



Libras em estudo:

tradução/interpretação

Neiva de Aquino Albres
Vânia de Aquino Albres Santiago
Organizadoras

Autores

Marcus Vinícius Batista Nascimento

Ana Claudia dos Santos Camargo

Silvia Maria Estrela Lourenço

Regina Maria Russiano Mendes

Renata de Sousa Santos

Ester Barbosa Fidelis



Feneis-SP

Neiva de Aquino Albres
Vânia de Aquino Albres Santiago
(Organizadoras)

Libras em estudo: tradução/interpretação

Marcus Vinícius Batista Nascimento
Ana Claudia dos Santos Camargo
Silvia Maria Estrela Lourenço
Regina Maria Russiano Mendes
Renata de Sousa Santos
Ester Barbosa Fidelis
(Autores)



© 2012 by Neiva de Aquino Albres e Vânia de Aquino Albres Santiago

Todos os direitos desta edição reservados à
EDITORA FENEIS LTDA.
Rua das Azaléas, 138
Mirandópolis, em São Paulo - SP
Tel.: (11) 2574-9151
www.feneissp.org.br

Capa e projeto gráfico
Gerson Gargalaka

Foto da capa
Gerson Gargalaka

Editoração Eletrônica
Neiva de Aquino Albres

Revisão do texto
Amanda Dardes Pimentel

Revisão
Neiva de Aquino Albres
Vânia de Aquino Albres Santiago
Marcus Vinícius Batista Nascimento
Lara Ferreira dos Santos

Libras em estudo: tradução/interpretação / Neiva de Aquino Albres e Vânia de Aquino Albres Santiago (organizadoras). – São Paulo: FENEIS, 2012.

219 p. : 21cm – (Série Pesquisas)

ISBN 978-85-62950-02-5

1. Língua de Sinais. 2. Tradução e interpretação. 3. Surdos – Educação.

Agradecimentos

Aos tradutores e intérpretes de Libras que colaboraram para a realização desse trabalho, que generosamente nos permitiram usar suas falas para o entendimento de suas vivências e por disponibilizarem suas traduções, oferecendo assim a possibilidade de reflexão sobre as peculiaridades de sua atuação.

Aos professores convidados, agradecemos por compartilhar conosco suas inquietações, reflexões e saberes.

Nosso muito obrigado, ao pesquisador-aprendiz por ter partilhado conosco momentos de criação, tensão, prazer e produção acadêmica sem os quais esta experiência não teria acontecido.

Sumário

Prefácio	09
-----------------	-----------

ENSAIOS	13
----------------	-----------

FORMAÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS E PORTUGUÊS: O PROCESSO INVESTIGATIVO COMO OBJETO DE CONHECIMENTO <i>Neiva de Aquino Albres</i>	15
--	-----------

PORTUGUÊS E LIBRAS EM DIÁLOGO: OS PROCEDIMENTOS DE TRADUÇÃO E O CAMPO DO SENTIDO <i>Vânia de Aquino Albres Santiago</i>	35
--	-----------

TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS/PORTUGUÊS: FORMAÇÃO POLÍTICA E POLÍTICA DE FORMAÇÃO <i>Marcus Vinícius Batista Nascimento</i>	57
---	-----------

ARTIGOS	73
----------------	-----------

CONCURSO PÚBLICO PARA INTÉRPRETE EDUCACIONAL: SABERES DETERMINADOS PARA OS CANDIDATOS – CONJUNTURA NACIONAL <i>Ana Claudia dos Santos Camargo</i>	75
--	-----------

GUIA-INTÉRPRETE DE LIBRAS PARA PESSOA COM SURDOCEGUEIRA: REFLEXÃO SOBRE AS TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS DE SUA FORMAÇÃO <i>Silvia Maria Estrela Lourenço</i>	109
--	------------

AFINAL: INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS, INTÉRPRETE EDUCACIONAL, PROFESSOR-INTÉRPRETE OU AUXILIAR? O TRABALHO DE INTÉRPRETES NA LÓGICA INCLUSIVA <i>Regina Maria Russiano Mendes</i>	141
---	------------

OS GÊNEROS DISCURSIVOS EM LIVRO DIDÁTICO PARA SURDOS: ANÁLISE DOS PROCEDIMENTOS TRADUTÓRIOS APLICADOS DE PORTUGUÊS PARA LIBRAS <i>Renata de Sousa Santos</i>	169
---	------------

UMA ANÁLISE DA INTERPRETAÇÃO DA BÍBLIA PARA A LIBRAS À LUZ DOS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS DA TRADUÇÃO <i>Ester Barbosa Fidelis</i>	195
---	------------

SOBRE OS AUTORES	213
------------------	------------



No fluxo dos enunciados, um convite à reflexão científica

Este livro que o leitor toma em mãos reflete os caminhos trilhados pelo que temos chamado de pesquisador-aprendiz, ou seja, por alunos de curso de pós-graduação *lato sensu* em Libras que enfrentaram o desafio de aprender a produzir conhecimento.

Para dizer desta obra coletiva trazemos da memória a imagem de nossas reuniões coletivas ou individuais com os orientandos. Encontros de pesquisas que levaram os orientandos a repensar suas práticas, suas formas de ver o mundo. O esboço mais nítido da multiplicidade do mundo científico é ver que cada orientador matriculado em um paradigma de pesquisa conduziu os alunos que na heterogeneidade dos tipos de formação inicial puderam apropriar-se do que se tem chamado **fazer ciência**.

Para Freitas¹, a heterogeneidade é benéfica porque traz novas questões, desinstala posições, obriga o enfrentamento de problemas, estimula reflexões e impulsiona o nosso caminhar na pesquisa. É nessa arena de circulação e confronto de discursos, no exercício de experiências plurais, que nossas singularidades vão sendo construídas *na e para* a pesquisa.

Estas reflexões e pesquisas resultaram em uma coleção de livros composta por três exemplares, o primeiro: discute a formação, contratação e atuação de tradutores/intérprete de Libras; o segundo: caminha na investigação por conhecer nos múltiplos espaços as estratégias de ensino de Libras, e o terceiro: busca na descrição e análise o conhecimento sobre a Libras.

Construir conhecimento, no momento que comemoramos 10 anos do reconhecimento da Libras (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002),

¹ FREITAS, Maria Teresa Assunção e RAMOS, Bruna Sola (orgs.). *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

faz deste livro um marco significativo na trajetória de pessoas que atuam como professor-orientador e do pesquisador-aprendiz buscando a produção de conhecimento nesta nova área. A partir desta coleção, nos sentimos realizados por poder contribuir um pouco para a área do que se tem chamado de “Estudos da tradução”.

Conduzidos pela consciência de que as pesquisas acadêmicas devem ter um compromisso social e político com o coletivo, com a busca por respostas aos problemas da vida cotidiana, tendo como ponto principal a difusão deste conhecimento, buscamos a publicação do material. Neste sentido, os diferentes artigos deste livro, tomados em conjunto são publicados para provocar novas reflexões.

Neste exemplar, intitulado **“Libras em estudo: tradução/interpretação”**, os ensaios teóricos produzidos pelos professores do curso de formação de intérpretes Neiva de Aquino, Vânia Santiago e Vinicius Nascimento versam sobre a problemática da formação, numa perspectiva científica, técnica e política, respectivamente. Os trabalhos de pesquisa dos alunos em formato de artigo científico buscaram responder a questões relevantes sobre política, linguística, inclusão educacional de surdos e a práxis do intérprete.

Ana Claudia dos Santos Camargo problematiza a forma de contratação de intérpretes educacionais por meio de concursos públicos tendo como corpus da sua pesquisa provas de concurso de todas as regiões do país. Identificou que o formato de prova assumido não avalia efetivamente a competência linguística, interpretativa e discursiva dos candidatos. Representa uma grande contribuição nessa área do conhecimento, pois propõe mudanças significativas na seleção de intérpretes.

