessoas que não tinham qualquer formação profissional, elas dificilmente viam-se obrigadas a “manter atitudes de confidencialidade, imparcialidade ou de garantir o direito da pessoa surda em saber e compreender todo o processo” (FRISHBERG, 1990, p.10).

Segundo Frishberg (1990), reconhece-se que a história da interpretação nos Estados Unidos teve seu início com Thomas Hopkins Gallaudet, educador ouvinte americano, que interpretava para Laurent Clerc, surdo francês, levado aos Estados Unidos para a fundação de escolas para pessoas surdas. A interpretação no sistema público de educação ocorreu em 1815, com a fundação do American Asylum for the Deaf (hoje American School for the Deaf) em Hartford, Connecticut. Um fato curioso destacado pela autora na história da educação de surdos americana é que Alexander Graham Bell, defensor da educação oral para crianças surdas, atuava como intérprete em ocasiões públicas para amigos surdos adultos, por saber a língua de sinais.

Esta mesma sorte não ocorreu no Brasil, embora o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), primeira escola para surdos em nosso país, também tenha sido proposto por um surdo ex-aluno do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris – E. Huet. Segundo Rocha (2008), Huet ficou surdo aos 12 anos de idade em decorrência de sarampo, e todas as referências e detalhamento do plano de criação de uma escola para surdos apresentada por ele a Dom Pedro II, demonstram que ele tinha conhecimento prévio da realidade brasileira e contatos com as autoridades do Império antes da data de elaboração do documento – 22 de junho de 1855. Acredita-se que Huet emigrou para o Brasil em 1852.

Nos registros contraditórios da biografia de Huet, conforme discutiu Rocha (2008), não há relatos da necessidade de intérpretes para sua comunicação. Além disso, Huet apresentava uma escrita bastante fluente em língua francesa.

Na história do INES, o primeiro registro que indica a presença de intérpretes ocorreu na década de 1950, prática realizada por professores de educação física, por iniciativa própria:

Há de se destacar o trabalho realizado pelos profissionais de Educação Física no Instituto. Muitos deles se tornaram referências importantes para os alunos. A proximidade comunicativa era tamanha que eles atuavam como intérpretes dos alunos nas cerimônias realizadas na Instituição e em eventos particulares dos alunos. No tempo em que a comunicação gestual era desestimulada nas salas de aulas, esses profissionais de maneira espontânea, chamavam para si a responsabilidade de garantir aos alunos os sentidos do que estava sendo dito em língua oral pelos ouvintes (ROCHA, 2008, p.98).

De um modo geral, pode-se concluir, conforme expôs Frishberg (1990), que durante o século XIX e metade do século XX, as práticas de interpretação estiveram dependentes de pessoas ouvintes presentes nas escolas de surdos e/ou familiares que usavam a língua de sinais. Destaca-se, no entanto, os serviços religiosos, nos quais o pastor poderia interceder em nome do surdo de sua congregação, oferecendo-lhes conselhos, traduzindo mensagens ou tomando decisões pela pessoa surda, prática esta que indicava que os indivíduos surdos não eram capazes de cuidar de seus próprios negócios e/ou de assuntos pessoais sem a intervenção da pessoa ouvinte.

Em nosso país, reconhece-se que as práticas de interpretação mais antigas vinculam-se também a instituições religiosas e tiveram início no começo da década de 1980 (ROSA, 2005). O domínio e fluência em língua de

sinais destes profissionais foram sendo adquiridos no contato e interlocução com a comunidade surda - únicos conhecimentos que lhes eram exigidos – e as formas de interpretar construídas na prática com o auxílio da própria comunidade.

Nesta época não se tinha a preocupação com a formação deste profissional e nem se acreditava que tal formação fosse necessária. Frequentar as associações de surdos, conviver com pessoas surdas, parecia-lhes suficiente. O contato com os surdos/fluência em Língua Brasileira de Sinais (Libras) levou estes profissionais a serem convidados a interpretar em congressos, seminários, palestras em que havia pessoas surdas e a desenvolverem trabalhos voluntários na Federação Nacional para a Educação e Integração do Surdo (Feneis).

Esta visão sobre não ser necessária formação específica para atuar como intérprete era defendida também pela Feneis, que entendia que para ser profissional era necessário apenas ter o domínio das Línguas Brasileira de Sinais e Portuguesa, conhecimento sobre as implicações da surdez para o desenvolvimento das pessoas surdas, conhecimento e convivência com a comunidade surda (LACERDA, 2009).

Esta visão começou a se alterar mais recentemente, pois no site desta Federação encontra-se, como explicação sobre os conhecimentos específicos necessários para ser profissional tradutor-intérprete de Libras-Língua Portuguesa, o conhecimento aprofundado da Libras e das técnicas de interpretação. No entanto, a preocupação observada prioriza a postura e ética deste profissional, na medida em que o texto em questão enfatiza discussões

voltadas à vestimenta, aparência pessoal, relações interpessoais entre o profissional e a comunidade surda e em seu trabalho inter-profissional sem definir melhor o que seriam ‘técnicas de interpretação’(FENEIS, 2010d).

Nos termos da Lei a figura do profissional tradutor e intérprete de Libras é também bastante recente e para se chegar a ela, muitos anos de discussão foram necessários, como podemos observar nas discussões realizadas a seguir.

## **2.2. Legislação atual e atuação do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais**

Foi a partir da Lei da Acessibilidade (Lei 10.098/00) que algumas universidades e faculdades passaram a aceitar profissionais intérpretes em suas salas de aula, buscando, por meio deste profissional, garantir ao surdo o direito à educação superior; no entanto, a presença deste profissional nos espaços educacionais nos diferentes níveis de ensino, só foi previsto pela legislação a partir de dezembro de 2005, quando da promulgação do Decreto 5.626/05. Antes, porém, de se chegar a esta legislação, reuniões, documentos produzidos pela comunidade surda e documentos oficiais foram redigidos. Esta é uma conquista cuja história é, de certo modo, bastante longa.

A primeira reunião realizada para se discutir os rumos a serem seguidos na educação de pessoas surdas e o perfil dos profissionais envolvidos nesta tarefa foi a Câmara Técnica “O Surdo e a Língua de Sinais”, realizada em Petrópolis, no período de 08 a 11 de agosto de 1996, promovida pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE - com apoio da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). O objetivo

da Câmara Técnica foi levantar subsídios visando criar uma legislação específica acerca da Língua de Sinais no Brasil e caracterizar a profissão de intérprete de língua de sinais. Participaram deste evento um representante da Secretaria de Educação Especial do MEC, representantes da Feneis-RJ e diversos professores de diferentes universidades do Brasil envolvidos com pesquisas e com a prática de educação da pessoa surda. Ao todo estiveram presentes trinta e seis pessoas, convidadas pelos organizadores para o desenvolvimento dos trabalhos.

Neste espaço foi apresentado o Projeto de Lei do Senado Federal nº 251/96, que dispunha sobre a inclusão de legenda codificada na programação das emissoras de televisão, para apreciação dos especialistas presentes; no entanto, o foco da reunião era a análise e discussão do Projeto de Lei do Senado nº 131, de 1996, proposto pela Senadora Benedita da Silva, que dispunha sobre a Língua de Sinais. Após quatro dias de intensa discussão, alterações foram feitas ao documento para subsidiar a Senadora (LODI, comunicação pessoal).

Como resultado da sistematização dos trabalhos, foi elaborado um documento que reivindicava o reconhecimento da Libras como um direito de cidadania dos surdos; conceitualizava a Língua Brasileira de Sinais e caracterizava seus usuários; e determinava os perfis dos profissionais para atuarem junto às pessoas surdas. Em função dos objetivos deste estudo, destaca-se o perfil do profissional intérprete de Libras-Língua Portuguesa presente no texto:

## 2.1) PERFIL DO INTÉRPRETE

Profissional bilíngüe, que efetive intercâmbios em situações de comunicação com igualdade para as línguas interpretadas, entre:

- Surdo x ouvinte
- Surdo x surdo
- Surdo x surdo-cego
- Surdo-cego x ouvinte

## REQUISITOS PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO

Deve ter:

- Domínio da língua de sinais;
- Conhecimento das implicações da surdez no desenvolvimento do indivíduo surdo;
- Conhecimento e participação na comunidade surda;
- Preparo acadêmico em curso de formação de intérprete, reconhecido por órgão competente;
- Filiação à órgão de fiscalização no exercício desta profissão;
- Noções de lingüística, de técnica de interpretação e bom nível de cultura.

Deve ser:

- Profissional bilíngüe
- Reconhecido pelas Associações e/ou órgãos responsáveis;
- Intérprete e não explicador;
- Habilitado quanto à interpretação da língua oral, da língua de sinais, da língua escrita para a língua de sinais, da língua de sinais para a língua oral.

## FORMAÇÃO

- Preferencialmente 3º grau (CORDE, 1996)

Observa-se, assim, que desde o primeiro documento elaborado voltado à formação do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa, reconhece-se a importância desta ocorrer em nível superior, em cursos especificamente voltados para a formação deste profissional. Para o exercício da atividade, o intérprete deveria ter noções de lingüística, conhecer técnicas de interpretação e ter bom nível de cultura para atuação em diferentes espaços sociais. Além disso, indicava-se como necessário o conhecimento de ambas as línguas envolvidas, aspecto este não contemplado pela maioria dos documentos oficiais posteriores a ele, cuja ênfase é posta no conhecimento da língua de sinais.

Este documento permaneceu em tramitação por um longo período nas duas casas do Congresso Nacional, recebendo duas emendas substitutivas no Senado e uma na Câmara dos Deputados (nomeado, nesta casa, Projeto de Lei nº 4857/98). Conforme parecer emitido pela Senadora Marina Silva, a definição e distinção sobre “língua” e “linguagem” foi o motivo para as alterações registradas no processo (BRASIL, 2002a). Subsidiado pelos pareceres dos especialistas da academia, do Ministério da Justiça/CORDE e do Ministério da Educação, o projeto de Lei é aprovado com a nomenclatura proposta pela Senadora Benedita da Silva, culminando na Lei da Libras – Lei nº 10.436, seis anos mais tarde, que assegura que a formação de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa ocorra, preferencialmente, em Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2010).

Devido ao lento processo para aprovação do Projeto de Lei nº 131/96, outros movimentos sociais foram organizados pelas comunidades surdas

brasileiras. Entre eles destaca-se a redação de um documento pela comunidade surda, três anos mais tarde, elaborado a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos, realizado em Porto Alegre, em abril de 1999. Este documento foi intitulado “A educação que nós surdos queremos!” (FENEIS, 2010e).

O documento é dividido em três capítulos: 1. Políticas e práticas educacionais para surdos; 2. Comunidade, cultura e identidade; e 3. A formação do profissional surdo. Neste documento, solicita-se, novamente, o reconhecimento da língua de sinais como direito humano; enfatiza-se a necessidade de uma educação realizada em língua de sinais e o currículo ideal para as escolas de surdos; discute-se a formação dos profissionais surdos para atuarem nas escolas; e as condições para possibilitar a entrada e permanência dos surdos nos cursos superiores. Poucos itens do documento fazem referência à presença do intérprete e apenas três deles (142, 143 e 147), indicam a necessidade formativa deste profissional.

8. Criar cursos noturnos para jovens e adultos surdos no ensino fundamental, médio, superior, supletivos, cursos profissionalizantes, em que os professores usem língua de sinais ou em que haja intérpretes da mesma. (...)

11. Buscar recursos para a manutenção de uma Central de Intérpretes para atender aos surdos de Classe Especial, de Integração e Faculdades. (...)

17. Nos concursos vestibulares os surdos devem contar com intérpretes na ocasião das provas e a prova de português deve ter critérios especiais de avaliação.

18. Em concursos públicos onde o surdo concorre com outros deficientes sua prova de português também precisa ser analisada com critérios específicos e inclusive com presença de intérpretes. (...)

86. Prestar assistência aos pais surdos com filhos ouvintes propiciando a presença de um intérprete em reuniões na escola em que este estuda, fazendo com que os pais ou a escola arquem com as despesas deste profissional intermediado. (...)

141. Propor que intérpretes reconhecidos pelas Associações e Federações de Surdos, possam atuar nas universidades, sempre que houver solicitação e interesse de ambas as partes.

142. Considerar que a formação universitária dos intérpretes é necessária para garantir a formação do profissional surdo.

143. Propor que as universidades abram cursos para formação de intérprete de LIBRAS, em parceria com Associações e Federações de Surdos.

144. Buscar fonte de recursos, governamentais e não governamentais, para a contratação de intérprete de língua de sinais. (...)

147. Garantir que somente intérprete com formação de 3º Grau possa atuar na tradução para língua de sinais nas universidades. (FENEIS, 2010e)

Pode-se dizer assim, que embora a importância do profissional intérprete de Libras fosse reconhecida pela comunidade surda, naquele momento da história, as questões pertinentes à sua formação ainda não pareciam claras para os surdos. Após a elaboração deste documento, foi realizada uma passeata pela comunidade surda e por ouvintes que apoiavam o documento na cidade de Porto Alegre, com grande repercussão na imprensa local e

envolvimento de deputados estaduais na defesa dos direitos das pessoas surdas.

Ainda no V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe, além de uma série de palestras voltadas aos estudos lingüísticos da Libras e na área da educação desenvolvidos em nosso país, que indicavam a necessidade e/ou discutiam experiências de espaços educacionais bilíngües, vários palestrantes estrangeiros (principalmente europeus), criticavam o modelo inclusivo implantado em seus países anos antes, demonstrando por meio da apresentação de pesquisas, resultados insatisfatórios do desempenho de alunos surdos incluídos em salas de aula regulares (SKLIAR, 1999a, 1999b).

No entanto, o desejo por uma educação voltada para os surdos e suas necessidades lingüísticas não foi considerado, e a política educacional brasileira foi em direção à implantação da educação inclusiva, ainda que as questões relativas ao uso da língua de sinais pela comunidade surda passassem a ser discutidas e consideradas em alguns âmbitos, sob coordenação do Ministério da Educação (MEC). Neste movimento do MEC pode-se destacar a edição dos livros “Libras em Contexto”. A primeira edição, de 1997, sob responsabilidade do MEC/SEESP/FNDE e financiada pelo Ministério da Justiça/CORDE, foi utilizada no primeiro curso de capacitação de instrutores surdos e em cursos para ouvintes realizados pela Feneis. Em 2001, houve a segunda edição do livro, que foi distribuída para as Secretarias de Educação para a realização de cursos de Libras para professores em nosso país, além daqueles cursos já previstos anteriormente. Em 2003 foi publicada a terceira edição do livro, sob responsabilidade Feneis/Universidade Federal de

Pernambuco (UFP). Em 2004, o livro foi novamente editado, com financiamento do MEC/SEESP/FNDE para uso dos Centros de Apoio aos Surdos (CAS). Atualmente, o livro está em sua sexta edição (FENEIS, 2010f).

No entanto, apesar da Política de Educação Nacional, a Libras, pelo menos nos documentos legais, tende a ser assegurada na educação dos surdos apenas a partir de 2001, como pode ser observado no artigo 12, § 2º, da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 2, de 11 de setembro:

deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais.

Em abril de 2002, a legitimidade da língua de sinais e seu uso pelas comunidades surdas foi reconhecido por Lei (Lei nº 10.436/02). Esta legislação tornou ainda obrigatório o ensino da Língua Brasileira de Sinais aos estudantes de Fonoaudiologia e Pedagogia, aos estudantes de magistério e nos cursos de especialização em Educação Especial, ampliando, assim, as possibilidades de, futuramente, o trabalho com os alunos surdos ser desenvolvido de forma a respeitar sua condição lingüística diferenciada.

A Lei da Libras, como é conhecida a Lei 10.436/02, sugere ainda a importância do intérprete, embora não seja prevista explicitamente, em sua redação, sua presença nos diferentes espaços sociais (BRASIL, 2002b).

Foi somente em 2005, com o Decreto nº 5.626, publicado em 22 de dezembro, que regulamentou a Lei 10.436/02 e o art. 18 da Lei 10.098/00, que

houve, pela primeira vez, uma descrição mais específica do profissional tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa e orientações para sua formação em nível superior. Destaca-se, neste documento, a previsão de sua inclusão nas instituições de ensino de educação básica e superior, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, para atuar em sala de aula, possibilitando, desta forma, o acesso dos sujeitos surdos aos conhecimentos e conteúdos curriculares e participação em todas as atividades didático-pedagógicas. Acrescenta-se ainda como função, garantir a acessibilidade dos surdos aos serviços específicos das instituições de ensino e nos processos seletivos assegurando a todos os alunos o acesso à educação, à comunicação e à informação (BRASIL, 2005, art. 21).

No que se refere à formação do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa, este Decreto defende que esta ocorra por meio de cursos superiores de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras-Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, art. 17).

No entanto, no art. 19 do Decreto, considera-se que por um período de dez anos a partir daquela publicação, caso não existam profissionais formados, podem ser contratados profissionais com os seguintes perfis:

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. (BRASIL, 2005, ênfase adicionada)

Observa-se, assim, certo contrasenso neste documento ao prever a necessidade formativa do profissional e ao aceitar, ao mesmo tempo, no período em que não houver profissionais graduados, a atuação de profissionais cujo único conhecimento exigido é ser competente em Libras, comprovado por exame de proficiência – ProLibras. Será que ter domínio de uma língua é garantia de que a pessoa possa vir atuar como tradutor e intérprete?