Silvia Maria Estrela Lourenço desenvolveu uma pesquisa histórica da formação do guias-intérpretes no Brasil. O artigo revela também currículos de cursos, podendo apontar caminhos para a formação desse profissional que no seu dia a dia desenvolve atividade tão específica como a guia-interpretação para surdocegos.

Regina Maria Russiano Mendes desenvolveu uma interessante revisão de literatura sobre a problemática dos papéis desenvolvidos pelos intérpretes educacionais, e ao colher depoimentos de intérpretes analisa a construção deste profissional na lógica da inclusão educacional. No seu artigo apresenta uma comparação do discurso de intérpretes que atuam no ensino fundamental e no ensino superior, seu texto traz importantes considerações sobre os diferentes saberes e fazeres.

Renata Souza Santos identificou no fazer tradutório de português para a Libras os procedimentos de tradução aplicados em livro didático bilíngue. Para além da técnica, a autora apresenta a complexidade que envolve a função da tradução e como os sentidos subjetivos e individuais estão presentes no processo de tradução. A partir de excertos de dois gêneros de discurso: texto explicativo e texto de orientação (enunciado de exercício/atividades), a autora realiza análise contrastiva com foco nos procedimentos de tradução e revela pontos interessantes que também apontam caminhos na pesquisa dessa área de conhecimento.

Ester Barbosa Fidelis analisa a tradução da Bíblia, construindo um olhar sobre o fazer técnico na interpretação de “textos sensíveis” como o texto religioso. Com base no estudo dos procedimentos de tradução, revela ponto a ponto escolhas tradutórias e sugere outras possibilidades a partir de uma visão dinâmica da tradução, atendo-se ao uso de procedimentos que permitam a transmissão do sentido da mensagem.

Esperamos que as pesquisas, os questionamentos e as reflexões dos autores nesse livro estimulem a produção de novos trabalhos, e o compartilhamento contínuo de estudos e práticas entre tradutores e intérpretes de Libras – português.

*Neiva de Aquino Albres
Vânia de Aquino Albres Santiago*





ENSAIOS



FORMAÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS E PORTUGUÊS: O PROCESSO INVESTIGATIVO COMO OBJETO DE CONHECIMENTO

Neiva de Aquino Albres²

O exercício de escrita de um texto pode ser comparado com o trabalho de um artesão. Nossas leituras, discussões e experiências compõem um emaranhado de fios, cada qual com seu tamanho, tipo e cor, mas que se misturam, se confundem e se entrelaçam. Escrever um texto é atar alguns nós, desfazer outros, formando aos poucos uma rede que é tecida a partir do lugar que eu ocupo historicamente e das diversas vozes dos outros que me constituem. Mariana Henrichs Ribeiro

Formação profissional e investigativa

A formação dos tradutores/intérpretes de Libras é recente no Brasil. Historicamente, na década de 1990, o aprendizado de Libras e de como interpretar era ainda provenientes da convivência com a comunidade surda ou em organizações religiosas (LACERDA, 2009).

Intensifica-se a discussão da necessidade de atuação do tradutor / intérprete de Libras e de Português com a inclusão de alunos surdos em salas de aula do ensino regular a partir da proposta de Educação inclusiva e se produz diretrizes para sua formação.

Desta forma, a formação de intérpretes de Libras tem sido emergencial no contexto de educação inclusiva. O decreto 5.626/2005 prevê a formação desse profissional por meio de cursos de extensão, graduação em Letras Libras e/ou em cursos de pós-graduação organizados em instituições educacionais.

² Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Especial pela UFSCar.

Existem experiências diversas de formação dos intérpretes de Libras em diferentes regiões do país. Cursos tecnológicos de tradução de libras, cursos de graduação em Letras-Libras, curso de extensão universitária, cursos de capacitação (geralmente oferecidos pelas secretarias de educação onde os intérpretes trabalham) ou cursos de pós-graduação. A formação em Libras em nível de pós-graduação *Lato Sensu* vem crescendo no Brasil, mais que nos outros níveis (ALBRES, 2010).

A formação em diversos cursos, principalmente os ligados à educação, é de preparo pragmático profissional sem uma preocupação com uma fundamentação teórico-científica (SAVIANI, 2010). Consideramos ser de fundamental importância desenvolver uma universidade de perfil clássico, com preparação teórico-científica¹. Uma formação consistente que permita desenvolver a reflexão sobre a prática, revendo e reelaborando o seu fazer.

Conforme as diretrizes do ministério da educação, tanto nos cursos de graduação quanto nos de pós-graduação *lato sensu* se faz necessária a formação acadêmico-científico por meio de trabalho investigativo. Comprometida com a transformação da realidade, submergida pelo materialismo histórico dialético, valorizando a subjetividade e a singularidade de cada aluno (pesquisador-aprendiz), distancio-me do modelo de formação tecnicista procurando encaminhar a formação de intérpretes de Libras como pesquisadores comprometidos com a construção de conhecimento para sua área de atuação.

A formação tecnicista é indicada por Saviani (2009) como fruto de uma racionalidade, eficiência e produtividade. Essa organização educacional se constitui de maneira a torná-la objetiva e operacional, o que importa é aprender a fazer, a formação é para uma especialização em determinada função e se perde a formação humanista e clássica.

Como pesquisadora e professora orientadora de intérpretes em formação, tenho vivido e enfrentado os desafios de fazer e orientar pesquisas no campo da tradução/interpretação em Libras, e por este motivo alguns questionamentos me inquietam neste processo: Como formar novos pesquisadores para desenvolver pesquisas sobre tradução ou interpretação em Libras? Como conduzir uma orientação individual ou

¹ A produção de pesquisa deve estar em todo o processo educativo, desde a educação básica. Na educação básica, os alunos devem compreender o que é ciência e reproduzir experimentos para compreender seus achados. Na graduação se intitula iniciação científica, na pós-graduação *lato sensu e stricto sensu* são destinados formação acadêmico-científica.

coletiva para produção de pesquisa? Como oferecer condições para que o aluno (pesquisador-aprendiz) se aproprie dos modos de escrever na academia?

Essas questões aguçam a reflexão e levam ao enfrentamento dos referenciais hegemônicos que têm orientado a pesquisa brasileira nas ciências humanas. Organizo o presente texto tentando responder a essas questões levantadas. No primeiro tópico denominado “*Fazer pesquisa em ciências humanas*”, apresento uma visão rápida da presença de três grandes paradigmas que têm marcado o trabalho de pesquisa na área de ciências humanas. Logo em seguida me posiciono como professora-orientadora de alunos pesquisadores em formação, descrevendo “*O papel do orientador: observação mediada pelo outro*”. Na tentativa de responder como construir conhecimento embasado em uma perspectiva histórico cultural e enunciativo-discursiva escrevo sobre “*Pesquisa: as partes como um todo e o todo como constituído por diversas partes*”. A academia criou historicamente outra forma de organização do texto, para além de uma revisão de literatura, escrever é posicionar-se teoricamente e no tópico “*O texto escrito - Um encontro entre discursos*”. Deixo florescer as vozes daqueles com quem dialogo. Por fim, “*Artigo científico como “produto final” ... um texto acabado pela completude do outro*” fecho o ensaio refletindo sobre a incompletude de qualquer discurso sem a presença do interlocutor-leitor.

Fazer pesquisa em ciências humanas

“A compreensão é uma forma de diálogo...
Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra”
(BAKHTIN, 1992, p. 132)

Historicamente, a filosofia é tomada como princípio do fazer científico e quando da emergência do positivismo se finge poder dispensá-la, tempos em que é desprezada em prol da racionalidade neste domínio histórico. No processo do conhecimento, a tríade que se estabelece é “o sujeito que conhece, o objetivo do conhecimento e o conhecimento como produto do processo cognitivo” (SHAFF, 1995, p. 72).

Para Schaff (1995), há essencialmente três modelos do processo do conhecimento. O **primeiro modelo** denominado de teoria do reflexo – “(...) presume, pois que o sujeito seja um agente passivo, contemplativo e receptivo, cujo papel na relação cognitiva é o de registrar estímulos vindos do exterior, papel semelhante ao de um espelho” (SHAFF, 1995, p. 73). O **segundo modelo**, denominado de idealista e ativista na relação sujeito-objeto, o olhar volta-se ao sujeito. Dessa forma, ao sujeito é

atribuído um papel criador da realidade, se observa o fator subjetivo do processo cognitivo. Já ao **terceiro modelo** “é atribuído aqui um papel ativo ao sujeito submetido por outro lado a diversos condicionamentos, em particular às determinações sociais, que introduzem no conhecimento uma visão da realidade socialmente construída” (SHAFF, 1995, p. 75). “Uma relação cognitiva na qual tanto o sujeito como o objeto mantém sua existência objetiva e real, ao mesmo tempo em que atuam um sobre o outro. Esta interação produz-se no enquadramento da prática social do sujeito que aprende o objeto na – e pela – sua atividade” (SHAFF, 1995, p. 75).

Para Gramsci (1966), há uma tríade no processo do conhecimento, o saber, o compreender e o sentir. O historicismo é fundamental para compreender o problema de pesquisa, a busca pelas coisas em relações e ver o objeto em sua totalidade. Para o autor “o erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber)” (GRAMSCI, 1966, p. 139).

Desta forma, o intérprete envolvido com seu fazer, com os problemas decorrentes da atividade concreta de interpretar tem reais condições de se apropriar do fazer ciência e produzir conhecimento. Por outro lado, aponta Gramsci (1966) para o pesquisador que não esteja diretamente relacionado ao objeto de estudo, é necessário haver uma adesão orgânica.

O intelectual orgânico tem que se posicionar, é uma forma de ver intelectualizada, mas deve ser um estudo relacionado à vida (realidade social). A possibilidade de ter pesquisadores (intelectuais) mais estreitamente dedicados à atividade prática possibilita a produção de uma ciência tendo como base a filosofia da práxis² (GRAMSCI, 1968).

A pesquisa sobre processos produtos ou contextos de interpretação em libras está essencialmente envolvida com o discurso, com a língua em uso.

O objeto específico das Ciências Humanas é o discurso ou, num sentido mais amplo, a matéria significante. O objeto é um sujeito produtor de discurso, e é com seu discurso que lida o pesquisador.

² Filosofia da práxis é entendida para Gramsci como o materialismo histórico de Marx, considera a própria ciência como um trabalho, como ato de pensamento, o trabalho realizado, ou seja, o pensamento produzido facilita os novos esforços voltados para a produção de um novo pensamento, voltados para a transformação da prática e na prática. O termo “filosofia da práxis”, do qual fala Gramsci, é uma concepção que ele assimila como unidade entre teoria e prática.

Discurso sobre discursos, as Ciências Humanas têm, portanto, essa especificidade de ter um objeto não apenas falado, como em todas as outras disciplinas, mas também um objeto falante (AMORIM, 2002, p. 4).

Bueno (2008) indica que dentre as pesquisas no Campo das Ciências Humanas é recorrente identificar-se como pesquisas qualitativas, usando como procedimentos a entrevista, observação, questionário, depoimento, análise documental, grupos de discussão, história oral entre outras. Evidenciando que o dado a ser analisado é o discurso, o significado construído sobre o objeto pelos sujeitos (colaboradores da pesquisa).

Apesar dos pesquisadores do campo das Ciências humanas trabalharem com a linguagem e fazer uso de procedimentos metodológicos padronizados, Bueno (2008) indica em sua pesquisa que mais de 83% dos pesquisadores não discriminam a base teórica com que trabalham.

Este é um dado alarmante, quando a ciência é entendida como a construção de conhecimento pautado em uma teoria. Para Gatti (2003) não há método sem teoria. Uma referência teórica e seus respectivos procedimentos de pesquisa são determinantes no modo de fazer ciência. Gatti (2003) adverte que “método não é algo abstrato, mas ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (GATTI, 2003, p. 01).

Há diversas formas de fazer ciência, sendo seu resultado quase sempre o texto escrito. Nos gêneros discursivos, o relatório de pesquisa ou o artigo científico há circulação de conhecimentos, da palavra de outros (autores, orientador, colegas) e da relação entre o pesquisador e seu outro (seu objeto de estudo).

Há alguns anos venho estudando sobre a perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin e o Círculo e a sócio-histórica de Vygotsky. Portanto, trago para minhas ações como educadora e como orientadora de pesquisa a questão do texto de pesquisa em Ciências Humanas, podendo ser compreendido como um texto polifônico³. Tanto um

³ Compreender o texto como polifônico, consiste em pressupor que o texto traz em sua constituição uma pluralidade de vozes que podem ser atribuídas ou a diferentes interlocutores (enunciadores) do produtor do texto, de suas experiências e historicidade, consiste em compreender que o locutor pode se inscrever no texto a partir de diferentes perspectivas ideológicas.

pesquisador quanto o outro têm como base epistemológica o materialismo histórico dialético, para compreensão mais profunda do método dialético busco os texto do próprio Marx.

O papel do orientador: observação mediada pelo *Outro*

Particularmente, para apreensão da cultura e de formas de organização, o contato do pesquisador aprendiz com o mundo sociocultural, é necessariamente mediado pelo *outro*, em especial pelo espaço acadêmico em que vive e pelo seu orientador. Vê-se que na perspectiva bakhtiniana de pesquisa e produção de conhecimento, o pesquisador não é apenas partícipe, mas um dos principais instrumentos da pesquisa. O orientador como *outro* do aluno (pesquisador-aprendiz) é uma voz que significa e ressignifica o processo e o produto da pesquisa.

As impressões sobre o objeto/sujeito da pesquisa começam a adquirir significação para o pesquisador aprendiz, porque primeiro tiveram significação para o *outro*. Tanto é necessário que o pesquisador-aprendiz vá se apropriando dos meios simbólicos que lhe abrem o acesso ao mundo da pesquisa, que deverá tornar-se para ele um mundo próprio. Este processo de constituir-se com pesquisador só pode ocorrer a partir da mediação do *outro*. Isto porque as formas de fazer ciência já existem historicamente, já existem no plano social e devem passar a existir no plano pessoal. É nesse processo que a mediação do *outro* – detentor da significação – é essencial, mesmo considerando que o pesquisador aprendiz é agente ativo neste processo.

O orientador mostra os caminhos do fazer ciência no campo das ciências humanas, seja pela condução do aluno (pesquisador-aprendiz) para leituras de alguns teóricos, seja pela indicação de procedimentos mais usados, como técnicas de análise documental, de entrevista ou de captura de situações de tradução, levando em consideração que a realidade é essencialmente contraditória e em permanente transformação.

Para Bakhtin (2010, p. 45), “O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade”. Sobre este conceito Bakhtin (2010, p. 30), apontava que,

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim,
nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem.

Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...] Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse - excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo - é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: por que nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (BAKHTIN, 2010, p. 30).

Ainda por meio deste princípio de exotopia, e de suas premissas de que cada indivíduo depende de um *outro* para completar-se, para dar acabamento e complementar nosso horizonte de visão coloco-me na posição de orientadora de pesquisa. Construo uma forma de olhar para meu aluno (pesquisador-aprendiz) e para seu objeto de estudo, ele em contrapartida constrói outra forma de olhar para seu objeto de estudo e para seu orientador. É no embate discursivo entre estes dois sujeitos que vai se delineando um acabamento para a pesquisa.