Entende-se que ser fluente em uma língua é garantia de comunicação com falantes da mesma, em diferentes situações do cotidiano. Esta situação é discutida por Góes (1996) ao comentar como a designação de uma pessoa como bilíngüe tem sofrido transformações no decorrer dos últimos anos. Concordamos com a autora quando ela discute que ser bilíngüe não implica em atender aos critérios de eficiência em todas as esferas de interlocução e, portanto, os conhecimentos daqueles denominados bilíngües, podem variar conforme o interlocutor, a situação, os propósitos da interação, os graus de domínio lingüístico, ou seja, depende do contexto e das diferentes necessidades sociais.

Ser tradutor e intérprete, no entanto, além de requerer competência ampla como sujeito bilíngüe, implica ainda em formação, conhecimento sobre técnicas específicas, reflexão sobre os processos lingüístico-discursivos em jogo.

Cria-se assim, uma tensão no interior do próprio documento na medida em que se reconhece como profissional tradutor e intérprete pessoas que não necessariamente têm conhecimento de ambas as línguas envolvidas nos processos tradutórios e interpretativos e das práticas implícitas à própria atuação profissional, para se atender a uma demanda criada pelo próprio documento – a presença de profissionais em todos os espaços sociais em que se fizer presente uma pessoa surda. Com isso, enfraquece-se a discussão sobre a necessidade de profissionais com formação de qualidade e sobre a necessidade de cursos de graduação voltados a este processo formativo.

Como decorrência, pode-se observar que até os dias de hoje não há a preocupação com a elaboração de diretrizes que orientem a formação deste profissional, fato que tem possibilitado que cursos de extensão universitária, de formação continuada ou realizados por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, previstos para a formação do profissional em nível médio (também previstos no Decreto nº5.626/05 em seu art. 18), sejam oferecidos e reconhecidos socialmente, como responsáveis por esta formação também em nível superior. Deste modo,

Os conhecimentos necessários para a formação do profissional, as diferentes práticas considerando-se a diversidade de espaços sociais em que atua e a carga horária

mínima necessária para esta formação ainda não foram previstas, possibilitando, desta forma, que cursos de carga horária insuficiente, com foco principal no ensino da Libras para a atuação profissional, passem a ser oferecidos como espaços de formação profissional (LODI, 2009, s/p).

Interessante observar que como a necessidade formativa do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa já vinha sendo reconhecida antes da promulgação do Decreto, algumas universidades passaram a implantar cursos com este objetivo nos anos de 2004 e 2005. Este é o caso dos cursos propostos pela Universidade Metodista de Piracicaba, em São Paulo; Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro; e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, em Belo Horizonte. Segundo Lacerda (2009), frente ao pioneirismo na proposição destes cursos, coube a eles responsabilizar-se pela produção de material específico voltado à formação do tradutor e intérprete de Libras e pelo desenvolvimento de metodologias de ensino que contemplassem as particularidades necessárias para a atuação destes profissionais.

Neste contexto insere-se este trabalho, que tem como objetivo estudar aspectos da prática da formação do futuro intérprete de Libras-Língua Portuguesa desenvolvida no Curso de Formação Específica de Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) oferecido na Universidade Metodista de Piracicaba, primeiro curso a ser oferecido no Estado de São Paulo. Antes de apresentá-lo, torna-se necessário discutir como compreendemos a prática do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa

### **2.3. A prática do tradutor e intérprete de línguas de sinais**

Nos últimos anos, vários estudos têm sido desenvolvidos com o objetivo de discutir e compreender o que é ser intérprete de Libras-Língua Portuguesa (PERLIN, 2006; MASUTTI e SANTOS, 2008; MARQUES e OLIVEIRA, 2009 entre outros) e quais processos são postos em jogo no desenvolvimento destas práticas em diferentes espaços sociais (LACERDA, 2009; LODI, 2007, 2009; ROSA, 2005). Observa-se que a maioria destes trabalhos aponta a necessidade de realização de novos estudos que versem sobre estas temáticas, pois, conforme discutiu Perlin (2006, p.137), “quanto mais se reflete sobre a presença do ILS [intérprete de língua de sinais], mais se compreende a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação”.

Em nosso país, embora a profissão de tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa exista há anos, conforme exposto anteriormente, o Decreto 5.626/05 foi o primeiro documento oficial a reconhecer este profissional e a determinar que sua formação deva ser realizada por meio de curso superior de Tradução e Interpretação com habilitação em Libras-Língua Portuguesa. Porém, apesar dos avanços trazidos por este documento, no que diz respeito à formação deste profissional, muito precisa ser enfrentado, pois ainda não há, diretrizes claras quanto a efetivação desta formação.

Além disso, segundo o documento oficial, espera-se, como perfil desejado, que o profissional tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa tenha competência e fluência em Libras para a interpretação nas duas línguas. Observa-se, assim, que a forma de se entender a prática do profissional intérprete de Libras não é diferente daquela que deu origem as práticas da

interpretação nos espaços religiosos ou educacionais nas décadas de 1980, 1990 e 2000, ou seja, o fato da pessoa conhecer a língua de sinais torna-se garantia para que este atue como intérprete. É claro que não se pode negar que este conhecimento é condição primeira para se traduzir/interpretar os diversos discursos em circulação nos diferentes espaços sociais, mas apenas este conhecimento não é suficiente.

Reconhece-se, nesta visão, uma concepção reducionista sobre o que significa a prática da interpretação. Ou seja,

esta [prática] é concebida como uma atividade mecânica; uma cópia de significados dados na língua de origem a espera de um profissional que venha escolher construções formais adequadas, que se aproximem daquelas da língua em que os enunciados foram produzidos (LODI, 2009, s/p.).

Esta compreensão pressupõe assim que o profissional deva ficar preso à palavra enunciada, tratando cada uma delas de forma isolada do contexto discursivo, gerando com isso sentidos em Libras que se distanciam daqueles que se pretendia construir.

Esta concepção remete à compreensão de que a melhor forma de se traduzir e interpretar é a tradução literal, defendida, pela primeira vez, por Aristóteles (384 a.C a 322 a.C). O objetivo desta tradução é perseguir a equivalência da forma mais do que o conteúdo/sentidos do texto enunciado. A concepção subjacente a esta idéia é a de que é possível descontextualizar unidades do discurso, como palavras ou unidades sintáticas a fim de se encontrar unidades correspondentes na língua alvo (METZGER, 2000). A

autora comenta que, conforme discutiu Seleskovitch, em 1978, traduções literais palavra por palavra não são possíveis na maioria do tempo, porque da mesma forma que existem palavras que possuem equivalentes diretos em outras línguas há outras que são intraduzíveis.

Segundo Metzger (2000), a tradução literal buscando-se manter equivalência de unidades sintáticas, pode também determinar sérios problemas. Para exemplificar, apresenta o problema da manutenção da voz passiva em algumas línguas do leste africano, pois conforme descreveu Filbeck, em 1972, estas construções determinam significados negativos em relação a alguns aspectos do que é dito. Neste caso, a manutenção sintática em práticas de tradução literal, determinaria significados não equivalentes caso esta mesma construção fosse mantida nessas línguas. Concordamos com Metzger (2000) quando a autora pontua que a ênfase na tradução literal parece desconsiderar o papel do tradutor como um 'intérprete' do texto original.

A constatação quanto a não existência de uma correspondência entre palavras nas diferentes línguas influenciou a busca por uma tradução que buscasse equivalência semântica, outra maneira de se compreender a tradução e a interpretação, denominada por Metzger (2000), tradução livre. Esta foi descrita por Cícero (106 a.C a 43 a.C.) como sendo a tradução produzida em um registro acessível na língua alvo usando quantas palavras forem necessárias de forma a se obter o mesmo sentido do texto fonte.

Metzger (2000) exemplifica esta maneira de se compreender a prática da tradução e interpretação explicando, a partir das descrições realizadas por Ray, em 1976, o problema da tradução do pronome francês *il* para a língua

Bengali, na medida em que nesta língua os pronomes não fazem distinção de gênero. Deste modo, para se efetuar esta tradução, o tradutor deve incorporar a noção do gênero masculino, o que irá requerer mudanças estruturais.

Diversas abordagens para se determinar a equivalência semântica das palavras em diferentes línguas têm sido desenvolvidas nesta perspectiva a fim de se evitar que o tradutor tome decisões pessoais/subjetivas não sendo, desta forma, influenciado pessoalmente pelo texto.

Outro exemplo comentado pela autora que busca defender esta forma de se compreender a tradução e a interpretação são os estudos sobre traduções de figuras de linguagem. Para os autores que se debruçam desde a década de 1960 a estes estudos, os tradutores, nestes casos, devem encontrar expressões equivalentes que viabilizem a produção dos sentidos em jogo nestas expressões. Frishberg (1990) chama a atenção ainda ao fato de que uma metáfora em uma língua pode não tê-la em outra, razão pela qual cabe ao intérprete procurar a manutenção do sentido da enunciação mais do que na forma como ele foi enunciado. Estas escolhas, segundo a autora, devem ser dependentes da situação em que o discurso foi produzido.

Observa-se assim que o problema da equivalência tem sido o foco das discussões sobre o trabalho de tradução e interpretação desde a Antiguidade. Mais recentemente esta prática passa a ser considerada como um processo dinâmico, compreendendo-se a tradução como um evento interacional (METZGER, 2000). Acrescentamos, a esta colocação de Metzger (2000), nossa forma de entender este processo e, assim, defendemos a prática de

tradução e interpretação como um evento interacional, porém de ordem discursiva.

Desta forma, há uma oposição às visões tradicionais de se compreender a tradução e a interpretação por estas não considerarem estas práticas “como lugar de construção e produção de sentidos, logo um trabalho de e com a linguagem” (LODI, 2007, s/p.). Esta concepção que assumimos neste estudo decorre do pressuposto de Bakhtin (2000) de que a língua materializa-se nas enunciações e, portanto, não lidamos nunca com palavras isoladas e com as significações das palavras, mas com o enunciado concreto e com o sentido deste enunciado, logo do discurso.

A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal. É por esta razão que não só compreendemos a significação da palavra enquanto palavra da língua, mas adotamos com ela uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2000, p.310).

Além disso, pela natureza *dialógica* da linguagem, a palavra, território comum do locutor e do interlocutor, ganha significação na interação e, desse modo, os sentidos dos enunciados são determinados pelos contextos particulares das diferentes situações de produção. Assim sendo, o sentido do enunciado é atualizado no contato com outros presentes, em uma cadeia ininterrupta de sentidos.

O intérprete é compreendido como o profissional que atua na fronteira de sentidos da língua de origem e da língua alvo. Dessa forma, no decorrer de sua prática, o profissional deve perceber os sentidos nos discursos do outro, a

fim de poder expressá-los na língua alvo sem que estes fiquem presos às formas da língua de partida, produzindo um novo enunciado que atenda à completude da mensagem (LODI, 2007). Nestas enunciações são postos em diálogo a história dos interlocutores e os conhecimentos anteriores sobre o que está sendo dito. É uma prática que ultrapassa apenas o conhecimento gramatical e a fluência na língua para situações do cotidiano; é uma forma de diálogo na qual há a participação do locutor/intérprete/interlocutor e, portanto, para se interpretar é preciso conhecer os diferentes usos da linguagem nas diversas esferas de atividade humana.

Deve-se considerar ainda nesta prática que as palavras/sinais só adquirem sentido em um contexto concreto, social e historicamente marcado e, portanto, diferem de cultura para cultura; dependem da relação entre locutor e interlocutor, do contexto imediato em que a interação está inserida; e do contexto social em sentido amplo, envolvendo a relação entre línguas/linguagens e culturas (SOBRAL, 2008).

Além disso, a prática da interpretação implica, necessariamente, em saber tomar decisões precisas sobre quais e de que maneira os enunciados devem ser produzidos de forma a garantir a completude da mensagem, o que os torna autores de seu dizer (SOBRAL, 2008). No entanto, conforme discutiu Masutti e Santos (2008), como a formação do intérprete nunca se mostrou uma prioridade em nosso país, muitas vezes os profissionais não se sentem seguros em relação a este processo, o que pode vir a afetar diretamente a prática desenvolvida por eles.

Outro ponto de tensão nas relações e na prática envolvendo os intérpretes de Libras diz respeito ao conhecimento específico necessário para a interpretação. Espera-se nos meios universitários, como apontaram Masutti e Santos (2008), que os intérpretes possam lidar com conceitos e dominem áreas de conhecimento, por vezes, desconhecidas por eles. Sabe-se, no entanto, que no cotidiano dos espaços educacionais e acadêmicos, o tempo para que o intérprete aproprie-se dos conhecimentos/conceitos (quando possível) para enunciar sua versão em outra língua é bastante curto. Acrescenta-se a isso o fato de, muitas vezes, as criações dos professores e/ou palestrantes/conferencistas ocorrerem “no momento da aula ou do evento e os intérpretes não têm a chance de operar junto com esses profissionais nem mesmo com alguns minutos de antecedência” (MASUTTI e SANTOS, 2008, p.166).

Desta forma, traduzir e interpretar implica em assumir uma posição tensa e que ainda não foi problematizada com o cuidado que merece na área da interpretação Libras-Língua Portuguesa. É necessário que se entenda que o processo de intermediação realizado por este profissional é uma prática que solicita um laço entre todos os participantes: intérpretes, surdos/ouvintes que necessitam deste profissional, e daquele que é interpretado. Intérpretes não podem ser vistos como meros intermediários facilitadores da comunicação, pois tanto os intérpretes quanto os participantes estão envolvidos ativamente nos eventos discursivos.

Metzger (2000) exemplifica este fato ao apresentar algumas anedotas sobre a atuação de intérpretes em diferentes espaços sociais, demonstrando,

como se sabe hoje, que o intérprete, muitas vezes, acaba regulando interações (sala de aula), fazendo com que aquele que enuncia para ser interpretado altere seu estilo (palestra/evento científico) e julgando, por meio da voz que ouve, a segurança do profissional para se decidir sobre procedimentos (consultas médicas).

No entanto, se os intérpretes são participantes ativos enquanto interpretam de uma língua da outra, não se pode negar que sua participação parece ser diferente daquela dos outros participantes. Este é o que Metzger (2000) denomina “paradoxo do intérprete”, pois embora participantes da interação eles não têm a mesma liberdade que os demais para influenciar o encontro. Mesmo assim, não se pode deixar de considerar sua participação em todo e qualquer evento discursivo como “mediador-participante” (SOBRAL, 2008, p.91).

Pode-se dizer assim, citando Sobral (2008, p.125), que o tradutor e intérprete

organiza e orquestra interações entre parceiros diferentes, nas quais só ele detém o saber de duas línguas, um saber que é um poder que ele precisa usar bem, em benefício da compreensão do que é dito, da maneira como é dito e, mais do que isso, em favor da compreensão entre pessoas de línguas diferentes.

Desta forma, não podemos nos privar de dizer sobre a necessidade de formação do profissional tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa, da mesma forma como ocorre na formação dos tradutores e intérpretes de línguas

orais, pois muitos conhecimentos são postos em jogo quando se pensa em traduzir e em interpretar (muito embora, a maioria deles ainda não sejam reconhecidos socialmente).

Além destes aspectos, a relação estabelecida entre professor-alunos é determinante para a futura atuação do profissional intérprete, pois uma formação em que o conhecimento é transmitido, apenas, do ponto de vista teórico, inviabiliza o desenvolvimento de práticas de construção de sentidos - outra razão que nos leva a fazer oposição ao ensino-aprendizagem das línguas centrado apenas no sistema lingüístico. Nesta relação formativa cabe aos professores envolvidos levar os alunos (futuros intérpretes) a refletirem teoricamente sobre sua prática da mesma forma que, quando em atividades práticas, levá-los a reconhecer a teoria que subjaz o processo interpretativo.

Nesta relação entre teoria e prática, defendemos o desenvolvimento de práticas que possibilitem aos alunos a vivência nas línguas, em situações simuladas e/ou reais de interpretação, para que a partir delas, muitos dos aspectos descritos anteriormente possam ser abordados e, gradualmente, apropriados pelos alunos. Desta forma, eles participam ativamente de seu próprio processo de formação, de construção conjunta de sentidos entre discursos em duas línguas, dando-lhes segurança para assumir o mercado profissional futuramente.

Além disso, dada a complexidade em jogo nos processos formativos dos tradutores e intérpretes, acreditamos que outro aspecto que deve ser contemplado na formação deste profissional, e ainda não descrito na literatura

nacional, é a importância da participação de profissionais ouvintes e surdos bilíngües neste processo.

Esta parceria possibilita que os sentidos dos discursos sejam construídos em ambas as línguas, por meio do desenvolvimento de atividades que levem a todos os envolvidos, professores e alunos, a uma análise metalingüística das enunciações. Ou seja, refletir sobre os sentidos dos enunciados em um língua, para determinar que sentidos equivalentes sejam garantidos na outra língua. No entanto, apenas falantes que dominam as respectivas línguas podem realizar tal trabalho, na medida em que aspectos sócio-culturais são constantemente postos em diálogo e em tensão nestes momentos.