No entanto, não tem como refletir sobre estes aspectos sem considerar que todos os postulados têm ligação intrínseca com o conceito de ética. Para Bakhtin, o “Ato ético refere-se ao processo, ao agir no mundo, à necessidade de ocupar o lugar singular e único no mundo, o que se liga diretamente à realidade. Responsabilidade e responsividade são categorias que se associam ao agir ético do sujeito” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 112).

Segundo Lopes (2006, p. 6), “é a partir deste excedente de saber, do olhar exotópico, que podemos compreender o princípio básico da visão de mundo bakhtiniano que influencia a construção de toda a sua teoria, no campo da estética e da ética”. E refletindo sobre o foco deste estudo, que envolve uma compreensão ativa, dos saberes produzidos academicamente sobre os intérpretes e sobre as próprias percepções de si e dos processos nos quais se incluem e/ou são incluídos em diversos espaços, politicamente, academicamente, e nas relações e interlocuções ou no cotidiano escolar como intérprete educacional que constroem de fato o conhecimento de como fazer ciência.

O professor-orientador pode encaminhar o aluno (pesquisador-aprendiz) para olhar o seu objeto de estudo com determinada lente, a partir de determinado conceito

teórico e ajudá-lo a refletir sobre seus dados e construir suas análises. Papel este de ensinar a ser pesquisador é tão complexo quanto o de ser pesquisador. Apesar deste papel de orientador, a produção da pesquisa é realizada nos embates discursivos entre aquilo que o orientador sugere e o que o orientando aceita (ou não), é neste processo discursivo que se delineia o produto da pesquisa. Importante destacar que há uma gradação da influencia do orientador em relação à autonomia do aluno (pesquisador-aprendiz), espera-se que alunos em pós-graduação *stricto sensu* tenham mais autonomia e necessitem menos da voz deste outro (orientador) como também uma gradação na exigência de qualidade desta produção acadêmica a depender do nível de estudo em que a pesquisa está relacionada.

Então, apresento a seguir um pouco desta experiência, de me constituir como pesquisadora e encaminhar outros intérpretes para serem pesquisadores de suas próprias práticas.

Pesquisa: as partes como um todo e o todo como constituído por diversas partes

Quando da definição do tema e da elaboração de projeto de pesquisa, o processo de “recortar” o objeto de estudo, definir objetivos específicos é difícil tarefa. Geralmente, o aluno (pesquisador-aprendiz) delimita as fronteiras de sua pesquisa de forma muito larga, pretendendo “resolver” vários problemas.

No processo de orientação, um dos papéis deste *outro* para o aluno (pesquisador-aprendiz) é o de “recortar” de conduzir o olhar. No início não sabemos como a pesquisa ficará, qual será o desenho do relatório ao final, mas pela condução do orientador e pela produção do aluno (pesquisador-aprendiz) ela vai se constituindo, é nas marcas da subjetividade destes dois seres em diálogo que a pesquisa se desenha. No início se tem uma visão caótica do objeto a ser estudado e só no final se compreende o objeto.

Para Amorim (2004, p. 11), “toda pesquisa só tem começo depois do fim (...) é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminada, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser”.

Inscritos no terceiro modelo de pesquisa descrito por Schaff (1995), mais precisamente na abordagem histórico-cultural e enunciativo-discursiva procuramos

encaminhar os alunos (pesquisador-aprendiz) para compreensão de alguns princípios para o fazer ciência:

- 1- Construir um problema de pesquisa com relevância social; as questões da pesquisa se orientam para compreensão do fenômeno em seu acontecimento histórico;
- 2- Contextualizar seu objeto/sujeito de estudo e desenvolver uma boa revisão de literatura é um exercício de historicização;
- 3- Compreender que há diferentes paradigmas de pesquisa e formas de produzir conhecimento; um pesquisador precisa definir “de onde fala”, ou seja, com que perspectiva teórica trabalha;
- 4- O pesquisador faz parte da pesquisa, sua compressão se constrói a partir do lugar sócio-histórico que ocupa;
- 5- Traçar um caminho de trabalho é essencial, elaborar formas de apreender o objeto, escolher métodos e procedimentos de pesquisa é sua tarefa;
- 6- Entender que o processo de construção de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão das múltiplas determinações do individual com o social;
- 7- Teorizar a prática é o processo fundamental do fazer ciência, ou seja, a partir dos dados (base material) se desenvolve a análise com base em uma teoria consistente;
- 8- Entender que a sua pesquisa não é a verdade absoluta, mas que a atividade do pesquisador se situa no processo de transformação pessoal e social a que está relacionado.
- 9- Comprometer-se com a transformação social.

Estes princípios têm como base o materialismo histórico dialético de Marx, pois ele descreve que o método dialético é caracterizado como um movimento que parte da *síncrese* (a visão caótica do todo) e chega, pela *mediação da análise* (às abstrações e determinações mais simples), à *síntese* (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) (MARX, 1978, p.116).

Conforme Marx, a construção do conhecimento compreende dois momentos: “o primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento” (MARX, 1973, p. 229).

O movimento global do conhecimento compreende basicamente dois momentos: no primeiro momento parte-se do empírico, isto é, do objeto tal como se apresenta para observação imediata, neste o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não

se tem clareza do modo como ele está constituído. O objeto aparece sob a forma de um todo confuso, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo desta primeira representação do objeto, chega-se por meio da análise, aos conceitos, as abstrações, as determinações mais simples.

O segundo momento ocorre quando chegando aos conceitos simples, as categorias do conhecimento, faz-se necessário percorrer o caminho inverso. Chegando por meio da síntese ao objeto pensado, agora não mais entendido como um caótico de um todo, mas como uma rica totalidade de determinações numerosas.

Assim compreendido, o processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo-dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico, diferentemente compreendido por outras correntes⁴ do conhecimento (SAVIANI, 2011).

A grande ideia básica de que o mundo não deve ser visto como um complexo de objetos completamente acabados, mas sim como um complexo de processos, no qual objetos aparentemente estáveis, são nada menos do que suas imagens em nossas cabeças (nossos conceitos), estão em incessante processo de transformação. Aos olhos da filosofia dialética, nada é estabelecido por todos os tempos, nada é absoluto ou sagrado (ENGELS, FEUERBACH, L s.d. apud VYGOTSKY, 2000, p.159).

Compreendemos a dialética como uma forma de pensar, nada simples, mas bem produtiva para o fazer científico. Quando o aluno (pesquisador-aprendiz) já definiu seu tema, seus objetivos e de certa forma já delineou os procedimentos de coleta/construção de dados faz a seguinte pergunta: Por onde começar?

As coisas não são tão lineares, me parece que há um emaranhado de ideias, de possibilidade ao fazer ciência, todas são escolhas, governadas pelo referencial teórico que assumem como pesquisador. Quando se levanta um problema socialmente

⁴ O empirismo, portanto também o **positivismo** é uma teoria do conhecimento que se limita ao primeiro passo, para estas tendências, faz ciência é chegar a conceitos gerais – simples e abstratos. Isto o que as ciências empíricas buscam, chegar a leis gerais, adaptável a todos os casos, em particular. Inversamente no **racionalismo idealista**, é o pensamento que conduz o conhecimento. Por isso Hegel, caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento, pensamento que se movimenta por si próprio (SAVIANI, 2011).

relevante e que ainda não tem resposta, nesse momento se tem a gênese de uma pesquisa.

O processo de pesquisa é um entrelaçar de discursos, dos textos lidos de teóricos com conceitos que vão sustentar a análise, dos textos de outros pesquisadores que já se debruçaram sobre objetos mesmos ou próximos que o seu, das discussões providas com seus pares e com o orientador, ao mesmo tempo em que o aluno (pesquisador-aprendiz) se embrenha no campo, vai à coleta/construção de dados.