Como exemplo, podemos citar uma atividade envolvendo a interpretação de poesias. Após longo período de discussão sobre os possíveis sentidos em circulação em uma estrofe de uma poesia em português, e que, portanto, determinariam diferentes formas de interpretar, foi necessária a suspensão da atividade, a realização de uma pesquisa sobre o contexto histórico do texto – quando e porque ele foi escrito – para que, posteriormente, os sentidos pretendidos pelo autor e as formas de interpretá-lo pudessem ser discutidas. Além disso, figuras de linguagem constitutivas deste gênero discursivo tiveram que ser apresentadas, discutidas e traduzidas, em termos de sentido, entre os alunos, o professor ouvinte e o professor surdo, para que formas de interpretá-lo em Libras fossem encontradas. Nestas atividades, as diferentes interpretações do texto realizadas entre professor ouvinte e alunos também foram postas em destaque e o conceito de que os sentidos da linguagem

dependem da história e dos conhecimentos de cada um puderam ser abordadas e refletidas com e pelos alunos.

Esta relação entre professores usuários das diferentes línguas em circulação no espaço formativo, determina ainda que aspectos envolvendo formas específicas de dizer em cada língua, dependendo do espaço social em foco e dos interlocutores implicados, possam ser postos em diálogo, levando os alunos a diferentes espaços de reflexão. Com exemplo, podemos citar o contar histórias para crianças de diferentes faixas etárias e as diferentes linguagens em Libras que cada um desses contextos irá determinar.

Estes aspectos possibilitam que questões teóricas sobre concepção de linguagem, usos da linguagem, construção de sentidos pudessem ser retomados e esclarecidos com os alunos, criando-se, desse modo, um contínuo espaço de reflexão.

Este processo só pode ocorrer se, no momento exato da discussão, estiverem presentes ambos os profissionais – surdo e ouvinte – de modo a garantir que dúvidas sejam esclarecidas no momento em que elas se fazem presentes. Auxilia também no esclarecimento das dúvidas dos alunos, que para a apresentação de eventuais casos de interpretação vivenciadas, são convidados a pensar nos respectivos contextos de produção para discussão em sala de aula.

Além disso, o ser ouvinte e o ser surdo, os diferentes contextos sócio-culturais decorrentes desta diferença, acabam sendo postos em diálogo e o respeito à diversidade pode vir a ser (re)construído.

Ao transitar entre estes dois contextos sócio-culturais, poderes e saberes são mobilizados e o futuro profissional precisa ter clareza sobre seu papel para que venha a desempenhar sua prática da melhor forma possível, pois “pensar que apenas a aquisição da Língua de Sinais constitui o intérprete é tão equivocado como pensar que o *ser intérprete* é constituído apenas pela ação de interpretar” (MARQUES e OLIVEIRA, 2008, p.407).

Além disso, este profissional, considerando a diferente materialidade entre as línguas com que trabalha, deve reaprender, conforme discutiram Marques e Oliveira (2008, p.398), o “universo do sentir e do perceber”. A consciência necessária para este processo deve ser continuamente trabalhada com e entre os alunos e, neste sentido, o estar frente ao igual (ouvinte) e ao diferente (surdo) possibilita reflexões partilhadas.

Com base nas reflexões conduzidas nos capítulos anteriores o objetivo do presente estudo é investigar como professores surdos e ouvintes bilíngües Libras/Português podem colaborar com a formação de futuros tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa. Para tal, apresentaremos a seguir o contexto metodológico no qual foi desenvolvido o presente estudo.

## **CAPÍTULO 3**

### **Explorando a formação do tradutor e intérprete de Libras- Língua Portuguesa: aspectos metodológicos**

#### **3.1. Contexto da Pesquisa**

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram focalizadas as práticas desenvolvidas em quatro disciplinas do Curso Superior de Formação Específica de Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais da Unimep, quais sejam: Prática da Interpretação III e IV (sob responsabilidade do professor ouvinte) e Libras III e IV (sob responsabilidade do professor surdo), desenvolvidas no 3º e 4º semestres do Curso. A opção por estas disciplinas deveu-se ao fato de nelas serem abordados os aspectos relacionados à formação que visam levar os alunos a entender e perceber a necessidade de construção de sentidos na língua alvo a partir do que é dito na língua de origem, além do conhecimento das diferentes linguagens constitutivas das línguas em jogo nos diversos espaços sociais. Além disso, nestas são postos em diálogo conhecimentos construídos nos dois primeiros anos do curso (disciplinas teóricas e práticas) bem como as disciplinas teóricas oferecidas nos semestres focalizados neste estudo.

Para melhor contextualizar esta pesquisa, torna-se necessário apresentar como o Curso Superior de Formação Específica de Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais é estruturado, bem como, as concepções que o sustentam

para, posteriormente, ser apresentado o contexto das disciplinas que serão foco deste estudo.

### **3.1.1. O Curso Superior de Formação Específica de Intérpretes de Libras**

O Curso de Intérpretes de Libras da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) foi proposto em 2004 e aprovado nos colegiados da instituição no primeiro semestre de 2005. Foi o primeiro a ser oferecido no Estado de São Paulo e sua implantação ocorreu antes da determinação legal de formação profissional em nível superior (Decreto 5.626/05 já referido). Conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso Superior de Formação Específica de Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais de 2004 (UNIMEP, 2004), as motivações que justificaram sua proposição consideraram: a) a crescente participação política da comunidade surda nos aspectos decisórios de seus direitos de cidadania; b) o aumento de surdos que buscam uma formação educacional em nível superior; c) a atual política educacional inclusiva e; d) os aspectos contemplados na Lei nº 10.098/00, principalmente os artigos 17, 18 e 19 contidos no capítulo VII:

#### Capítulo VII

DA ACESSIBILIDADE NOS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO.

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de

acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de *comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação*.

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtitulação, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previsto em regulamento (BRASIL, 2000. Ênfase adicionada).

O projeto pedagógico do Curso é construído a partir de uma concepção de linguagem orientada discursivamente, base para a construção de uma atuação de, com e sobre a linguagem, “de constituição das condições de interação e de interlocução, considerando-se o espaço/tempo do indivíduo inserido em um determinado contexto social” (UNIMEP, 2004, p.16). Um processo de construção e reconstrução conjunta de (re)significações discursivas, considerando-se a singularidade de cada sujeito e de cada contexto de produção em que os enunciados são produzidos. Além disso, o ensino é compreendido como *processo histórico*, determinando um olhar para os alunos como seres participativos, críticos, transformadores e produtores de conhecimento. Para a efetivação desta proposta, o momento político e social de formação profissional é considerado, possibilitando que o educando participe desse processo, transformando-o de maneira ética e coerente com as transformações sociais. Desta forma, os alunos são convidados a assumir um

posicionamento crítico e reflexivo, que busque sempre o (re)significar da profissão de intérprete transformando, dialeticamente, a prática em desenvolvimento (UNIMEP, 2004).

Sua matriz curricular de 1615 horas, desenvolvida por um período mínimo de dois anos, visa articular uma formação teórica e prática de forma a possibilitar uma atuação dos futuros profissionais em diferentes espaços sociais. Em sua proposição, buscou-se contemplar conteúdos gerais/complementares à formação do intérprete de Libras - Língua Portuguesa abordados nas disciplinas optativas; conteúdos específicos à formação teórico-prática do profissional - disciplinas específicas de natureza teórica, teórico-práticas e práticas; e a redação individual de um trabalho de conclusão de curso (monografia, da forma como nomeada pelo curso) que verse sobre a história, a formação, a prática ou sobre o olhar social sobre o profissional intérprete de Libras. Este trabalho pode ser teórico (revisão de literatura) ou ser realizado a partir de uma pesquisa de campo (observação de práticas de interpretação ou entrevistas nos espaços sociais onde o intérprete atua – com o profissional ou com os colegas com quem trabalha).

### Disciplinas Optativas

As disciplinas optativas possuem uma carga horária total a ser cumprida pelos alunos de 510 horas. Para a integralização desta carga horária, no início do curso é apresentado aos alunos um rol de 112 disciplinas (6222 horas), oferecidas em dez diferentes cursos da Universidade e, no início de cada semestre, os alunos matriculam-se em disciplinas escolhidas por eles em

parceria com a coordenação do Curso, de forma que o conjunto de disciplinas cursadas tenha seqüência lógica e fluidez.

A carga horária destas disciplinas/por curso é dividida da seguinte forma:

- Curso de Fonoaudiologia: 14 disciplinas, 646 horas;
- Curso de Psicologia: 8 disciplinas, 510 horas;
- Curso de Pedagogia: 7 disciplinas, 442 horas;
- Curso de Letras – Licenciatura em Português: 14 disciplinas, 680 horas;
- Curso de Letras – Licenciatura em Inglês: 11 disciplinas, 476 horas;
- Curso de Educação Física – Licenciatura: 5 disciplinas, 238 horas;
- Curso de Matemática – Licenciatura: 16 disciplinas, 918 horas
- Curso de Filosofia – Licenciatura: 12 disciplinas, 816 horas;
- Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura: 13 disciplinas, 680 horas;
- Curso de História – Licenciatura: 12 disciplinas, 816 horas.

O oferecimento destas disciplinas é justificado no Projeto Pedagógico do Curso como sendo parte da formação necessária ao profissional intérprete de Libras-Língua Portuguesa, por permitir a eles conhecimentos em áreas específicas de saber que serão importantes para as atuações profissionais futuras, considerando a diversidade de espaços sociais onde irão trabalhar e a interdisciplinaridade inerente à própria prática do intérprete.

Alunos portadores de curso superior podem solicitar aproveitamento de estudos (dependendo da formação recebida antes do Curso) e serem autorizados a não cursar o conjunto de disciplinas ou parte delas, após análise

da matriz curricular e das ementas das disciplinas cursadas e oferecidas na Unimep pela coordenação do Curso.

#### Disciplinas de natureza teórica

No primeiro semestre, as disciplinas oferecidas abordam conceitos sobre ética, moral e cultura (Ética Profissional I) e conhecimentos teóricos que subsidiam as diferentes práticas de interpretação (Interpretação I). No segundo semestre, as diferentes concepções de linguagem são discutidas na disciplina Linguagem e Surdez ao mesmo tempo em que na disciplina Interpretação II, os alunos são convidados a refletir, teoricamente, sobre a construção de sentidos entre línguas. No terceiro semestre, a disciplina 'O Pensamento Pedagógico Brasileiro' discute a educação inclusiva e a presença do intérprete neste espaço; concomitantemente é oferecida a disciplina Ética Profissional II, que discute as questões da ética do profissional intérprete de Libras neste espaço social. No quarto e último semestre, a disciplina Surdez e Sociedade aborda as questões sócio-culturais específicas da comunidade surda e na disciplina Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos são enfatizados os aspectos próprios do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos.

#### Disciplinas de natureza prática

Complementando a formação oferecida pelas disciplinas descritas acima, são desenvolvidas com os alunos, no decorrer do Curso, as disciplinas Prática de Interpretação I, II, III e IV.

A disciplina Prática da Interpretação I, desenvolvida no primeiro semestre, visa construir com os alunos a conceituação do profissional intérprete apondo-se a noção majoritária de serem meros construtores de significados em Libras prontos em Língua Portuguesa, para uma prática de construção de sentidos. No segundo semestre, na disciplina Prática da Interpretação II, são realizadas discussões teóricas sobre a gramática da Libras complementados pela vivência de situações de uso da língua, por sujeitos surdos, apresentados por meio de vídeos e/ou filmes em circulação na internet ou em sites de universidades e que abordam questões específicas da Libras.

No semestre seguinte é oferecida a disciplina Prática da Interpretação III, na qual os alunos passam a vivenciar situações simuladas de interpretação, com ênfase nos espaços educacionais. Na disciplina Prática da Interpretação IV, esta mesma prática é realizada focalizando-se outros espaços sociais, como o da saúde, o jurídico e eventos científicos.

#### Disciplinas de natureza teórico-prática

Estas disciplinas dizem respeito à formação em Língua Brasileira de Sinais. São quatro disciplinas no total, cada uma oferecida em um semestre do Curso. Para a implantação deste conjunto de disciplinas, quando na proposição do Curso, foi realizada uma reunião com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), por ser esta a instituição que respondia, naquele momento junto ao Ministério de Educação, pela formação de instrutores surdos a pessoas ouvintes interessadas em aprender Libras; portanto, cabia a eles a indicação do(s) docente(s) e a responsabilidade pela

formação dos alunos nesta língua. Os responsáveis pela Feneis ratificaram a necessidade de formação, em nível superior, do intérprete de Libras e se dispuseram a participar do Curso da forma como sugerida; para tal foi firmada parceria de Feneis/Unimep por meio de um Termo de Cooperação Técnica e Científica.

Na disciplina Libras I, a Língua Brasileira de Sinais é apresentada aos alunos a partir de situações de uso da língua e no contato com professores surdos responsáveis por esta disciplina. Desse modo, os alunos passam a ter seu primeiro contato com a língua. Aprendem a datilologia e vocabulário básico para a comunicação com a comunidade surda. Além disso, é realizado um trabalho visando o desenvolvimento de expressões faciais e corporais, aspectos relevantes para a significação em Libras. Paralelamente, é discutido com os alunos os parâmetros formacionais dos sinais e o espaço de enunciação específico da língua. Atividades de contar histórias, como por exemplo, Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos e fábulas são realizadas para que os alunos vivenciem os aspectos trabalhados teoricamente.

Na disciplina Libras II são enfatizadas as relações pronominais e referenciais da Libras, os verbos direcionais e de negação e o uso de classificadores. Os alunos além de vivenciarem a língua por meio de atividades práticas começam a realizar atividades de interpretação. Esta disciplina dialoga diretamente com a disciplina Prática da Interpretação II e muitos dos aspectos abordados nesta disciplina no plano teórico são retomados na disciplina Libras II.

A disciplina Libras III, inicialmente, abordava o uso da língua de forma mais constante por meio de atividades de interpretação realizadas por intermédio de situações simuladas da presença de pessoas surdas/intérpretes em diferentes espaços sociais. Com o desenvolvimento do curso e em avaliação processual realizada entre os docentes e entre eles e os alunos, decidiu-se pela fusão, na prática, das disciplinas Libras III e Prática da Interpretação III e as aulas passaram a ser ministradas por dois professores – um ouvinte e um surdo – de forma simultânea. A ênfase neste semestre do Curso são os espaços educacionais e, para o desenvolvimento das atividades, os estudantes são convidados a ministrar aulas sobre temas escolhidos por eles próprios, considerando a formação anterior ao Curso de Intérprete de Libras de cada aluno ou seus interesses específicos. Estas “aulas” são interpretadas pelos demais alunos do curso, filmadas e, posteriormente, as estratégias adotadas e/ou equívocos na construção de sentidos realizados discutidos no e pelo grupo. Desta forma, conteúdos diferentes podem ser trabalhados com os alunos assim como as linguagens específicas de cada área de conhecimento e do nível educacional escolhido.

A disciplina Libras IV também foi fundida, na prática, com a disciplina Prática da Interpretação IV e de forma muito parecida com o processo vivenciado nas disciplinas do terceiro semestre, interpretações Português-Libras e Libras-Português são trabalhadas continuamente com os alunos. Neste semestre, outros espaços sociais são focalizados (como por exemplo, os contextos da área da saúde e jurídico). Por ser o último semestre do Curso, professores externos a Universidade (surdos e ouvintes) são convidados para

ministrar palestras que também são interpretadas pelos alunos. Todas as atividades são filmadas e discutidas posteriormente no e com o grupo, propiciando, desse modo, a auto-avaliação sobre sua própria prática e sobre eventuais quebras de sentido ocorridas na interpretação. A dinâmica adotada como estratégia de ensino-aprendizagem nas disciplinas Prática a Interpretação III e IV e Libras III e IV será apresentada posteriormente, com maiores detalhes, considerando ser nelas e sobre elas que este trabalho foi desenvolvido.

Visando uma melhor compreensão da matriz curricular realizamos o seguinte quadro, no qual as disciplinas específicas aparecem divididas nos respectivos semestre, bem como a carga horária destinada a cada uma delas.

<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária</b>
<b>1º semestre</b>	
Ética Profissional I	68h/a
Interpretação I	34h/a
Prática da Interpretação I	68h/a
Libras I	102h/a
Orientação à Monografia I	17h/a
<b>2º semestre</b>	
Linguagem e Surdez	34h/a
Interpretação II	68h/a
Prática da Interpretação II	68h/a
Libras II	85h/a
Orientação à Monografia II	17h/a
<b>3º semestre</b>	
O Pensamento Pedagógico Brasileiro	68h/a
Ética Profissional II	34h/a
Prática da Interpretação III	68h/a
Libras III	85h/a
Orientação à Monografia III	17h/a
<b>4º semestre</b>	
Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos	68h/a
Surdez e Sociedade	34h/a
Prática da Interpretação IV	68h/a
Libras IV	85h/a
Orientação à Monografia IV	17h/a

Entre os anos de 2005 e 2009 foram oferecidas quatro turmas no Curso de Intérpretes de Libras e formados 35 intérpretes. Um destaque que merece ser feito diz respeito ao perfil dos alunos. Embora o Curso tenha sido pensado para concluintes de Ensino Médio, chama a atenção a diversidade do alunado que procura o curso de formação de intérpretes de Libras. Nos quatro anos de desenvolvimento do curso, este recebeu alunos graduados em Fonoaudiologia, Agronomia e Licenciados em Pedagogia, História, Educação Física, entre outros. A faixa etária dos alunos é também bastante variada (de 18 a 45 anos) além dos diferentes níveis educacionais em que estes se encontram – concluintes do ensino médio, graduados em cursos superiores, mestres e doutorandos.

Entende-se esta diversidade de forma bastante positiva e os diferentes conhecimentos que são postos em diálogo com os aspectos específicos das disciplinas, trabalhados de forma a contribuir com a formação profissional.

### **3.2. Coleta dos dados**

As filmagens realizadas para fins didáticos nas aulas das disciplinas Prática de Interpretação III e IV e Libras III e IV, desenvolvidas no ano de 2008 e primeiro semestre de 2009, foram utilizadas nesse estudo como dados de pesquisa. A escolha por este período deveu-se ao fato de ter sido nestes anos que houve uma sistematização nas filmagens e na metodologia de trabalho e junção das disciplinas – Prática da Interpretação/Libras, conforme exposto anteriormente.

Os alunos foram consultados sobre o uso deste material e assinaram termo de consentimento livre e esclarecido autorizando a utilização do mesmo para fins de pesquisa. O material das aulas foi transcrito e recortes selecionados para análise considerando os objetivos desta pesquisa.

Para uma melhor compreensão das atividades realizadas e analisadas neste estudo, faz-se necessário uma pequena descrição das disciplinas focalizadas e sobre como as atividades foram organizadas.

#### As disciplinas Prática da Interpretação III e IV e Libras III e IV

O objetivo principal destas disciplinas é levar o aluno a conhecer profundamente seu papel e como atuar em diferentes espaços sociais, como por exemplo, esferas jurídica, da saúde, eventos científicos, reuniões de trabalho, além de considerar as especificidades de seu trabalho nos diferentes níveis de ensino - fundamental, médio e superior - considerando que o alunado a quem prestarão serviço, em cada um destes níveis, possui idades, interesses e conhecimentos de mundo e de línguas diferentes. Além disso, neste espaço, as particularidades de cada disciplina e as diversas formas de interpretá-las são também abordadas.

Desse modo, busca-se levar os alunos a estudar e adequar seu discurso aos diversos contextos, ou seja, diferentes formas de usar a Libras, o uso de classificadores (quando se relaciona com crianças pequenas e/ou dependendo do contexto de interpretação) e o uso da Libras em contextos mais formais, que pedem outros ajustes na linguagem em Libras e na Língua Portuguesa.

Assim, defendemos que uma estratégia pedagógica importante na formação de futuros intérpretes de Libras é sua auto-reflexão sobre suas práticas de interpretação, de modo que eles percebam em sua atuação pontos que podem ser alterados para que sua prática venha a ser a melhor possível. Para provocar estas reflexões, as atividades de interpretação são filmadas e suas formas de atuação apresentadas a eles e discutidas com a turma. Ou seja, filmar o aluno/intérprete de maneira a possibilitar que ele se veja e se auto-avalie, percebendo suas falhas e adequações realizadas/necessárias, ou ainda, repensar formas de interpretar um mesmo sentido, possibilitando a ele uma formação mais sólida, justamente porque mais reflexiva e atenta às singularidades pertinentes a cada uma das línguas envolvidas.

Para que esta reflexão ocorra, é importante que o professor surdo e o professor ouvinte trabalhem em colaboração com o aluno, buscando a construção dos sentidos nas duas línguas nas diferentes esferas de comunicação verbal.

A disposição dos alunos em sala também é cuidada de forma a possibilitar que todos possam ver a Libras em uso – pelos professores e pelos próprios alunos, em materiais visuais levados para estudo em sala de aula, como por exemplo, filmes, vídeos e/ou DVDs realizados por pessoas surdas e nas filmagens das atividades práticas realizadas em sala para análise e discussão do grupo.

Nas atividades focalizadas nesta pesquisa – aulas ministradas pelos alunos sobre um tema escolhido por eles e interpretada pelos colegas e interpretação de palestras – os alunos sentam-se na sala de aula em “U”, pois

outro modo de organização da sala prejudicaria a visibilidade da Libras – seja pelos próprios colegas, seja pelas professoras surda e ouvinte. Do grupo de estudantes, são escolhidos três que simulam serem surdos e interagem diretamente com os intérpretes no decorrer da atividade.

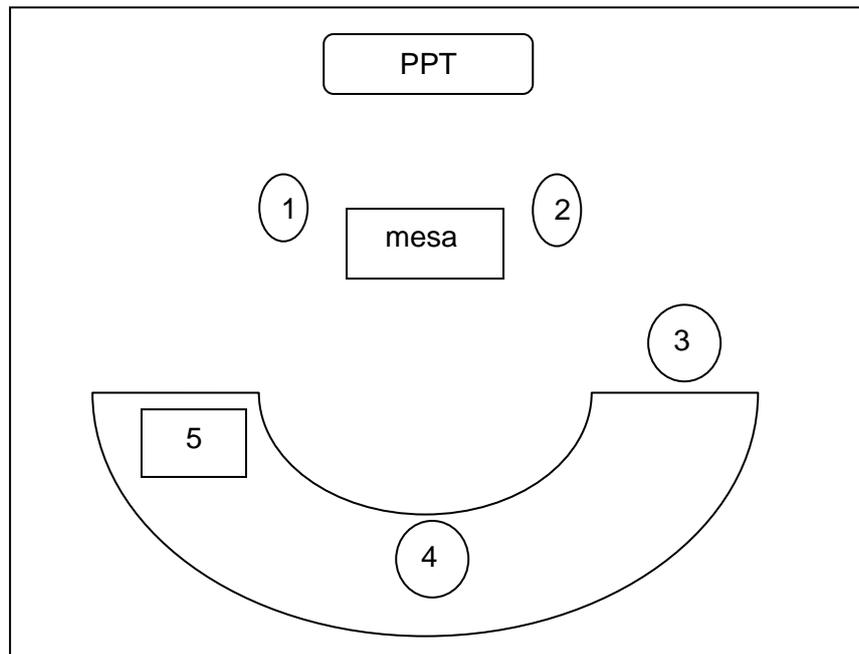
Na frente da sala, perto da mesa do professor, encontra-se o estudante que irá ministrar a aula em português. Do lado direito da sala, também próximo à mesa do professor, ficam os estudantes que farão a interpretação da aula. Importante destacar que, como as aulas preparadas pelos estudantes têm em média 30 minutos, o número de estudantes que realiza a interpretação por semana é restrito – de três a cinco. A escolha destes é feita por sorteio e garante-se que todos interpretem o mesmo número de aulas no decorrer do semestre. Esta atividade, além da própria prática que possibilita, faz com que eles prestem atenção na interpretação dos colegas, estejam atentos ao tempo de interpretação e a maneira como deve ser realizado o rodízio entre intérpretes.

O professor ouvinte senta-se junto aos alunos no “U” em uma posição que permita a visibilidade da aula, do material visual utilizado e do intérprete. Cabe a ele anotar quebras de sentido, estratégias adequadas de interpretação e dúvidas que eventualmente possam surgir na própria atividade.

O professor surdo senta-se no meio do “U” e, além de realizar a filmagem dos “intérpretes”, participa da atividade questionando a interpretação realizada quando esta não é compreendida por ele.

Segue um esquema do posicionamento de todos em sala de aula.

## Atividades de interpretação

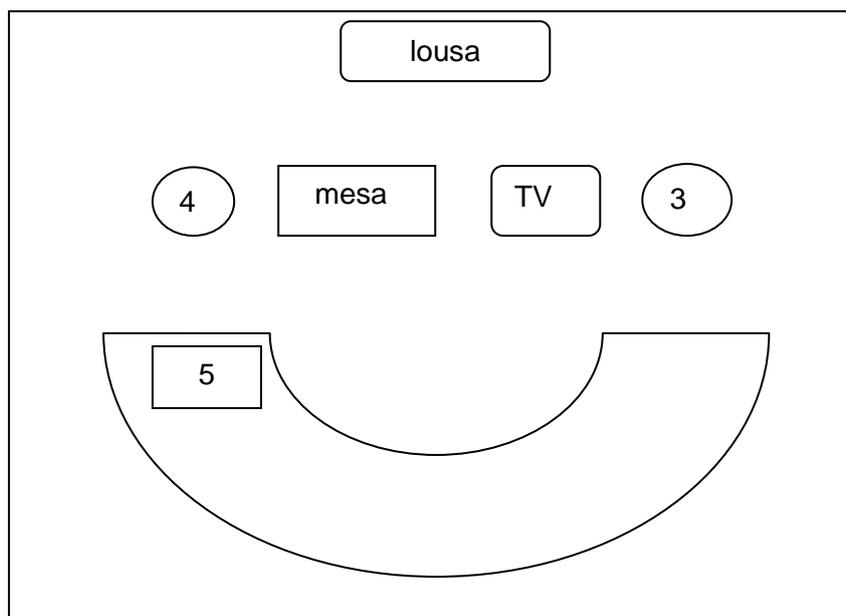


- 1: Alunos realizando a interpretação
- 2: Alunos ministrando aula
- 3: Professor Ouvinte (PO)
- 4: Professor Surdo (PS)
- 5: Alunos sentados em "U"
- PPT: área para projeção ou uso da lousa

Posteriormente, os aspectos anotados pelo professor ouvinte e, muitas vezes, também pelos alunos, são marcados na lousa para discussão com o grupo de alunos. No decorrer destas discussões, os alunos são convidados a se verem na filmagem para que façam auto-avaliação de seu desempenho, apontando alguns aspectos que julgam ter evoluído no decorrer do semestre e outros que ainda merecem maior atenção.

Para esta discussão, a disposição do grupo em sala de aula altera-se, como pode ser observado no esquema abaixo.

### Discussão da atividade de interpretação



Os dados que serão apresentados e analisados no capítulo seguinte foram retirados de atividades como as descritas acima. Para tal, estas foram transcritas e recortes foram feitos para análise, considerando os objetivos desta pesquisa.

### 3.3. Análise dos dados

Para a análise dos dados, considerou-se, a partir da teoria que embasa este estudo, o resgate da dimensão histórica e social dos sujeitos, das situações e dos fenômenos estudados. Dimensão histórica compreendida não restrita ao passado, mas como “curso de transformação que engloba o presente, as condições passadas e aquilo que o presente tem de projeção do futuro” (GÓES, 2000, p.13); social, como decorrente das significações e sentidos produzidos por todos os envolvidos nas atividades formativas,

considerando-se os diferentes contextos e esferas de atividade em diálogo no processo que é objeto desta pesquisa.

Desta forma, conforme discutiu Lodi (2004, p.97), o campo de pesquisa foi compreendido como um espaço onde histórias foram postas em contato e em confronto, deixando-se transparecer nos inúmeros enunciados presentes. “Lugar onde as diferenças se revelam: diferenças entre os sujeitos participantes da pesquisa; mas principalmente, diferença entre o pesquisador e o seu ‘outro’”. E assim, nas relações construídas no campo de ensino-aprendizagem que se transformou em *lócus* de pesquisa, o objeto de estudo foi sendo construído “tornando-se, num movimento dialético, estranho e familiar ao pesquisador” (LODI, 2004, p.98).

Considerando que tudo o que é enunciado tem como determinação o espaço e o tempo em que se diz e que, portanto, cada enunciado ocupa um único espaço em sua existência, para a realização da análise dos dados, a pesquisadora, ao assumir uma posição *extraposta* ao da professora surda responsável pelas atividades de ensino-aprendizagem buscou, a partir dos eventos discursivos, analisar os fatos com o distanciamento necessário para a construção do conhecimento.

Para realizar a análise dos episódios registrados, uma das formas de dar visibilidade ao material a ser interpretado são as transcrições. Esta não é uma tarefa simples porque implica na transcrição de duas línguas que co-ocorrem (Português e Libras) e implica na opção por um sistema de notação que torne a Libras compreensível em um registro em Português.

Desta forma, para a transcrição dos enunciados em português, adotamos o padrão ortográfico. Para a transcrição da Libras, adotamos o sistema proposto por Lodi (2004) com algumas simplificações, a saber:

### **Notação:**

- Sinais: EM LETRA MAIÚSCULA;
- Linguagem oral da Língua Portuguesa: *em itálico*.

### **Sistema de Transcrição:**

1. Transcrição dos verbos realizada na forma infinitiva:

Exemplo: ELA INTERPRETAR AVIÃO.

2. Para a transcrição dos verbos direcionais, as pessoas do discurso aparecem marcadas juntamente com o verbo, em subscrito

Exemplo: RESUMIR. CONHECIMENTO MUNDO RELAÇÃO  
EU<sub>AJUDAR</sub>VOCÊ ENTENDER FALAR, COMO FALAR  
EU<sub>MOstrar</sub>VOCÊ, LÍNGUA IMPORTANTE PRIMEIRO ALVO.

3. Marcações de gênero e número foram adotadas com base no contexto de enunciação:

Exemplo: PROFESSORAS (olhando para as alunas formadas em educação física) EXPLICAR<sub>ELA</sub> (apontou na lousa palavra “fadiga”). SIGNIFICAR O-QUE?

4. Não foram usados artigos e preposições considerando que estes são incorporados à organização gramatical espacial da Libras e, portanto, não são explicitados como na Língua Portuguesa.

Exemplo: VOCÊS OUVIR, EU OUVIR PORTUGUÊS, PRECISAR ENTENDER SIGNIFICADO PALAVRA, ENTENDER TRANSFORMAR LIBRAS.

5. Palavras realizadas em datilologia tiveram as letras separadas por hífen e foram transcritas em negrito.

Exemplo: **E-L-A** ELA, **E-U** EU. SE PALESTRANTE ELA, PORQUE ELA INTÉRPRETE.

6. Interrogações, exclamações e negações foram realizadas conforme a pontuação em português, assim como vírgulas e pontos, de forma a garantir a compreensão da leitura dos dados.

Exemplo: COMO? CONFUSÃO! NÃO-SABER...

7. Quando foram utilizadas duas ou mais palavras em português para a expressão de um conceito que, em Libras, é enunciado por um único sinal, as palavras aparecem ligadas por hífen.

Exemplo: VOZ INCORPORAR PRECISAR INTERPRETE. EU PRECISAR ENTENDER, INCORPORAR ALMA DENTRO-CRISTINA. OUVIR-PALESTRA-PORTUGUÊS, EU LIBRAS PRECISAR PENSAR...

Com a transcrição dos episódios optamos pelo exame minucioso de duas atividades realizadas em sala de aula: a) aulas ministradas pelos estudantes e b) Interpretação de palestras. Esta escolha não foi feita *a priori*, mas direcionada pela riqueza de eventos envolvendo as práticas de interpretação que tais atividades suscitaram. Ou seja, a escolha emergiu dos próprios dados, por sua recorrência ou singularidade, representando os diversos aspectos envolvidos nas práticas no processo de formação de intérpretes.

Para as análises foram destacadas as atividades em si (suas finalidades e modo de condução), a discussão gerada pela atividade ao ser revista em vídeo pelos estudantes e professores surdo e ouvinte, o papel do professor surdo e do professor ouvinte nos debates e aspectos específicos das atividades de interpretação.

## **CAPÍTULO 4**

### **Professor surdo e professor ouvinte: seu papel na constituição de futuros tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa**

Neste capítulo serão apresentados dados coletados nas aulas, conforme a descrição feita anteriormente e as análises das situações focalizadas. Para análise focalizaremos especialmente duas atividades realizadas durante as disciplinas – aulas ministradas pelos alunos para serem interpretadas pelos estudantes e a interpretação de uma palestra realizada por uma professora ouvinte. Delas destacaremos recortes para o aprofundamento das reflexões acerca do papel de professores surdo e ouvinte em práticas de formação de intérpretes.

#### **4.1. Primeira Atividade: aula ministrada pelos estudantes**

A primeira atividade a ser analisada diz respeito a uma prática desenvolvida nas disciplinas Prática da Interpretação III e Libras III, na qual os alunos foram convidados a ministrar uma aula, sobre um tema escolhido por eles (geralmente relacionados à formação recebida anteriormente ao curso), para alunos das diferentes séries do ensino fundamental e médio. Nestes momentos, três a quatro estudantes eram convidados a assumirem o lugar de alunos surdos, fazendo perguntas durante a aula, em Libras, simulando a situação escolar, e propiciando que os intérpretes fossem colocados em situações de interpretação Português – Libras e Libras – Português. Os demais

alunos participavam da aula em Português, considerando tratar-se de uma “classe inclusiva”.