Como colher/construir os dados? A própria definição de como proceder para a coleta/construção de dados é um marco teórico-metodológico, o método ou procedimento de pesquisa dependem do objetivo da pesquisa e da concepção do que é fazer ciência. Na perspectiva em que trabalhamos, se o objeto de estudo é a política ou a organização institucional, a “análise documental” como método pode ser bem aplicada; quando o objeto de estudo é o processo de interpretação, a filmagem e a entrevista seria uma metodologia interessante a ser empregada; quando o objeto é o desenvolvimento de determinada concepção por determinado sujeito, neste caso, adotar a metodologia de “grupo focal reflexivo” é conveniente. Existem outras metodologias não citadas no presente, não menos importantes, desta forma, o procedimento de construção dos dados depende das condições materiais do objeto a ser estudado.

Por vezes, as coisas não se encaminham como se esperava e as reformulações devem ser realizadas no processo, são decisões feitas pelo pesquisador. Define-se um método, mas este não pode ser compreendido como regras que vemos em manuais a serem seguidas, para Gatti (2002), não é o método ou o procedimento de pesquisa que garante o sucesso ao empreendimento investigativo, mas o rigor na condução da coleta e da criatividade do pesquisador adaptando-o a cada novo fenômeno observado e as condições reais do campo a ser investigado.

Quando temos os dados em mãos, nem sempre todas as leituras dos teóricos ou pesquisadores estão feitas, o processo de diálogo com autores continua, portanto, o processo de diálogo com dados coletados/construídos ainda está em seu devir. Assim, aqui ainda se tem a *síncrese* (a visão caótica do todo), recortes de falas das entrevistas, vários vídeos de interpretação para analisar ou mesmo uma pilha de documentos selecionados para serem dessecados.

Geralmente, o pesquisador-aprendiz se pergunta: Como analisar os dados? Para Marx, o processo do conhecimento é elevar-se do abstrato ao concreto⁵ (percepção imediata). Parte-se da observação imediata dos dados, procedendo por abstração (pensamento sobre os dados), operando a análise, chega-se as categorias simples, o que sem chamado de “categorias de análise”, onde se eleva a compreensão do concreto, agora um concreto pensado.

Além da descrição do objeto de estudo, a análise é essencial para a construção de um novo conhecimento, essa análise deve estar embasada teoricamente. A escrita do texto acadêmico requer uma organização muito particular, geralmente composta por objetivo, justificativa, revisão de literatura, referencial teórico, metodologia e análise dos dados. O ápice da pesquisa está no que chamamos de “análise dos dados”.

A partir de uma observação interpretativa, a compreensão do fenômeno se desenvolve, compreensão esta marcada pela perspectiva da totalidade construída na linguagem. Para Bakhtin, a ação do pesquisador deve ser compreendida na construção dos significados.

Não perguntamos à natureza e a natureza não nos contesta. Perguntamos a nós mesmos e organizamos de uma maneira determinada a observação ou o experimento para obter resposta. Estudando o homem em todas as partes buscamos e encontramos signos e tratamos de compreender seu significado (BAKHTIN, 2010, p. 305).

Assim, o aluno (pesquisador-aprendiz) deve tomar o material recolhido⁶ (dados), acompanhado pelos teóricos elegidos. É necessário olhar tudo de novo e buscar

⁵ Elevar-se do abstrato não significa partir de ideias, mas sim do concreto real para o concreto pensado. Este abstrato inicial é a representação ainda caótica da observação imediata, mas que só é imaginada, pensada e passível de ser analisada pela linguagem, já uma representação do concreto real. O concreto abstrato é para o pensamento um processo de síntese, é um resultado, é o ponto de chegada e não o ponto de partida, o ponto de partida é o empírico pensado. Isso pode parecer confuso, o que de fato é ponto de chegada e ponto de partida? Para Marx (1978/1857), o pensamento o concreto abstrato é síntese e é o resultado, o concreto real é o ponto de partida, mas este concreto real é idealizado para que se possa atingir por meio da reflexão as determinações e relações diversas.

⁶ Meus orientandos, nesta experiência, trabalharam com análise de currículo, análise de provas de concurso, análise de discursos, fruto de entrevista com intérpretes, análise de tradução como produto de livro digital bilíngue. Todos os dados materializados na linguagem escrita ou verbal, todos os dados fruto de seres humanos marcados histórica e socialmente.

responder as questões que orientam a pesquisa, num ir e vir, do começo (concreto real - dados) ao que se espera ser o fim (concreto pensado). Construir um diálogo entre o discurso provindo do objeto pesquisado e seu próprio discurso, sempre orientado pelos teóricos.

Tentado refletir sobre o processo de construção das categorias de análise, entende-se que se configura mais ou menos por um processo de distanciamento e aproximação. O pesquisador se aproxima dos dados, se coloca no lugar do sujeito da pesquisa, das suas condições históricas e materiais, com esse excedente de visão, se distância, colocando-se no lugar de pesquisador, e busca compreender a complexidade do campo.

O pesquisador, em seu texto, deve organizar os discursos (dados), buscar sua recorrência, o que é evidenciado, ou pela recorrência ou pelo silenciamento. Esta é uma habilidade a ser desenvolvida pelo aluno (pesquisador-aprendiz). Ao buscar construir as categorias de análise é essencial que sempre se volte às questões de pesquisa, que busque nos dados as respostas para as questões. Este não é um processo linear, desde o começo o pesquisar tem hipóteses, desenvolve certas impressões sobre os dados, vai se relacionando com os discursos alheios (sujeitos da pesquisa, teóricos, orientador, entre outros).

As categorias de análise podem ser organizadas conforme episódios interativos, conceitos teóricos, e as possibilidades de abstração do pensamento para apreender o concreto real. A constituição da análise da pesquisa vai depender do objetivo e da metodologia adotada para a coleta dos dados. Amorim (2004) indica que o texto em Ciências Humanas é um objeto de pesquisa, e que deve ser compreendido como um ‘objeto falante’, o texto diz de si, os dados falam, o pesquisador que deve estar atento.

No processo de análise dos dados, o pesquisador está construindo uma forma mais organizada de ver e de interpretar estes dados, este é o ápice do produzir conhecimento, é pela *mediação da análise*, ou seja, pelo desenvolvimento de abstrações sobre os dados que se chega à *síntese*, definida como uma rica totalidade, um novo olhar sobre o objeto determinado pelas relações diversas a que está envolvido.

Assim conforme apontado por Shaff (1995) no processo do conhecimento, a tríade que se estabelece é “o sujeito que conhece, o objetivo do conhecimento e o conhecimento como produto do processo cognitivo” (SHAFF, 1995, p. 72).

É pela escrita que apresentamos o produto do processo cognitivo, é pela materialização da linguagem que comunicamos o apreendido. É no processo de escrita sobre os dados que o dialogar emerge:

Historicidade. Imanência. Fechamento da análise (do conhecimento e da interpretação) em um dado texto. A questão dos limites do texto e do contexto de cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites. Toda a interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos. A índole dialógica desse correlacionamento (BAKHTIN, 2010, p. 400).

A organização desta análise se dá pela escrita, pelo tecer das palavras, pela construção do texto escrito, do texto acadêmico. O aluno (pesquisador-aprendiz) também precisa aprender como organizar o texto acadêmico.

O texto escrito - Um encontro entre discursos

“No processo de escrita, o dialogo vivido em campo se transforma, ganha novos sentidos e incorpora novas vozes. Muitos outros habitam o texto e é no interior dessa multiplicidade que se produzem, ao mesmo tempo, um conhecimento do objeto e uma singularidade de autor” (AMORIN, 2004, contracapa).