Estas aulas eram interpretadas por um grupo de estudantes, sorteado na hora, tendo-se o cuidado para que todos interpretassem a mesma quantidade de aulas no decorrer do semestre. A atividade de aula e de interpretação era filmada pela professora surda. A professora ouvinte sentava-se junto aos alunos e no decorrer da atividade, fazia anotações sobre a prática realizada pelos estudantes - quebras de sentido, posturas, estratégias de interpretação, entre outros aspectos. Em seguida, eram discutidas as anotações realizadas pela professora ouvinte, pelos alunos e a filmagem, que era então apresentada ao grupo.

Atividade de aula: Estudante licenciada em Educação Física ministrou aula para alunos do 2º ano do ensino médio sobre “atletismo”. Desta atividade, retiramos quatro recortes, mantendo a ordem cronológica dos eventos. Para iniciar às discussões, a professora ouvinte escreveu na lousa algumas palavras/expressões levantadas no decorrer da interpretação realizada pelos alunos:

#### RECORTE 1:

<b>Adriana<sup>4</sup></b>	<b>Interpretação realizada</b>
<i>Agora vou explicar pra vocês como é a resistência aeróbia e resistência anaeróbia. Por que a gente tem que saber sobre isso? Porque o atletismo é um dos esportes que mais utiliza as duas resistências. Primeiramente, a resistência aeróbia o que que é? É a</i>	EXPLICAR <b>R-E-S-I-S-T-E-N-C-I-A A-E-R-O-B-I-A</b> CALOR CORRIDA CALOR FORTE (sentido pessoa forte) CALOR

<sup>4</sup> Os nomes que constam deste trabalho são codinomes a fim de ser preservada a identidade dos alunos

<i>capacidade da pessoa, do atleta, resistir a fadiga nos esportes de longa duração. Alguém sabe um exemplo de longa duração? Uma prova de longa duração? (...)</i>	
---	--

### Discussão<sup>5</sup>

PO: (escreveu na lousa as palavras fadiga, correr, rápido, calor, exemplo, bicicleta, atletismo, árvore, madeira, triste, tiro e flexível. Circula a palavra fadiga).

PS: NÃO-CONHECER

PO pergunta aos alunos: SIGNIFICAR O-QUE?

Wanda: DESESPERAR

PS: NÃO-CONHECER PALAVRA

PO: PROFESSORAS (olhando para as alunas formadas em educação física) EXPLICAR<sub>ELA(PS)</sub> (apontou na lousa palavra “fadiga”). SIGNIFICAR O-QUE?

Adriana: EXEMPLO, CORRER LONGE PARAR DOER PERNA CANSAR DOER DOER PERNA DURO

PS: PERNA DOER DURO

Adriana: DIFÍCIL EXPLICAR **F-A-D-I-G-A!**

PO: ENTENDER. VOCÊS VER DAR EXPLICAR. (Circula palavra calor) DAR-SENTIDO CANSADA? CORPO CANSAR EXPLICAR CANSAR DOER PERNA. CALOR? CALOR?

Podemos destacar neste recorte a dificuldade encontrada pela estudante para a interpretação da aula, por ela necessitar de conhecimentos específicos sobre uma área de saber desconhecida para esta aluna-intérprete. Logo no início da aula, o aluno-professor, apresenta dois conceitos específicos: resistência aeróbia e anaeróbia. Não conhecer a significação destes termos inviabilizou a interpretação da aluna-intérprete que foi obrigada a valer-se da

---

<sup>5</sup> PO = professor ouvinte; PS = professor surdo

datilologia para a transmissão do conceito. Embora se saiba que apenas o uso da datilologia não garantiria a compreensão da pessoa surda sobre os conceitos apresentados, acredita-se que, neste momento, esta estratégia seria adequada, na medida em que estes conceitos seriam desenvolvidos posteriormente pelo aluno-professor por serem desconhecidos por todos os demais.

No entanto, considerando que o tempo de enunciação entre as línguas envolvidas é diferente, o intérprete necessitaria ter um bom domínio da datilologia, assim como habilidade em sua realização, para que a interpretação pretendida fosse alcançada – fato que não aconteceu.

Este aspecto, relativo à fluência em datilologia, merece ser apontado na medida em que pouco se tem estudado sobre a necessidade deste conhecimento que, muitas vezes, é compreendido como de segunda importância, por ser usado, pela comunidade surda, para a indicação de nomes e endereços, por exemplo, e não na comunicação de fatos do cotidiano. No entanto, em situações de interpretação como a apresentada acima, este conhecimento seria valioso a fim de se garantir ao surdo a introdução da temática a ser desenvolvida pelo aluno-professor, assim como ele o faz para os alunos ouvintes.

Este pouco conhecimento da datilologia determinou ainda um longo atraso em relação ao que estava sendo dito em Português pelo aluno-professor, inviabilizando, também, que a interpretação/explicação dos conceitos, mesmo que não nomeados, fossem transmitidos aos surdos. Este aspecto, no entanto, não foi abordado pelos professores quando da discussão

da atividade, na medida em que o próprio intérprete teria possibilidade de perceber de forma autônoma este aspecto quando assistisse sua interpretação na filmagem realizada. Todavia o distanciamento possibilitado pela análise permite ver *a posteriori* que também este aspecto poderia ter sido tratado em aula, como de fato o foi em outros episódios não trazidos para análise neste estudo.

Os professores decidiram, então, discutir a necessidade do desenvolvimento de estratégias pelo intérprete quando este se encontra diante de uma palavra cujo sinal é desconhecido (ou inexistente), de forma a favorecer uma boa interpretação. O professor ouvinte que realizava as anotações sobre as quebras de sentido nas práticas dos intérpretes, destacou a palavra/conceito “fadiga”, interpretado pelo aluno-intérprete como “calor”.

Para iniciar a discussão, o professor ouvinte questionou o aluno que estava interpretando sobre a significação da palavra/conceito. Como ele demonstrou não a conhecer, recorreu aos alunos licenciados em Educação Física para que apresentassem o conceito à professora surda, que havia enunciado também não conhecer a significação da palavra em Português, para que ela pudesse explicar aos alunos formas de interpretar o conceito em Libras. A partir da explicação dos alunos e da forma de dizê-lo em Libras pela professora surda, a professora ouvinte retomou a discussão sobre a necessidade de se pensar os sentidos das palavras/conceitos, evitando-se, assim, que significações equivocadas fossem transmitidas aos surdos, como aquela realizada pela aluna-intérprete durante a aula.

Cabe destacar também os efeitos causados pelo desconhecimento do aluno-intérprete do significado da palavra “fadiga” em Português, pois nestes casos, não há como ele recorrer à estratégias de interpretação, como por exemplo, a explicação do conceito, inviabilizando, desta forma, sua prática. O episódio em questão reforça, assim, a importância de o intérprete ter conhecimentos amplos e diversificados para exercer sua função previamente aos momentos de interpretação.

## RECORTE 2:

Adriana	Interpretação realizada por dois alunos	Participação de um aluno “ouvinte”
<p>(...) <i>Agora vamos falar um pouquinho das corridas. Temos quatro tipos de corridas. A primeira rasas, a segunda meio fundo, a terceira fundo e a quarta de revezamento (...)</i></p> <p>(...) <i>Meio fundo não é nem rápida, não é veloz, não é rasa, mas também não é fundo. É meio termo certo? Então a de 800m são duas voltas na pista (...)</i></p>	<p>Intérprete 1 (...)CORRIDA CONVERSAR CORRIDA 4. PRIMEIRA SEGUNDA. <b>M-E-A R-E-V-E-S-A-M-A-T-O</b> (...)</p> <p>Intérprete 2 (...)RASO/RETO, PARA-O-FUNDO RETA, PARA-O-FUNDO CERTO? 800M 2 (sinal incompreensível) (...)</p>	
	<p>PROFESSORA COMEÇAR RASO/RETO, PARA-O-FUNDO, RASO/RETO, PARA-O-FUNDO (descendo em degraus)</p>	<p><i>Professora, mas no caso, por exemplo, o atleta ele começa na rasa vai para meio fundo, fundo... Existe isso ou não? Ou se ele corre numa categoria fica sempre naquela?</i></p>

## Discussão

PO: (escreveu na lousa “*corrida rasa, de fundo, 1/2 fundo*”. Em seguida circula as palavras “*rasa*” e “*de fundo*”). COMBINAR SIGNIFICADO? (fazendo referência à interpretação realizada por um aluno-intérprete).

Adriana: **R-A-S-A** CURTA, SÓ 100M MEDIDA. DESCULPAR 100 FUNDO, MUITO-LONGA, RUA CINEMA, TV TER LONGA. 45MM M-E-T-R-O ½ LONGA, MENOR.

PO: CORRER PARA-O-FUNDO? CORRER RASO? ISSO O-QUE-É? NADAR? **F-U-N-D-O**, LONGA. INTERPRETAR AQUI CORRER-PARA-O-FUNDO....

PS: EU ENTENDER CORRER-PARA-O-FUNDO. (Chama professora ouvinte)

PO: ADAPTAR (classificador de pessoa de cabeça para baixo) TERRA BURACO CAVAR (classificador de pessoa de cabeça para baixo). IGUAL TATU.

PS: PENSAR CASTOR. CAVAR-TERRA. PENSAR CORRIDA CASTOR. PENSAR CORRIDA CASTOR.

PS: SINAL SENTIDO ESSE CORRER CURTA-DISTÂNCIA, UM-POUCO-MAIS-DISTANTE, MUITO-LONGA

Logo no início do recorte 2, podemos observar o mesmo aspecto discutido anteriormente: o aluno-professor introduziu quatro conceitos (tipos de corrida) que deveriam, por serem desconhecidos dos alunos (ouvintes e surdos), ser introduzidos pelo intérprete por meio da datilologia. No entanto, a falta de domínio e fluência em sua realização, levou o aluno-intérprete a se distanciar daquilo que estava sendo dito em Português, impossibilitando a compreensão dos surdos tanto da nomenclatura específica quanto dos conceitos abordados em aula.

Ao assumir a interpretação, o intérprete 2 optou por não usar a datilologia na apresentação dos conceitos em desenvolvimento e, preso às palavras em Português, realizou uma interpretação literal dos conceitos de corrida-rasa (interpretada como RASO/RETO) e corrida de fundo (interpretada como PARA-O-FUNDO). Este equívoco não é percebido pelo intérprete no

decorrer de sua prática, levando-o a manter sua forma de sinalizar os conceitos posteriormente, quando então um aluno questiona o aluno-professor sobre a manutenção ou mudança de categoria de corrida pelo atleta: COMEÇAR RASO/RETO, PARA-O-FUNDO, RASO/RETO, PARA-O-FUNDO (descendo em degraus)

No momento da discussão, a professora ouvinte perguntou aos alunos sobre a significação da interpretação realizada em comparação ao que foi dito em Português. Nestas situações, cabia a professora ouvinte fazer tais destaques na medida em que a percepção/compreensão da prática realizada é dependente do acesso/conhecimento que se tem das duas línguas, situação esta não possível para a professora surda por ela não poder ouvir o que é dito em Língua Portuguesa. Cabe-lhe o estranhamento, mas não a possibilidade de compreensão das razões que levaram à quebra de sentido. Sua participação só foi possibilitada quando o conceito foi esclarecido por Adriana e a interpretação realizada explicitada pela professora ouvinte. Neste momento, a professora surda pôde se posicionar ao dizer: EU ENTENDER CORRER-PARA-O-FUNDO. Após uma pequena brincadeira com os alunos - PENSAR CASTOR. CAVAR-TERRA – a professora surda pôde atribuir sentidos em Libras ao que foi dito em Português (ver fotos a seguir).

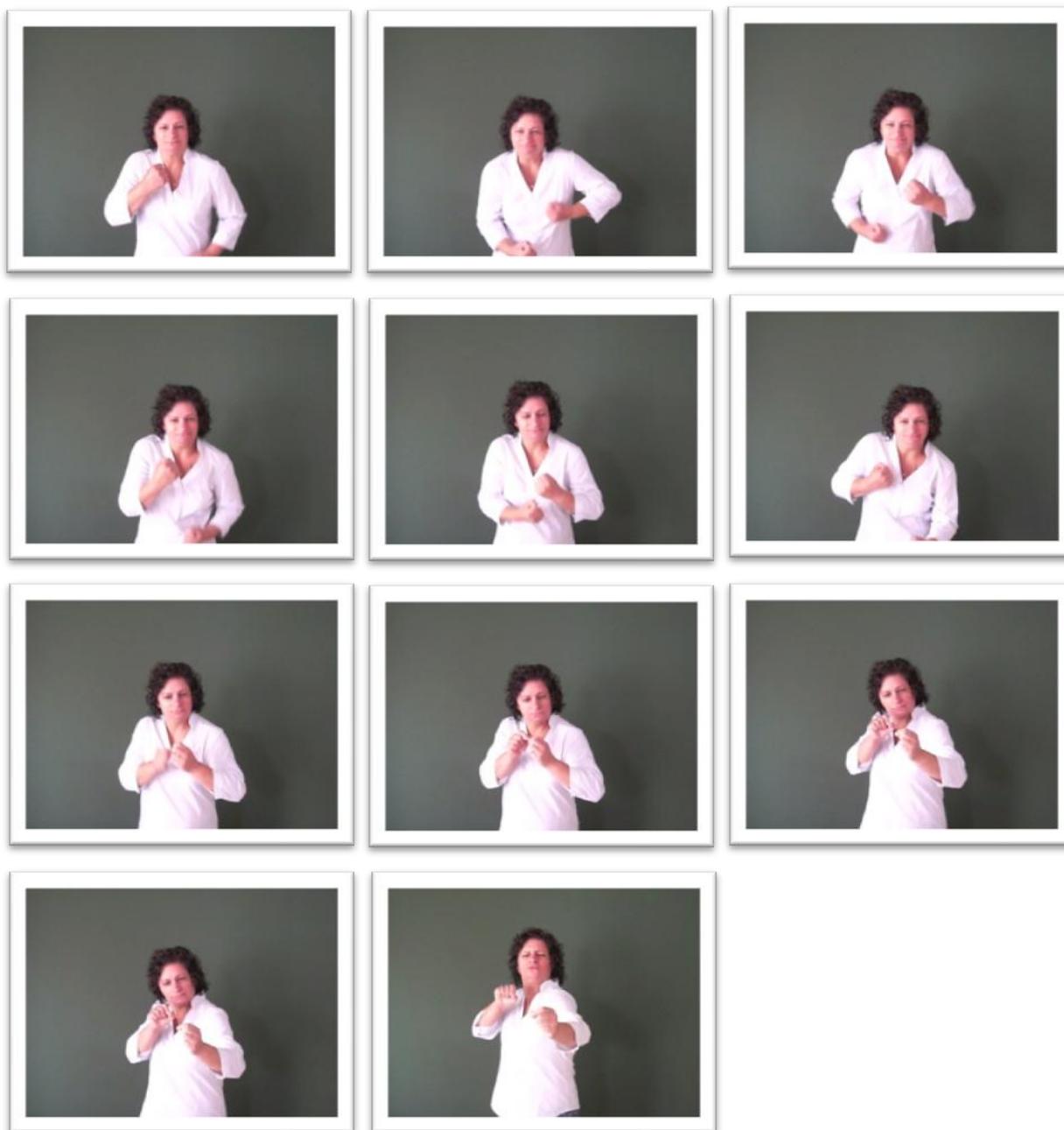
Estes aspectos apontam a pertinência da presença das duas professoras trabalhando em parceria, pois o trabalho de uma complementa a participação da outra, ou seja, enquanto a professora ouvinte pode perceber as quebras de sentido e as razões pelas quais elas ocorreram (por ter acesso as duas línguas), é a professora surda que poderá se posicionar sobre a possibilidade de compreensão da interpretação realizada, atribuirá sentido e

mostrará as formas de dizer em Libras, considerando ser ela que domina de modo mais amplo a língua.

### Sinal de Corrida Rasa



## Sinal de Corrida de Fundo



Outro aspecto que merece destaque, presente nos dois recortes apresentados, diz respeito à participação dos alunos na tentativa de encontrar formas de explicar, em Libras, os conceitos desconhecidos pelos alunos que atuavam como intérpretes e pelos professores, como por exemplo, o conceito de fadiga (recorte 1) e dos diferentes tipos de corrida (recorte 2). Esta prática possibilitou a reflexão e o trabalho conjunto entre estudantes e professores, indicando, assim, que futuramente, esta mesma prática possa ser realizada pelos intérpretes quando em atuação profissional.

Aponta também um aspecto que vem se tornando cada vez mais freqüente na literatura especializada e que diz respeito à necessidade formativa do profissional tradutor e intérprete e de que ele tenha conhecimentos prévios da temática a ser interpretada a fim de que equívocos como os observados acima venham a ser evitados.

### RECORTE 3:

<b>Adriana</b>	<b>Interpretação realizada</b>	<b>Participação aluno que simulava ser surdo</b> (não filmada. Transcrição realizada a partir da voz do intérprete)
<p><i>(...) O árbitro fala assim (é a pior parte que tem): “à suas marcas”. Ai o nervoso vem. Você se prepara no bloco de partidas, né. Depois o arbitro fala “pronto”. Você eleva o quadril e o tiro é acionado pelo alto falante. (...)</i></p>	<p>(...) APITAR, APITAR, APITAR. LUGAR FICAR-DE-PÉ. NERVOSO. FICAR-DE-PÉ. APITAR-CONTINUAMENTE. COMEÇAR. (Aponta para o quadril e o eleva). ATIRAR ATIRAR ATIRAR. (...)</p>	

		<i>ela ta perguntando se morre quando atira. Não!!!</i>
<i>Não. Fala pra ela que o tiro é o sinal sonoro, não é tiro de verdade.</i>	MORRER-NÃO. ATIRAR ATIRAR "SOM" CORRER COMECAR	

### Discussão

PO: (circula palavra "tiro")<sup>6</sup>

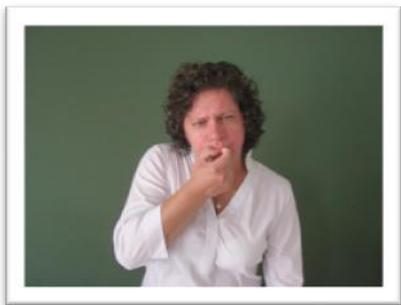
PS: (apontou a aluna que realizou a interpretação - expressão facial "ah!") VOCÊ PENSAR TIRO (mão para cima em "L") 1, 2, 3 "po"(movimento de atirar) CORRER TIRO (duas mãos L reto) *pó*. ELA SINALIZAR TIRO "po" (movimento de atirar) PESSOA MORRE! ELES<sub>(alunos fingindo ser surdos)</sub> CERTO, SURDO PENSAR "*pó*" "*pó*" IGUAL MAL-ENTENDIDO. PRECISAR PENSAR. GRUPO GINÁSTICA TIRO "*pó*" (mão para cima em "L") LINHA-DE-CHEGADA CORRER SALTO. GRUPO METRALHADORA, REVOLVER. DIFERENTE SEPARADO "*pó*" "*pó*". ALUNO SURDO PERGUNTAR ELA MORRER "*pó*", VOCÊ SIM (balança a cabeça séria), "*pó*" "*pó*" ELA<sub>(aluna simulando ser surda)</sub> ROSTO-DUVIDA, VOCÊ PERCEBER ALUNO SURDO ROSTO ROSTO-DUVIDA VOCÊ PERCEBER.

Neste recorte podemos destacar dois aspectos a serem discutidos. O primeiro deles refere-se à repetição do sinal de apitar para a interpretação de árbitro. Vale comentar que a sinalização deste conceito é realizada por meio de um sinal composto envolvendo os sinais de APITAR + CORRIDA (no caso do atletismo); a repetição do sinal de apitar, bem como a realização de apitar de forma contínua acabou determinando que novas significações fossem atribuídas à sinalização realizada levando, portanto, a uma quebra de sentidos e a construção de sentidos não pretendidos/pertinentes à situação.

---

<sup>6</sup> Importante esclarecer que a inclusão da palavra tiro para ser discutida com os alunos foi realizada por solicitação da professora surda.

### **Sinal de apitar**



### **Sinal de árbitro**



No entanto, este aspecto, embora relevante, não foi destacado pelas docentes para discussão em sala de aula. As situações práticas são muito ricas e poderiam ser exploradas em diversas direções, e é justamente a possibilidade de refletir sobre os recortes (documentados pela filmagem) que permite visualizar adequações e inadequações das práticas de intérpretes de Libras. As filmagens constituem um instrumento valioso para a atividade formativa deste profissional.

Retomando a discussão focalizada no recorte, foi o professor surdo que chamou a atenção do aluno quanto à interpretação realizada, indicando a ele que a forma como ele sinalizou o sinal sonoro que indica o início da corrida pode levar a mal entendidos. Ou seja, a posição da mão voltada para o outro

indica uma arma apontada para matar, enquanto a posição da arma voltada para o alto indica uma arma que produzirá som, mas sem a intenção de matar, e que, portanto, significa o início da prova!

#### **Sinal de atirar (para matar)**



#### **Sinal de atirar (sinal sonoro)**



Além disso, a professora surda tem a possibilidade de discutir com os estudantes sobre o quanto os alunos surdos incluídos com a presença do intérprete podem auxiliar o profissional a perceber quando sua sinalização/interpretação distancia-se da desejada. Este fato ocorreu na situação simulada em sala de aula do curso de intérprete, porém é também bastante freqüente nos espaços escolares e em situações de interpretação em que o surdo, por estar numa relação mais próxima do intérprete, pode auxiliá-lo em sua prática: ALUNO SURDO PERGUNTAR ELA MORRER “pó”, VOCÊ SIM (balança a cabeça séria), “pó” “pó” ELA<sub>(aluna simulando ser surda)</sub> ROSTO-DUVIDA, VOCÊ PERCEBER ALUNO SURDO ROSTO, ROSTO-DUVIDA VOCÊ PERCEBER.

Este aspecto só pode ser abordado e discutido com os alunos por pessoas que vivem em seu cotidiano a presença do intérprete – logo uma pessoa surda. Desta forma, a presença de professores surdos na formação do intérprete torna-se relevante não apenas para o ensino da língua, mas também

por poderem trocar experiências com os alunos do lugar vivido, única e exclusivamente, por pessoas surdas, e que envolvem comportamentos e formas de dialogar com o profissional intérprete pouco conhecidas/não vivenciadas por pessoas ouvintes.

#### RECORTE 4:

<b>Adriana</b>	<b>Interpretação realizada</b>	<b>Participação aluno que simulava ser surdo</b> (não filmada. Transcrição realizada a partir da voz do intérprete)
<p>(...) <i>Agora eu vou contar dos saltos. Quais são os saltos? Aqui a gente pode ver quais são os movimentos do salto em distância. Que que é? O atleta vem correndo, ele tem um espaço de 25m pra poder pegar corrida de impulsão. Quando ele chega aqui, nesta tabua de impulsão, ele deve colocar o pé nesta tabua de impulsão e ... voar, vamos dizer assim, até a caixa de areia. Saltar até a caixa de areia (...)</i></p>	<p>(...) SALTAR. O-QUE? EXEMPLO MOSTRAR (apontar a tela de projeção) CORRER 25M-M COMEÇAR (desenha um retângulo no ar e pisa sobre ele). PÉ. (pisa novamente no retângulo. Faz um gesto com o corpo projetando-se para frente, com as duas mãos a frente do corpo). VOAR (no sentido de voar de avião). SALTAR (desenha quadrado no ar) AREIA (...)</p>	
		<p><i> pessoa voa ou pula e cai sentada. É isso?</i></p>
	<p>PESSOA VOAR (no sentido de voar de avião). PULAR, ENTENDER?</p>	
		<p><i>Ela voa, cai sentada?</i></p>
	<p>VOAR (no sentido de voar de avião), SENTAR.</p>	

## Discussão

PO: (escreveu na lousa “O Atleta voa”) POR-FAVOR! VOAR-DE-AVIÃO? COMO?

PS: ELA INTERPRETAR AVIÃO

PO: PORQUE ELA FALAR EU VOAR... ELA, SURDA, VOAR-DE-AVIÃO? COMO?  
SENTAR E VOAR-DE-AVIÃO? PELO-AMOR-DE-DEUS! ATENÇÃO SENTIDO...

PS: PULAR VOAR (realizando o sinal correto a este contexto: mão esquerda aberta, mão direita em P duas vezes pular = voa). CUIDADO QUANDO INTERPRETAR, QUAL ESPAÇO OU LUGAR

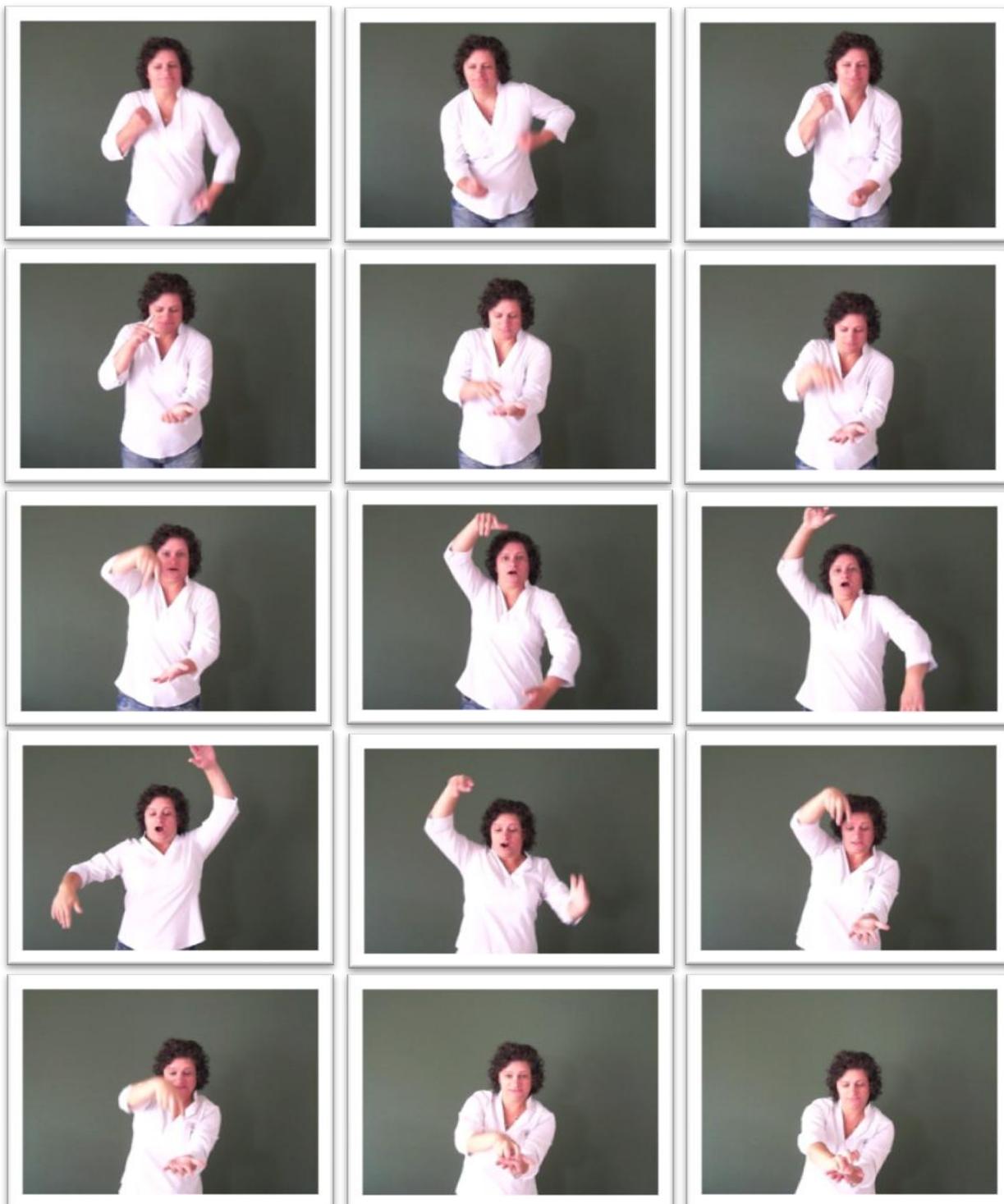
Neste recorte podemos observar, novamente, a realização de uma prática de interpretação literal, na qual o intérprete desconsiderou o contexto de produção dos enunciados realizados pelo aluno-professor quando na sinalização da metáfora utilizada - *Quando ele [atleta] chega aqui, nesta tabua de impulsão, ele deve colocar o pé nesta tabua de impulsão e ... voar, vamos dizer assim, até a caixa de areia*. Esta prática determina, assim, uma interpretação cujo sentido produzido em Libras seria: “o atleta, ao ter a impulsão, sai voando de avião”.

A professora ouvinte chamou a atenção da aluna, enfatizando, para o grupo, a necessidade de se ater aos sentidos daquilo que está sendo dito mais do que às formas da língua, indicando, deste modo, que esta tem sido uma discussão freqüente nas situações de interpretação realizadas em sala de aula e que necessita ser alterada urgentemente: ATENÇÃO SENTIDO...

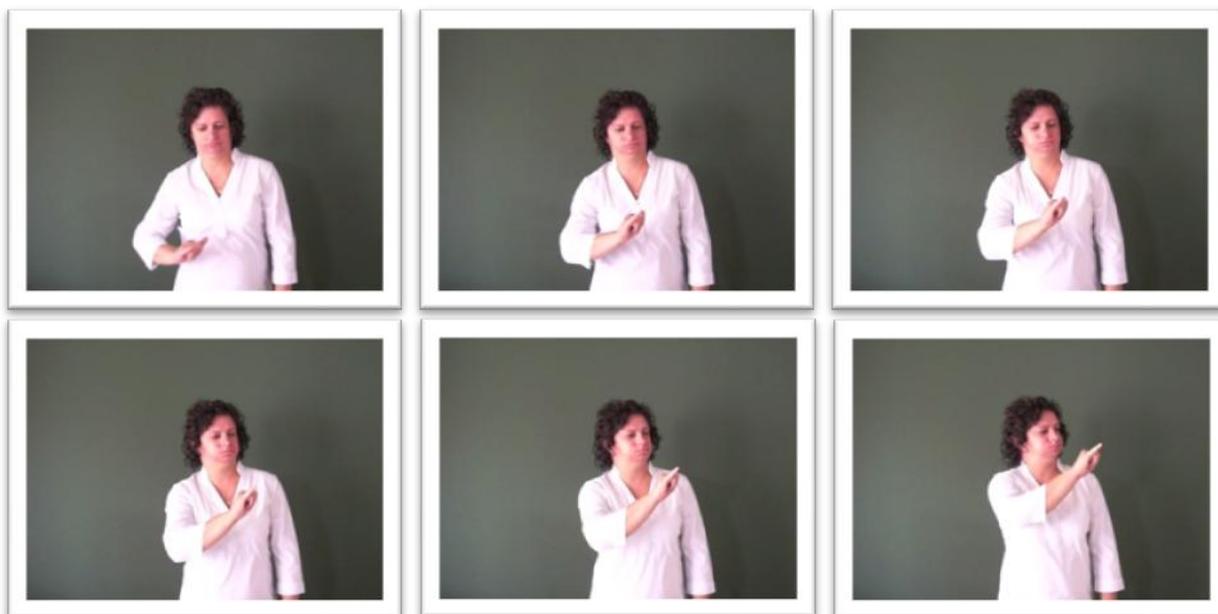
Após estas discussões, a professora surda pôde mostrar aos alunos as formas de dizer nesta língua, indicando, nestes casos, a necessidade de

realização não apenas dos sinais apropriados para a manutenção dos sentidos, como também o uso do espaço de enunciação na construção deles. Neste caso, não apenas os sentidos são diferentes como os sinais realizados em cada uma destas interpretações (voar de avião, o atleta voa) são bastante distintos, como pode ser observado nas fotos a seguir:

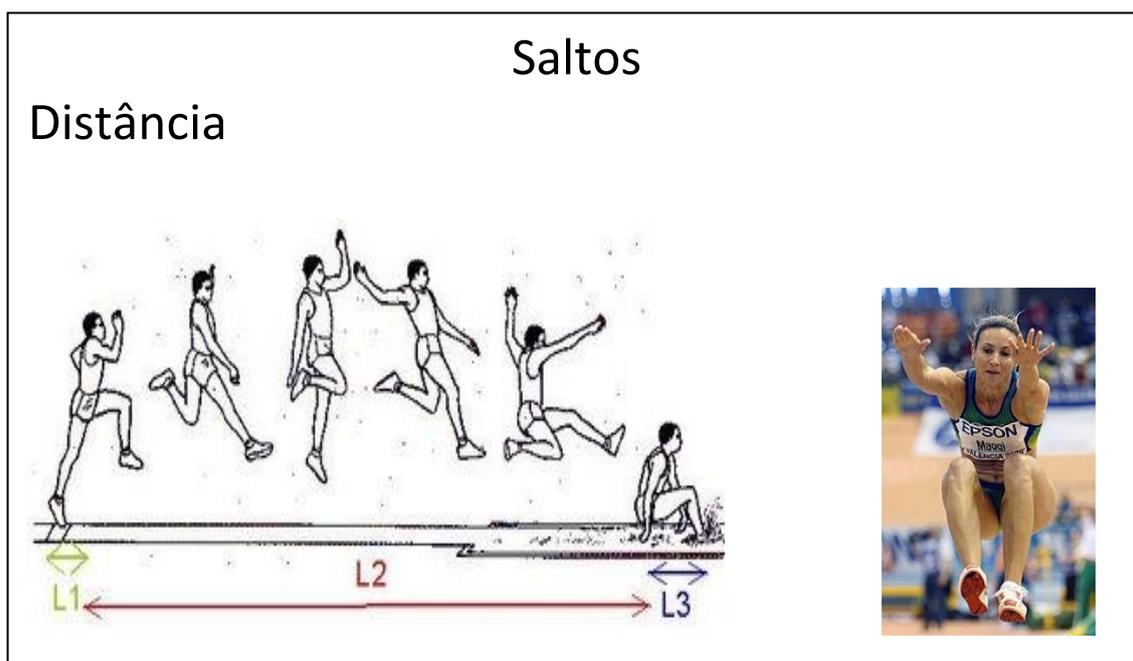
Sinal de “o atleta voar”



## Sinal de voar (de avião)



Nesta interpretação o aluno-intérprete desconsiderou, assim como observado no recorte 4, a indicação do aluno que simulava ser surdo de que sua interpretação não fazia sentido no contexto da aula e dos recursos visuais utilizados pelo aluno-professor explicativos da atividade (como pode ser observada na figura abaixo, retirada do Power Point usado na aula).