Aprender a escrever a partir do gênero discursivo acadêmico-científico, se adequando as normas deste novo processo não é atividade fácil. Ao final do trabalho, conseguimos visualizar no texto a voz do aluno (pesquisador-aprendiz) e dos teóricos que optaram por trabalhar. Estas vozes se interpenetram pelo diálogo e se transformam como teoria para ajudá-lo a ver o objeto/sujeito de estudo.

Diálogo como busca de sentido, como ato de compreensão, ao procurar o ponto de discussão abstrata e por vezes conceitual que contribuiu com o aluno (pesquisador-aprendiz) para olhar sua prática com outros olhos. A tarefa de escrever faz emergir um novo texto com traços da palavra alheia (teoria de um autor ou as palavras do orientador) com as próprias palavras (do aluno). Nesse momento, a internalização dos conceitos teóricos reelaborados com o olhar da prática passa a ser o discurso do aluno (pesquisador-aprendiz) revelando a apropriação do conhecimento, um discurso próprio no novo texto tecido.

Segundo Barros (1994, p. 02), “O texto é considerado hoje tanto como objeto de significação, ou seja, como um ‘tecido’ organizado e estruturado, quanto como objeto de comunicação, ou melhor, objeto de uma cultura, cujo sentido depende, em suma, do contexto sócio-histórico”.

Neste sentido, compreendemos que o conhecimento é historicamente construído e que cada um está imbricado no processo de sua construção – individual e coletivamente. No âmbito das produções acadêmicas, a escolha de um referencial teórico mostra as lentes que o pesquisador se utiliza para ver e compreender o homem e o mundo. E no encontro das muitas vozes presentes em cada trabalho, acreditamos que seja possível perceber o matiz dos discursos em diálogo, como este conjunto teórico reflete e refrata esta realidade dos intérpretes de libras. Afinal,

[...] as teorias são parte da realidade social e ao mesmo tempo interferem sobre a mesma. Elas refletem e refratam essa realidade. As teorias são organizadas a partir de textos, de uma linguagem que reflete e refrata o mundo. Portanto, elas não só descrevem o mundo, mas constroem, na dinâmica da história, diversas formas de nele intervirem. Todo o conhecimento produzido nas ciências humanas tem seu ponto de partida e chegada nos processos da vida humana historicamente construídos (FREITAS, 2007, s/n).

Apontamos que nos textos produzidos a partir do gênero acadêmico-científico a estrutura, *a priori*, constitui-se em: objetivo, justificativa, revisão de literatura, referencial teórico, metodologia e análise dos dados. Cada parte desta requer uma linguagem. No objetivo e justificativa se apreende o leitor para a relevância da pesquisa, na metodologia é necessário descrever quais os caminhos tomou para construção da pesquisa (metodologia e procedimentos) e a análise dos dados e as escolhas feitas pelo pesquisador.

Tenho percebido um recorrente estranhamento dos alunos (pesquisadores-aprendizes) no processo de constituir-se como pesquisador; estranhamento, no sentido, de construir o conceito de revisão de literatura⁷ e referencial teórico, pois, comumente,

⁷ *Revisão de literatura* constitui-se pelo exercício de revisar pesquisas anteriores a sua, é a coleção de leitura de pesquisas sobre a mesma temática que pretende pesquisar. Importante verificar o conhecimento já construído sobre o tema e se as suas questões de pesquisa já não foram respondidas em alguma medida. Já o *referencial teórico* está inscrito em um paradigma

os tomam como sinônimo. Aqui volto à questão do papel do professor-orientador no processo de levar o aluno (pesquisador-aprendiz) a construção do conhecimento.

Depois de compreendida a função do referencial teórico, é uma opção do pesquisador em apresentar o referencial teórico em uma sessão separada ou imbricado no tópico de “análise dos dados”. É na análise dos dados que se deve descrever os dados, mas também o analisado a partir de conceitos teóricos. Desta forma, o aluno (pesquisador-aprendiz) precisa aprender a se apropriar de determinados conceitos teóricos com que vai trabalhar, escrever sobre eles, a partir dos dados.

Por exemplo, inscrevendo-se na abordagem histórico-cultural e elegendo o teórico Lev Vygotsky, o pesquisador pode fazer uso de um ou mais conceitos do teórico para olhar seu objeto/sujeito de estudo. Em sua trajetória, Lev Vygotsky construiu vários conceitos teóricos, como: linguagem, pensamento, mediação, ensino-aprendizagem, zona de desenvolvimento proximal, significado e sentido, entre outras. O pesquisador pode eleger, por exemplo, os conceitos de significado e sentido para analisar as entrevistas com os intérpretes de libras sobre seu fazer tradutório.

Para Freitas (2005), no processo de pesquisa, ao usar conceitos teóricos de determinado autor o pesquisador está fazendo reviver a teoria e está construindo conhecimento. “Ao mergulhar no passado e ligar-se a ele substancialmente é que a obra encontra possibilidades de viver no futuro” (FREITAS, 2005, p. 295).

Diálogo com a teoria, como busca de sentido, como ato de compreensão, que ao procurar o ponto de discussão abstrata e por vezes conceitual, contribui com o aluno (pesquisador-aprendiz) para olhar seu objeto/sujeito de pesquisa com outros olhos. Fazer, assim, emergir um novo texto com traços do texto do outro, uma voz alheia que por ora passa a ser a sua voz, o seu discurso no texto novo tecido.

Artigo científico como “produto final”: um texto acabado pela completude do outro

Este fazer científico está relacionado com a história de vida de cada aluno (pesquisador-aprendiz) influenciando a escolha do seu tema, de suas questões e de seu desejo de dizer sobre o objeto/sujeito investigado.

de pesquisa e refletirá na maneira de pesquisar, de produzir conhecimento, portanto, na escolha em uma dimensão de totalidade, ele deve ser capaz de fornecer os meios para se compreender não coisas e fragmentos de coisas, mas a própria condição humana. Do referencial teórico, você faz uso de conceito teórico para analisar o objeto/sujeito de estudo.

A pesquisa é defendida nesta perspectiva teórica como “práxis pedagógica” que possibilita a formação do intérprete crítico-reflexivo. O aluno (pesquisador-aprendiz) com esta primeira experiência constrói a compreensão da importância da produção de conhecimento, coletivo e interdisciplinar.

A escrita de um relatório de pesquisa, de um artigo científico, é o fim de um começo, mas também o início de um fim que se concretiza na mente de cada leitor. Isto significa o início de outras reflexões que não mais podem ser controladas pelo autor pesquisador. As pessoas e textos estão em permanente processo dialógico, e tornar público seu texto é dá-lo a dialogar com outros textos.

Bakhtin (2010) resiste à ideia de acabamento e perfeição, sem colocar um ponto final, nunca dizendo a última palavra. Nesta perspectiva, o autor vai criando um novo texto em diálogo com outros. Assim, o processo da escrita e o processo da leitura estão imbricados. Este outro que lê seu texto é ativo e ao ler seus enunciados significa e constrói seus próprios sentidos sobre o dito. Assim, cada palavra é no mínimo duas palavras; e cada evento da linguagem é a atualização de uma relação de forças entre sujeitos históricos distintos. No processo dialógico externo; num único e mesmo enunciado, do mesmo sujeito, atuam vozes distintas numa relação de força. A cada novo leitor do texto da pesquisa é construído novos sentidos, há sempre a possibilidade de novos diálogos, de criação de um novo texto.

Referências

ALBRES, N. de A. Processos de produção e legitimação de saberes para o currículo de pós em libras na formação de intérpretes. para uma especialização? In: *Anais do Congresso de Tradutores intérpretes de Língua de sinais – UFSC*. Novembro de 2010. Disponível em:

<<http://www.congressotils.cce.ufsc.br/pdf/Neiva%20de%20Aquino%20Albres.pdf>>

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro*. Bakhtin e ciências humanas. São Paulo: Editora Musa, 2004.

_____. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, jul. h7o-1/ 92,0 julho/ 2002.

BAKHTIN, M. M./ /VOLOCHÍNOV. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P. de. FIORIN, José Luiz. *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin Mikhail*. São Paulo: USP, 1994. p. 1-10

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.

BUENO, J. G. S. A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva. In: MENDES, E. G. (et. al). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara. SP: Junqueira e Marin, 2008.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

_____. A Pesquisa qualitativa de abordagem Histórico-Cultural: Fundamentos e estratégias metodológicas. In: *30ª reunião anual da ANPED, 2007, Caxambu. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social*. Timbaúba: Espaço Livre, 2007. v. 1. p. 1-16.

_____. *A pesquisa em educação: questões e desafios*. Revista Vertentes. Edição temática –Educação, número 29. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007. Disponível em:

<http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_teresa_freitas.pdf> Acesso em: 30 setembro 2011.

GATTI, B. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. In: *Educação em foco*, no 6, Juiz de Fora, 2003.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*, 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966

LACERDA, C. B. F. de. *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LOPES, A. E. Ato fotográfico e processos de inclusão: análise dos resultados de uma pesquisa-intervenção. In: LENZI, Lucia Helena Correa; DA ROS, Silvia Zanatta; Souza, Ana Maria Alves de; GONÇALVES, M. M. (orgs.). *Imagem: intervenção e pesquisa*. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP, CED, UFSC, 2006.

MARX, K. Trabalho produtivo e improdutivo. In: *O Capital, Livro I: capítulo VI*. São Paulo: Ciências Humanas, 1978. p. 70-80.

MARX, K (1857), Para a Crítica da Economia Política, Coleção Os Pensadores, Nova Cultural, São Paulo, 1978.

MARX, K. “Método da economia política” In: *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1973. p. 228-237.

MOLLO, K. G.; MORAES, L. E. P. Materialismo histórico e dialético: elementos iniciais. In: PADILHA, A.M.L.; OMETTO, C.B.C. (orgs.) *Trabalho e educação: processos, olhares, práticas, pesquisas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 93-106.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas: Editora Autores Associados, 2009.

_____. XX – formação de professores. In: Livro: *Interlocuções Pedagógicas: Entrevista*. Entrevista ao Jornal das Ciências – USP de Ribeirão Preto em 2004. São Paulo, 2010.

_____. Aula 15 - Pedagogia Histórico-Crítica. (Vídeo-aula - Duração: 02:59:06). CameraWEB Unicamp. Serviço de conteúdo multimídia Unicamp. *Faculdade de Educação – FE*. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. 2011.

Disponível em: <<http://cameraweb.ccuec.unicamp.br/video/cwbz408w6W/>> Acesso em: 30 setembro 2011.

SHAFF, A. A relação cognitiva, o processo do conhecimento, a verdade. In: SHAFF, A. *História e verdade*. Tradução: Maria Paula Duarte. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1995.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PORTUGUÊS E LIBRAS EM DIÁLOGO: OS PROCEDIMENTOS DE TRADUÇÃO E O CAMPO DO SENTIDO

Vânia de Aquino Albres Santiago¹

O presente ensaio tem o intuito de introduzir alguns conceitos essenciais para a discussão da atividade de tradução/interpretação, de apontar questionamentos meus e de amigos tradutores/intérpretes de Libras – língua brasileira de sinais – Português. Como estudar a tradução/interpretação que envolve línguas de sinais? O que ensinar no processo de formação desse novo profissional? Qual práxis qualifica esse profissional?

Pretendo apresentar aqui os *procedimentos técnicos* ou *estratégias* de tradução/interpretação. Aqui coloco o primeiro questionamento, já que a tarefa de um locutor está imbricada em escolhas, farei uma escolha desde aqui consciente do termo a ser utilizado neste texto. Algumas publicações às quais recorro em meus estudos trazem o termo *procedimentos técnicos*, como o trabalho de Heloisa Gonçalves Barbosa (2004) que é também bibliografia base para esse ensaio, outras publicações trazem o termo *estratégia* como tema de pesquisa na tradução, tendo como base o mesmo conceito.

Do signo ao sentido, é interessante entender as considerações recorrentes em torno dessas palavras, pois serão também recorrentes neste ensaio. O conceito de *procedimento* está diretamente ligado à maneira de agir, à conduta e ao comportamento, outro conceito aplicado é o de ação ou método de realizar um trabalho de forma correta para atingir uma meta, já o termo *procedimento técnico* pode assumir um sentido mais específico, pois a palavra *técnico* traz consigo o sentido de algo padrão ou operacional, ou seja, algo que possa ser reproduzido, ou melhor dizendo, que seja recursivo. Já o conceito de *estratégia* é mais abrangente, e tende a considerar as condições do contexto, envolvendo um processo decisório ao pensar em uma dada atividade, e usando uma atividade formalizada pra chegar a um objetivo pré-determinado.

O termo estratégia etimologicamente utilizado no contexto da guerra e da arte militar, é hoje emprestado para outras áreas do conhecimento, dada tamanha complexidade e abrangência do seu conceito. Em *A arte da Guerra*, Sun Tzu (2008

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Especial pela UFSCar.

[1800]), explica que na formulação de uma estratégia deve-se respeitar quatro princípios fundamentais e indissolúveis, que serão apresentados a seguir fazendo uma breve analogia com o processo de tradução/ interpretação.

Princípios fundamentais	Na guerra	Na tradução/ interpretação
Do campo de batalha	conhecer o campo da batalha; lugares para atacar e para refugiar-se	entender as condições, o contexto da tradução/ interpretação
Da concentração das forças	o estado de suas tropas ; as tropas devem saber que estão treinadas; ficar em guarda mesmo depois de uma aparente vitória	preparação; organização dos recursos linguísticos ; a cada novo enunciado uma nova tradução
Do ataque	saber o que fazer e o que não pode fazer; saber tirar proveito de todas as situações	concentração dispensada na tradução; implementação de procedimentos
Das forças diretas e indiretas	gestão das contingências , saber o que temer ou esperar; controle do inimigo	gestão do inesperado; o fantasma da intradutibilidade; e a relação com “o outro” ²

Uma escolha feita em um dado momento de tradução/interpretação não responde apenas a uma meta ou objetivo, mas reflete inúmeros fatores que se correlacionam em um contexto específico. Barbosa (2004) definiu tradução como “atividade humana realizada através de estratégias mentais empregadas na tarefa de transferir significados de um código linguístico para outro” (BARBOSA, 2004, p.11).

Concordo com Barbosa (2004) quando fala de estratégias mentais e de transferência de significado. Entretanto na perspectiva bakhtiniana, onde modestamente inicio meus estudos na tentativa de assumir uma visão dialógica, entendo a tradução/interpretação como a transferência de “sentido” de uma língua para outra, de uma pessoa para outra, de uma cultura para outra, ancorada a uma rede de significações nem sempre passível de análise completa e acabada.

Sobral (2008, p. 40) explica que “as línguas são traduzíveis, ou seja, postas em correspondência, mas não tradutíveis, ou seja, postas em equivalência” para ele, “não há

² Para Bakhtin/ Volochínov (2009 [1929], p. 125) “O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é o interior, mas o exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”. Ele explica que toda linguagem é dialógica, todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém, e que a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação com o “outro”.

nas línguas um conjunto de signos cujos sentidos estejam determinados [...], mas um conjunto de possibilidades de produção de sentido” (ibden).

O tema³ da enunciação é na essência, irreduzível à análise. A Significação da enunciação, ao contrário, pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que a compõe. (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 134).