Este último aspecto foi também foco de discussão em sala de aula, pois formas de se valer dos recursos visuais presentes podem auxiliar a compreensão dos alunos surdos e do próprio intérprete. Contudo, as maneiras de utilizá-los são, muitas vezes, desconhecidas pelos alunos em formação.

As análises da atividade de aula ministrada pelos estudantes levam-nos a refletir sobre alguns aspectos que, a nosso ver, merecem atenção quando se pensa em cursos de formação de tradutores e intérpretes de Libras. O primeiro deles diz respeito ao uso e à fluência da datilologia. Este aspecto, conforme dito anteriormente, tem sido pouco enfatizado na literatura especializada, mas mostra-se, no contexto educacional observado, de significativa relevância. Torna-se necessário esclarecer que o uso da datilologia não pode ser entendido, apenas, como sendo uma estratégia de interpretação para os casos em que o intérprete não conhece sinais específicos (usado de forma efetiva, apenas, na prática com surdos que dominam Libras ou que estão em um nível educacional avançado). Ele torna-se relevante para os casos, como o observado nos recortes 1 e 2, em que o professor anuncia aos alunos os conceitos que serão abordados naquele dia em sala de aula, dando aos estudantes surdos as mesmas oportunidades que os ouvintes têm, de saber, antecipadamente, o tema da aula.

O segundo ponto a ser discutido, refere-se à necessidade do intérprete ter amplo conhecimento de mundo e da temática a ser interpretada. A falta de conhecimento dos conceitos implicados inviabiliza que estratégias outras, como

dar exemplos, fazer associações e comparações com o que já é conhecido pelo surdo, sejam práticas pedagógicas integrante das aulas.

No que tange à prática de o estudante ministrar aulas, esta atividade, para este grupo em questão, tornou-se, a nosso ver, positiva. Conforme exposto antes, a maioria dos alunos do então terceiro semestre possuía uma formação em nível superior anterior ao início do Curso de Intérprete de Libras. Este fato permitiu, ao se respeitar os diferentes saberes dos estudantes para o desenvolvimento das atividades, que o grupo fosse exposto a linguagens específicas das respectivas áreas de conhecimento que, por vezes, era desconhecida pela maioria. Com esta prática, diferentes estratégias de interpretação puderam ser abordadas no decorrer do semestre, além de ser inevitável a participação dos próprios alunos na explicação, em Libras, de conceitos desconhecidos por todos, incluindo os professores surdo e ouvinte envolvidos com a formação. Esta participação determinou que as estratégias explicitadas teoricamente pelos professores pudessem ser vivenciadas pelos estudantes, auxiliando-os, desta forma, na futura atuação profissional.

Outros pontos de relevância, que possibilitaram aos alunos a vivência prática de questões discutidas anteriormente nas disciplinas teóricas, dizem respeito aos aspectos constitutivos da Libras - uso do espaço de enunciação, direcionamento do sinal, uso de expressão fácil - e à necessidade de se enfatizar o contexto de enunciação para a busca de sentidos em Libras, deslocando-os, no decorrer do semestre, das práticas aqui demonstradas de interpretação literal. E por se tratar de atividades em que a língua estava em uso em situações simuladas que se aproximam da realidade – uma sala aula –

os diferentes processos lingüísticos nos diversos usos sociais da linguagem estiveram presentes e puderam ser abordados com os alunos. Um exemplo é o uso de metáforas.

Destacamos ainda, de forma especial, a parceria entre professor surdo e ouvinte abrindo uma série de possibilidades de debates que não seriam promovidos caso um deles não estivesse presente. O olhar daquele que ouve, e conhece Libras promove certos focos, favorece certos debates. Já o olhar daquele que não ouve, conhece Libras e conhece o Português em sua forma escrita aponta para outros problemas. A presença de ambos favorece a compreensão do que significa o trânsito de sentidos entre as duas línguas, tarefa fundamental do futuro intérprete.

#### **4.2. Segunda Atividade: Interpretação de palestra**

No último semestre do curso, uma das atividades desenvolvidas era a vivência real em situações de interpretação tanto da Língua Portuguesa para Libras como da Libras para a Língua Portuguesa pelos alunos do curso. Para o desenvolvimento desta prática, professores surdos e ouvintes eram convidados para darem uma aula/palestra que era interpretada por todo o grupo de alunos. No semestre focalizado neste estudo os temas das palestras foram: processos formativos do profissional intérprete, cultura surda, acessibilidade, trabalho com bebês, filho surdo e ouvinte de pais surdos e surdos indígenas.

A palestra escolhida para discussão neste estudo foi realizada por uma professora ouvinte, logo em Português, para ser interpretada para Libras pelos alunos do curso.

## RECORTE 5:

Contexto da palestra: A palestrante, após discutir as leis que indicam e reconhecem o profissional intérprete de Libras em nosso país, inicia uma discussão teórica sobre as concepções de língua e linguagem subjacentes a prática de interpretação, assumindo um posicionamento distinto da forma como concebida no Decreto 5626/05. Para esta discussão, teve como base as discussões realizadas por Lodi (2007) e Sobral (2007).

Palestra	Interpretação realizada <sup>7</sup>
<p>(...) <i>Então, pra sintetizar, este conhecimento de mundo que mobilizado pela cadeia enunciativa contribui para a compreensão do que foi dito e encontro com o dizer na língua alvo. Pra receber sentidos, então, eu preciso conhecer. Ela ta me ouvindo e ela ta ouvindo o que eu to falando em português, isso precisa fazer um sentido pra daí achar um jeito de falar em língua de sinais que comunique pra vocês exatamente o sentido, e não palavra por palavra, pedaço por pedaço. Mas isso vai dar pra ela fazer se fizer sentido pra ela, ta. Então, vai se afastando cada vez mais de uma atividade mecânica e vai se aproximando de uma atividade de auto funcionamento cognitivo. Tem que pensar e trabalhar muito, ta, nos processos de significação para conseguir fazer uma interpretação, por mais simplesinha que ela seja, ta.</i> (...)</p>	<p>(...) RESUMIR. CONHECIMENTO MUNDO RELAÇÃO EU AJUDAR VOCÊ ENTENDER FALAR, COMO FALAR EU MOSTRAR VOCÊ, LÍNGUA IMPORTANTE PRIMEIRO ALVO. VOCÊS OUVIR, EU OUVIR PORTUGUÊS, PRECISAR ENTENDER SIGNIFICADO PALAVRA, ENTENDER TRANSFORMAR LIBRAS. CANTAR SIGNIFICADO CERTO PALAVRA PALAVRA NÃO, TIRAR, MAS JEITO SIGNIFICADO PALAVRA JEITO EU COMO. AFASTAR PORTUGUÊS RESUMO, TRANSFORMAR ENTENDER COMPLEXO. ENTENDER TRABALHAR MUITO, TRABALHAR DESENVOLVER COMPLEXO. INTERPRETE EU PODER PRONTO NÃO, DESENVOLVER PENSAR. (...)</p>

Na aula do dia seguinte à palestra, os alunos foram convidados a darem suas opiniões sobre a prática desempenhada por cada um deles, a se verem

<sup>7</sup> Os pontos em destaque serão abordados nas discussões

interpretando por meio da filmagem realizada, e a comentarem suas próprias atuações.

Inicialmente, alguns alunos tiraram dúvidas sobre palavras/conceitos e/ou expressões em Português desconhecidas por eles em Libras, como por exemplo no recorte acima, “funcionamento cognitivo”. Outros aspectos também foram abordados pelos alunos e pelos docentes no que diz respeito à postura do intérprete: olhar a todo instante para o palestrante perdendo, desta forma, o contato com os surdos; dispersarem-se com o movimento da platéia; realização de movimentos exagerados de corpo (balanceio do corpo) perdendo, desse modo, os espaços de enunciação próprios da Libras e os movimentos próprios dos sinais (neste caso, o sinal de comunicação foi compreendido pela professora surda como sendo cantar pela extensão do movimento com que foi realizado); pararem a interpretação quando desconhecem alguns sinais; antecipação ou atraso da interpretação em Libras em relação ao discurso em Língua Portuguesa; entre outros.

Questões não percebidas pelos alunos eram, então, levantados pelas professoras surda e ouvinte, como na discussão abaixo.

PO: SABER ENTENDER CONFUSÃO, PORQUE EU SEMPRE CONFUSÃO. SORTE EU INTÉRPRETE NÃO.

TODOS: (risos)

PO: **E-L-A** ELA, **E-U** EU. SE PALESTRANTE ELA, PORQUE ELA INTÉRPRETE

Pâmela: (põe a mão na cabeça) EU VI. COMO EU, ELA? ENTENDER?

PO: PORQUE, POR-EXEMPLO, A INTÉRPRETE, PORTUGUÊS (olha para o professor surdo), EU EU EU, PALESTRANTE NÃO FALAR EU NÃO; ELA, PORQUE INTÉRPRETE

Pâmela: ENTENDER... NÃO-SABER EU, ELA COMO.

PO: PORQUE PARECER E-U, EU CRISTINA, CERTO (olhando para o professor surdo)? EU SABER CONFUSÃO, DIFÍCIL... ATENÇÃO 100%. TOMAR-CUIDADO.

PS: (Balança a cabeça afirmativamente)

Patrícia: USAR PESSOA NÃO?

PO: CRISTINA?

Patrícia: NÃO-ENTENDER...

PO: PORQUE EU PESQUISAR. INTERPRETAR EU PESQUISAR.

Patrícia: (Balança a cabeça afirmativamente)

PO: EU PALESTRANTE, **E-U** PESQUISAR. INTERPRETAÇÃO, EU PESQUISAR. ELA PESQUISAR NÃO, EU PESQUISAR

PS: (Balança a cabeça afirmativamente)

Patrícia: PRIMEIRA PESSOA...

PS: (Balança a cabeça afirmativamente)

Pâmela: CRISTINA, INTÉRPRETE PESSOA?

PO: É... CRISTINA PROVOCAR JEITO COMO JEITO PRÓPRIO INTÉRPRETAR

Pâmela: COMO? CONFUSÃO! NÃO-SABER...

PO: ELA PORTUGUÊS (olha para a professora surda). ELA OUVIR CONSEGUIR INTERPRETAR PALAVRA, PRECISAR SIGNIFICADO, SENTIDO, SIGNIFICADO INCORPORAR, CONSEGUIR TRADUZIR. VOCÊ, PAMELA, ENTENDER? PORQUE CRISTINA ELA, **E-L-A**. CRISTINA, EU VOCÊ?

Patrícia: (Balança a cabeça afirmativamente)

Roberta: PARECER VOZ

(...)

Roberta: VOZ PARECER EU

PS: É, É, É, É. SEMPRE OUVINTE FALAR, INTERPRETE INCORPORAR...  
SEMPRE...

PO: SE EU CRISTINA, SE INTERPRETE EU CRISTINA, EU, EU, EU, EU, ANA NÃO.  
EU CRISTINA, ELA INTERPRETE, ENTENDER?

Pâmela: PERCEBER... NÃO-SABER COMO!!!

PO: IGUAL VOZ. ELA (olhando e se dirigindo em direção à professora surda) EU  
GOSTARIA, QUERO SABER, EU SEMPRE CONFUSÃO... ELA QUERER  
SABER... EU ERRADO. EU QUERO, GOSTARIA SABER... DIFÍCIL PORQUE  
SUBSTITUIR PESSOA... ATENÇÃO, TUDO-BEM?

PS: VOZ INCORPORAR PRECISAR INTERPRETE. EU PRECISAR ENTENDER,  
INCORPORAR ALMA DENTRO-CRISTINA. OUVIR-PALESTRA-PORTUGUÊS,  
EU LIBRAS PRECISAR PENSAR.... SEMPRE EU INTERPRETAR EU, VOCÊ  
INTERPRETAR VOCÊ. ENTENDER?

Apesar de na interpretação realizada ter havido uma série de pontos abordados com os alunos, como por exemplo, a redução das informações apresentadas em Libras se em comparação ao dito em Português, as diferenciações entre os sinais para 'desenvolvimento', 'processo', 'relação', 'mobilizar' que foram realizados da mesma forma pela aluna-intérprete, destaca-se para discussão neste trabalho um aspecto bastante complexo, que diz respeito à manutenção, nas práticas de interpretação, dos pronomes de primeira e terceira pessoas levantado pela professora ouvinte.

No discurso em questão, quando a palestrante fez referência ao intérprete, utilizou-se do pronome de terceira pessoa: *Ela ta me ouvindo*. O intérprete, ao se perceber como referência, altera o discurso realizado em Português e passa a usar, em sua interpretação, o pronome de primeira pessoa, por tratar-se dela mesma: **EU** OUVIR PORTUGUÊS. Este aspecto é

bastante complexo já que envolve questões relacionadas à subjetividade e transforma o sentido daquilo que está sendo dito na medida em que a pessoa do discurso é modificada.

A complexidade da discussão foi assumida pela professora ouvinte, que explicitou também se confundir quando é posta no lugar de intérprete (mesmo sem sê-lo), e pode ser evidenciada no recorte acima ao se observar a quantidade de explicações necessárias para a total compreensão dos alunos. O recorte revela aspectos da interpretação pouco explorados e que merecem maiores estudos para que conduzam a uma melhor formação.

**RECORTE 6:**

<b>Palestra</b>	<b>Interpretação realizada</b>
<p><i>(...) o jeito de ensinar ciências, tem mil jeitos do professor fazer isso. Se o professor não pensar na perspectiva do surdo, da perspectiva visual, ele vai dar uma aula que pode ser ininterpretável. Eu filmei uma vez uma sala de aula que a professora deu uma lição de português que é a seguinte: menino foi a feira e comprou frutas. Comprou tais frutas, mas não comprou tais outras frutas. E a criança tinha que pensar qual a regra gramatical (...)</i></p>	<p>(...) JEITO ENSINAR CIÊNCIAS, MUITOS, VÁRIAS FORMAS. PENSAR COMO PENSAR SURDO COMO ENSINAR, AULA DIFÍCIL INTERPRETAR. EXEMPLO. FILMAR SALA-DE-AULA PROFESSOR ENSINAR PORTUGUÊS: MENINO FEIRA FRUTA, ALGUMAS FRUTAS COMPRAR, OUTRAS NÃO. CRIANÇA PRECISAR PENSAR REGRA GRAMÁTICA. (...)</p>

Este recorte, ao contrário dos apresentados acima, foi escolhido por tratar-se de uma situação em que a aluna-intérprete em questão, que tinha demonstrado bastante dificuldade no desenvolvimento de práticas de interpretação no semestre anterior, demonstrar evolução significativa. Após

ver-se realizando a interpretação da palestra na filmagem, Andrea foi chamada pelos professores a participar da seguinte discussão:

PS: SUA OPINIÃO? VOCÊ PERCEBEU JEITO, PERCEBEU?

Andrea: SENTIR CALMA, MELHOR VOZ. PREOCUPAR NERVOSA, VOZ MAIS CALMA, MELHOR ELA CRISTINA. ELA CRISTINA FALAR, ESCUTAR LIBRAS MELHOR. FALAR SIMPLES, MELHORAR, EU SENTIR MELHORAR.

PS: SENTIR SEGURANÇA?

Andrea: SEGURANÇA?

PS: VOCÊ SENTIR SEGURANÇA INTERPRETAR?

Andrea: *Ah!* SIM, SEGURANÇA, SENTIR MELHORAR

PS: MELHOR ANTES? MELHOR ANTES, ENTÃO, FALTAR ERRAR O-QUE? SENTIR FALTAR ALGUMA-COISA, O-QUE? VOCÊ PERCEBER FALTAR (enumera nos dedos) O-QUE?

Andrea: RESUMIR, CONTEXTO, NÃO CONSEGUIR. FICAR PREOCUPADA **O-U** CONFUSA. MELHOR ATENÇÃO TUDO.

PS: VERDADE... AGORA PRÓXIMA SENTIR, JÁ SABER O-QUE FALTAR. DATILOLOGIA IGUAL ELA<sub>ANTONIA</sub>. 1ª A 4ª, NÃO 8ª EVITAR. IGUAL VOCÊ.

Andrea: VERDADE... DATILOLOGIA...

PS: MAS CONSEGUIR LIBRAS PORTUGUÊS AO-MESMO-TEMPO CONSEGUIR. ANTES RUIM EXPRESSÃO, LEMBRAR? TREINAR EXPRESSÃO CONSEGUIR EXPRESSÃO, CONSEGUIR AO-MESMO-TEMPO, CONSEGUIR CONTEXTO... FALTAR DATILOLOGIA SÓ. CORPO PERFEITO INTERPRETAÇÃO, EXPRESSÃO CORPORAL PERFEITO. PARABÉNS.

Andrea: OBRIGADA, OBRIGADA

PS: AGORA PO OPINIÃO.

Este recorte foi trazido para este trabalho como uma forma de demonstrar o quanto a metodologia de aula adotada e a parceria entre as

professoras surda e ouvinte pôde contribuir para uma melhora na prática de interpretação realizada pelos alunos.

Andrea, que seis meses antes havia sido advertida sobre a necessidade de maior empenho e atenção quanto às práticas de interpretação que vinha realizando – diminuição do foco na palavra, necessidade do uso de estratégias de interpretação frente às dificuldades inevitáveis de tal prática, busca de fluência da língua de sinais e na Língua Portuguesa quando na interpretação da Libras, uso de expressões faciais e corporais adequadas as situações de enunciação - demonstrou evolução significativa ao conseguir não apenas a transmissão dos sentidos do discurso da palestrante como a aproximação do tempo de interpretação entre as línguas.

Esta evolução foi destacada pelas professoras como forma de mobilizar, em todos os alunos, a segurança que o profissional intérprete precisa ter quando atua e a necessidade de manutenção de foco nos sentidos dos discursos. No entanto, apesar de bastante elogiada, aspectos a serem ainda trabalhados por ela foram também apontados, na tentativa de uma melhora ainda maior da aluna.

Os dados apresentados nos recortes acima indicam que, embora ainda possam ser observados alguns aspectos que mereçam ser trabalhados na formação dos alunos, neste caso do quarto e último semestre, as atividades desenvolvidas pelo curso na formação do intérprete de Libras têm se mostrado efetiva. Os alunos mostraram-se preocupados quanto à interpretação de conceitos por eles desconhecidos, questionando as professoras, no espaço

subseqüente à prática de interpretação, sobre sinais específicos e/ou estratégias a serem utilizadas, principalmente por tratar-se de uma palestra - espaço em que se tem observado uma participação crescente de intérpretes de Libras.

Demonstraram, ainda, um maior domínio da Libras em seus aspectos formais e, quando na prática de interpretação para a Língua Portuguesa, escolheram formas de enunciar condizentes com o contexto dos enunciados produzidos pela palestrante. Não se pode deixar de comentar, no entanto, que o tema da palestra auxiliou a prática realizada pelos alunos, na medida em que este era de conhecimento do grupo e relacionado à própria formação que os estudantes buscavam. Esse aspecto é relevante, pois indica, uma vez mais, a necessidade do intérprete ter conhecimento da temática antes de ser iniciada a prática da interpretação e de os profissionais buscarem conhecimentos mais abrangentes vindos de outros campos do saber, de forma que ampliem a visão de mundo e de sociedade.

No entanto, ajustes ainda mereciam ser feitos, principalmente no que diz respeito ao uso de expressões faciais e corporais e de aspectos relacionados à postura e de pontos de extrema complexidade, como por exemplo, a incorporação do lugar do enunciador pelo intérprete.

#### **4.3. Interpretação e elaboração conceitual**

Além da complexidade inerente à própria prática de interpretar, as análises realizadas neste estudo apontam que a atividade formativa do intérprete é algo que envolve grande complexidade. Embora tenhamos certeza

de que as reflexões realizadas no interior do Curso de Intérprete de Libras da Unimep - com forte embasamento teórico e preocupação com o desenvolvimento de práticas que permitissem aos alunos a vivência de situações de interpretação reais e simuladas que se aproximavam da prática cotidiana de um profissional da área - tenham sido de extrema relevância para a formação dos futuros intérpretes, estas apontaram para aspectos pouco ou ainda não discutidos na literatura e não percebidos pelos professores do curso no decorrer das atividades docentes. Foi o olhar atento para os detalhes, a partir das filmagens, o olhar da pesquisa, que possibilitou as reflexões que se seguem.

Interpretar implica um movimento contínuo de elaboração conceitual. Conceitos que circulam em duas línguas, nas diferentes linguagens delas constitutivas, e que precisam ser permanentemente atualizados nas relações estabelecidas entre os atores participantes da arena enunciativa-interpretativa.

As atividades em foco nesta pesquisa demonstram que o espaço educacional é uma arena de convivência de diversos atores sociais (professora surda, professora ouvinte, aluno-professor, aluno-intérprete, demais alunos). Estes atores possuem histórias diversas e, portanto, conhecimentos que se diferenciam e que, por vezes, divergem, assumindo neste espaço posições sociais e relações de poder e saber também diferentes. E neste cenário, novos e velhos conceitos necessitaram ser (re)construídos e (re)elaborados.

Entendemos que a elaboração conceitual não é um processo natural nem fruto da memorização de definições, mas depende das relações concretas de vida social, em um tempo e espaço específicos; não se refere às

coincidências entre os enunciados; e não é um processo individual. Dessa forma é possível afirmar que a participação de todos os envolvidos nas situações formativas desenvolvidas, organizadas propositadamente por pessoas mais experientes e explicitadas nas práticas de ensino, devem ser consideradas nos processos formativos de profissionais intérpretes. Mais do que isso: para a formação do tradutor e intérprete de Libras/Português a presença de professores surdos e ouvintes é condição necessária já que traz para a cena formativa as tensões entre ouvir e não ouvir, usar Libras ou Português, produzir sentidos em ambas as línguas, questões que serão o mote cotidiano daqueles que pretendem atuar como intérpretes. Vigotski (1993, p. 183) nos ensina que “O desenvolvimento do conceito científico de caráter social se produz nas condições do processo de instrução, que constitui uma forma singular de cooperação sistemática do professor”.

Dessas reflexões nascem questionamentos: que conhecimentos anteriores devem ser apropriados pelos alunos para que eles se tornem intérpretes? Como fazer isso, considerando o pouco investimento em cursos de graduação voltados a este fim, além do pouco reconhecimento social sobre esta necessidade formativa? Como elaborar conceitos em cursos à distância e/ou de carga horária reduzida, na medida em que os dados desta pesquisa mostram a importância do estabelecimento das discussões logo após sua ocorrência?

## Considerações Finais

Esta dissertação, cujo objetivo foi investigar como professores surdos e ouvintes bilíngües Libras-Português podem colaborar com a formação de futuros tradutores-intérpretes de Libras-Língua Portuguesa apontou aspectos de extrema relevância pouco ou ainda não descritos na literatura.

Como pôde ser observado no decorrer deste estudo, as dificuldades relativas às práticas de formação do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa são inúmeras, considerando tratar-se de um profissional que necessita ter conhecimentos e domínios lingüístico-discursivos específicos em duas línguas, além de habilidades e competências metacognitivas e lingüísticas que devem ser postas em uso de forma ágil e precisa. Por este motivo, técnicas específicas necessitam ser apropriadas por estes profissionais e para isso, uma formação cuidadosa necessita ser realizada, requerendo grande responsabilidade dos profissionais envolvidos neste processo.

Preocupa-nos o fato, como discutido no decorrer desta pesquisa, de serem ainda poucos os cursos voltados à formação deste profissional e a maioria em implantação, pensada de maneira a oferecer cursos com carga horária reduzida e/ou oferecidos à distância, inviabilizando, dessa forma, que os aspectos formativos descritos no decorrer deste estudo e entendidos como sendo de fundamental importância, venham a ser desenvolvidos. Destaca-se, entre os diversos pontos apresentados e analisados, a relação entre teoria e prática; a possibilidade do aluno analisar sua própria atividade interpretativa e desta ser discutida com os docentes surdos e ouvintes e pares em formação

logo após sua ocorrência; a busca pela compreensão dos sentidos enunciados em uma língua para que a interpretação contemple sentidos equivalentes na outra língua; a parceria, nas disciplinas práticas, de professores surdos e ouvintes bilíngües para que as diferentes linguagens constitutivas das duas línguas em jogo sejam explicitadas, considerando-se o contexto de produção de cada prática realizada pelos alunos, entre outros vários aspectos.

Interessante destacar que os pontos discutidos acima e difíceis de serem implementados remetem ao próprio desconhecimento observado na história dos intérpretes em nosso país, cujo foco de atenção sempre esteve no ensino-aprendizagem da língua de sinais, como se este conhecimento bastasse para ser intérprete. Além disso, embora professores surdos sempre tenham sido convocados para trabalhar na formação não-universitária destes profissionais e/ou para os processos avaliativos, pouca discussão ainda é feita no interior da comunidade surda sobre os processos complexos em jogo quando se pensa em tradução e interpretação. Desse modo, poucos surdos têm formação para o desempenho desta função e, como decorrência, os processos formativos acabam sendo cristalizados e naturalizados – ser surdo é o suficiente para se ensinar a língua e ao sabê-la, o ouvinte pode se tornar intérprete.

Frente a esta realidade, o trabalho de formação de tradutores e intérpretes acaba sendo um processo solitário, pois ainda são poucos os pares surdos interessados em debater e em refletir sobre esta realidade. Esta história só pôde ser outra no interior do Curso aqui em foco por contarmos com uma

equipe de professores interessados em compreender os processos formativos e em pensar metodologias que contemplassem a complexidade da atividade.

Neste processo reflexivo, a parceria estabelecida entre professor surdo e ouvinte no desenvolvimento das disciplinas aqui analisadas mostrou ser um diferencial de extrema importância nos processos de formação dos alunos. Nesta relação, foi possível haver reflexão sobre ambas as línguas em circulação e sobre os difíceis processos de compreensão implicados nas relações entre surdos e ouvintes mediadas pelo intérprete. Um exemplo foram as atividades simuladas de salas de aulas, nos diferentes níveis educacionais, nas quais conceitos puderam ser postos em diálogo e serem (re)elaborados no decorrer dos semestres, assim como estratégias de interpretação, considerando as diferentes realidades da educação brasileira, discutidas de forma a minimizar as dificuldades inerentes aos processos de ensino-aprendizagem realizados por meio do intérprete.

Cabe acrescentar que a garantia de compreensão dos alunos surdos nos processos educacionais mediados pelo intérprete depende de vários fatores, como por exemplo, domínio das línguas pelos dois atores, conhecimentos prévios partilhados, possibilidades de interlocução entre surdos e intérprete, parceria entre intérprete e professor, entre tantos outros. Logo, não é um processo natural, mas sim construído cotidianamente por todos os envolvidos. É um processo, assim, que está sempre em suspensão, requerendo reflexão e atenção contínua. Estes aspectos merecem também ser enfatizados na formação do intérprete de Libras, na medida em que poderes e

saberes diferentes são postos em diálogo e convivem de forma não harmônica nos diferentes espaços sociais.

Soma-se a estes aspectos, a necessidade do intérprete possuir amplo conhecimento de mundo, dos conteúdos e temáticas a serem interpretadas, das linguagens específicas de cada campo de saber, além das questões sócio-culturais implicadas nas relações entre línguas.

Desta forma, acreditamos que investimentos para a abertura de cursos de tradutores e intérpretes de Libras mereçam ser feitos e que diretrizes que apontem as habilidades e competências requeridas pelos profissionais, bem como a carga horária mínima necessária, sejam elaboradas em caráter de urgência. Caso isso não ocorra, corremos o risco de voltarmos no tempo e as conquistas obtidas pela comunidade surda nos últimos anos, no que se refere à participação social inviabilizadas, frente a falta de profissionais capacitados para o desempenho da atividade de interpretação.

Acrescenta-se ainda a necessidade do profissional tradutor e intérprete de Libras manter formação contínua, na medida em que apenas a formação inicial, propiciada por meio de cursos de graduação, não é suficiente para a gama de espaços em que ele irá atuar.

Consideramos que este estudo problematizou aspectos de fundamental importância quando se pensa em formação de tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa. Ele pode ser considerado um dos poucos a discutir tal questão, não apenas do ponto de vista teórico, mas voltado à relação entre o que concebemos sobre tradução e interpretação a partir da análise prática realizada do lugar de formadores destes profissionais. Esperamos, dessa

forma, que ele seja o incentivador para que outros estudos, nesta mesma direção, venham a ser desenvolvidos, e que diálogos possam ser com ele estabelecidos.

## Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. M. Os Gêneros do Discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*, 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277- 326.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado nº 131, de 1996. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. *Diário do Senado Federal*, Brasília, 14 de junho de 1996.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado nº 251, de 1996. Dispõe sobre a inclusão de legenda codificada na programação das emissoras de televisão. *Diário do Senado Federal*, Brasília, 21 de novembro de 1996.

BRASIL. Lei 10.098 - Acessibilidade. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Pareceres nºs 170 e 171 de 2002. Sobre a emenda da Câmara ao projeto de Lei do Senado nº 131, de 1996 (nº 4.857/98, naquela Casa), de autoria da Senadora Benedita da Silva, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais e dá outras providências. *Diário do Senado Federal*, Brasília, 26 de março de 2002. Disponível em [www.senado.gov.br/sf/publicacoes/diarios/pdf/sf/2002/03/25032002/02950.pdf](http://www.senado.gov.br/sf/publicacoes/diarios/pdf/sf/2002/03/25032002/02950.pdf). Acesso em 06 de janeiro de 2010.

BRASIL. Legislação Federal Brasileira. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/sicon/PaginaDocumentos.action>. Acesso em 06 de janeiro de 2010.

BRASIL. Lei 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 de abril de 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 de dezembro de 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39 e 40.

COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA – CORDE. Câmara Técnica “O Surdo e a Língua de Sinais”. Resultado da sistematização dos trabalhos. Petrópolis, 08 a 11 de agosto de 1996. Disponível em [http://portal.mj.gov.br/corde/referencia\\_sBiblio/cor\\_surdo.asp](http://portal.mj.gov.br/corde/referencia_sBiblio/cor_surdo.asp). Acesso em 10 de fevereiro de 2010.

FENEIS. Histórico. Disponível em <http://www.feneis.org.br/page/historico.asp>. Acesso em 06 de janeiro de 2010a.

FENEIS. *Nosso trabalho*. Disponível em <http://www.feneis.org.br/page/feneis.asp>. Acesso em 06 de janeiro de 2010b.

FENEIS. *Professor de Libras*. Disponível em [http://www.feneis.org.br/page/professorlibras\\_historico\\_integra.asp](http://www.feneis.org.br/page/professorlibras_historico_integra.asp). Acesso em 06 de janeiro de 2010c.

FENEIS. *Intérpretes*. Disponível em [www.feneis.com.br/page/interpretes.asp](http://www.feneis.com.br/page/interpretes.asp). Acesso em 06 de janeiro de 2010d.

FENEIS. *A educação que nós surdos queremos!*. Disponível em <http://www.feneis.org.br/page/educacao.asp>. Acesso em 07 de janeiro de 2010e.

FENEIS. *Professor de Libras. Histórico*. Disponível em [http://www.feneis.com.br/page/professorlibras\\_historico\\_integra.asp](http://www.feneis.com.br/page/professorlibras_historico_integra.asp). Acesso em 07 de janeiro de 2010f.

FRISHBERG, N. *Interpreting: An Introduction*. Maryland: RID Publications, 1990.

GÓES, M.C.R. de. *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

LACERDA, C. B. F. de. *O intérprete de língua Brasileira de Sinais: Investigando Aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, A.C.B. A Formação do Tradutor e Intérprete de Libras-Língua Portuguesa e sua atuação na educação de surdos. Palestra proferida no VIII Congresso Internacional / XIV Seminário Nacional do INES, 2009. Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. O interprete de Língua Brasileira de Sinais /Língua Portuguesa e sua pratica em diferentes espaços sociais. In: VI Congresso Ibero-Americano de Tradução e Interpretação), 2007, São Paulo. Anais. São Paulo, Unibero. CD Rom.

\_\_\_\_\_. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. São Paulo, 2004. 282p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL) PUCSP, 2004.

MARQUES, R.R.; OLIVEIRA, J.S. de. O fenômeno de ser intérprete. In: QUADROS, R.M. de.; STUMPF, M.R. (Orgs.). *Estudos Surdos IV*. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p.394 - 407.

MASSUTI, M.L.; SANTOS, S.A. dos. Intérpretes de Língua de Sinais: uma política em construção. In: QUADROS, R.M.de (Org.) *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p.150 - 169.

METZGER, M. *Sign Language Interpreting: Deconstructing the Mith of Neutrality*. 2ª ed. Washington D.C.: Gallaudet University Press, 2000.

PAGURA, R. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. *DELTA*, vol. 19, nº spe, p.209-236, 2003.

PERLIN, G. A cultura surda e os intérpretes de Língua de Sinais. *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, v.7, nº 2, p.135-146, jun 2006. Disponível em [www.fae.unicamp.br/etd/viewissue.php?id=2](http://www.fae.unicamp.br/etd/viewissue.php?id=2). Acesso em dezembro de 2009.

ROCHA, S. *O INES e a Educação de Surdos no Brasil: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2008.

ROSA, A da S. *Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do interprete*. Campinas, 2005. 199p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de, 2005.

SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos: processos e projetos pedagógicos*. vol.1. Porto Alegre: Mediação, 1999a.

SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos: processos e projetos pedagógicos*. vol.2. Porto Alegre: Mediação, 1999b.

SOBRAL, A. *Dizer o ‘Mesmo’ a Outros: ensaios sobre tradução*. São Paulo: Special Book Services, 2008.

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA. *Projeto do Curso Superior de Formação Específica de Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais*. Piracicaba: UNIMEP, 2004.

VYGOTSKI, L.S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos em la edad infantil. In: \_\_\_\_\_. *Obras Escogidas II*. Madrid: Visor, 1993.