Portanto, procurando examinar algo mais específico em relação com o todo complexo e inacabado da materialidade da tradução/ interpretação tomarei como objetivo deste estudo os procedimentos, compreendendo a estratégia como algo maior que não caberia neste ensaio. Deste modo, a proposta deste ensaio é a correspondência entre duas línguas, o português e a Libras, apresentando **procedimentos de tradução** e a caracterização cuidadosa de alguns elementos linguísticos recorrentes ou que possam estar relacionados a cada procedimento.

A questão de modalidade na tradução

Teorizar sobre o ato de traduzir/interpretar, um processo estratégico tão complexo, é um desafio, pois significa discorrer sobre língua, linguagem, pensamento e conhecimento de mundo.

Inicialmente é essencial dizer que este texto apresentará os procedimentos de tradução já descritos por outros autores como Barbosa (2004), o trabalho da autora que refere-se à tradução entre línguas orais. No entanto, neste ensaio serão aproximadas duas línguas de modalidades distintas, o português (modalidade oral-auditiva) e a Libras (modalidade gestual-visual). A diferença de estrutura e de produção-percepção entre as essas línguas acarreta aos seus “falantes” condições de conhecimento de mundo ainda mais diverso e singular, que refletem no contexto que influencia a materialidade da tradução e que é influenciado por ela.

É essencial reconhecer que aproximar essas duas línguas de estruturas diferentes não se trata de uma tarefa fácil, pois nas línguas de sinais estão presentes diferentes

³ Para Bakhtin/Volochínov (2009 [1985], p. 134) “O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir”. Podemos entender a partir disso que o tema seria ao mesmo tempo o objetivo e o produto da tradução, ou seja, a produção de sentido que foge ao controle do tradutor ou de quem analisa o processo de tradução.

elementos linguísticos como *expressões não manuais* (corpo e face) e a “incorporação” que não se apresentam da mesma forma na modalidade oral-auditiva e que não estão gramaticalmente descritas a ponto de possibilitar uma perfeita aproximação.

A linguagem humana configura um sistema semiótico plural, ou seja, de produção dinâmica de sentidos na materialização da linguagem, para Sobral (2008, p. 63) “é da natureza desses sistemas semióticos certas fixações de sentidos, certa estabilidade, pois caso contrário os sentidos produzidos não seriam compreensíveis, se é que se produziriam sentidos”. Pensando a tradução/interpretação como um processo, estudar os elementos das línguas, com seus sentidos mais ou menos estáveis, representa aqui o objetivo de reconhecer esses elementos e suas significações como aparato técnico para a produção dos sentidos pretendidos no trabalho do tradutor/ intérprete de Libras.

Procedimentos de tradução/ interpretação

Os procedimentos de tradução são categorizados a partir da identificação dos elementos linguísticos e das formas linguísticas que aproximam ou distanciam uma língua e outra. As formas linguísticas do português e da Libras serão postas em paralelo aqui, entretanto essa materialidade da língua possibilita apenas parte da análise do todo da comunicação, pois para Bakhtin/Volochínov “a língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009 [1929]).

A língua não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes. Conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto apresente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma, ora outra, ora uma variante ora outra. (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009 [1929], p. 153).

Os procedimentos apresentados a seguir foram caracterizados e recategorizados por Barbosa (2004), que baseou-se nos estudos de Vinay e Dalbernet (1977), Nida (1964), Aubert (1978, 1981, 1983, 1987), Bordenav (1987) e outros pesquisadores da tradução. Para redação deste ensaio me ative na obra de Barbosa (ibdem) tendo em vista a riqueza da sua publicação. Os procedimentos de tradução/interpretação serão apresentados a seguir de acordo com a proposta de recategorização desta autora em

respeito à convergência ou divergência linguística e extralinguística entre a língua de origem e a língua de tradução, entendendo o termo extralinguístico aqui como as condições de contexto, cultura, costumes e linguagem. A proposta da autora agrupa os procedimentos de tradução/interpretação nas seguintes categorias: com convergência do sistema linguístico, do estilo e da realidade extralinguística; com divergência do sistema linguístico; com divergência do estilo; com divergência da realidade extralinguística.

Na apresentação dos enunciados da Libras farei uso da imagem do sinal em conjunto com a Glosa⁴ como recurso de registro, facilitando a aproximação das duas línguas, entretanto não perdendo de vista a natureza visual das línguas de sinais, os sinais serão descritos quando necessário. Quando da apresentação dos procedimentos estudados por Barbosa (2004), manterei o termo *tradução* entendendo-o como genérico, ao me referir à mediação entre o português e a Libras o termo interpretação será o preterido, por entender que a diferença de modalidade dificulta o registro entre outras peculiaridades.

Procedimentos de tradução / interpretação com convergência do sistema linguístico, do estilo e da realidade extralinguística

Tradução palavra-por-palavra

É caracterizada, segundo a definição de Aubert *apud* Barbosa (2004), como:

A tradução em que determinado segmento textual (palavra, frase, oração) é expresso na LT [língua da tradução] mantendo-se as mesmas categorias numa mesma ordem sintática, utilizando vocábulos cujo semanticismo seja (aproximadamente) idêntico ao dos vocábulos correspondentes no TLO [texto na língua original] (BARBOSA, 2004, p. 64).

A tradução palavra-por-palavra, do português para a Libras corresponde ao que chamamos de “português-sinalizado”, que na grande maioria das situações é inadequado às necessidades enunciativas produtoras de sentido nas línguas de sinais, essa ideia de inadequação também é difundida na tradução entre línguas orais. Veja o exemplo:

⁴ Glosa é uma palavra que traduz aproximadamente o significado de outro signo, neste caso, os sinais da Libras. A Glosa Libras – Português é representada sempre com a escrita em maiúscula entre outras regras descritas por Felipe (2007).



No exemplo acima, a tradução palavra-por-palavra do português para a Libras não contempla o sistema linguístico da língua alvo, portanto, há grande possibilidade de o interlocutor surdo não entender, tornando a enunciação mecânica e artificial. Aproximar o enunciado da tradução da estrutura linguístico-enunciativa da língua alvo faz os sentidos emergirem de forma natural, na sentença apresentada acima a tradução mais adequada poderia ser:



Esse é um exemplo simples, mas se aprofundássemos a discussão em torno da tradução palavra-por-palavra poderíamos verificar inúmeros equívocos de sentido. Para Sobral (2008) é preciso desenvolver a capacidade de ser fiel ao enunciado original sem violar a língua para qual se traduz, para ele “o português sinalizado “improvisa” sentidos, enquanto a LIBRAS “cria” sentidos” (SOBRAL, 2008, p. 11).

Tradução literal

A tradução literal é “aquela que mantém a semântica estrita, adequando a morfossintaxe às normas gramaticais da LT [língua da tradução]” (AUBERT, 1987 *apud* BARBOSA, 2004, p. 65).

A tradução literal é confundida com a tradução palavra-por-palavra, ou seja, com o português-sinalizado. Essa ideia é errônea, pois este procedimento é muito utilizado, principalmente em discursos acadêmicos e formais onde a aproximação das duas línguas se faz necessário. Na tradução do português para a língua de sinais, essa pode ser a escolha do intérprete, quando há a necessidade de o interlocutor saber exatamente como a fala foi construída na língua de origem, quando ele precisa elaborar uma resposta que será também traduzida da Libras para o português. É importante salientar que no procedimento de tradução literal, a sintaxe pode ser alterada de acordo com as normas gramaticais da língua de tradução.

Português:	Quando você entregará o relatório?
Libras:	 <p>RELATÓRIO QUANDO(futuro)? 3pENTREGAR3p?</p>

Na tradução apresentada acima, vemos um exemplo de Topicalização na Libras. Este é um recurso linguístico que pode ser identificado no procedimento de tradução literal, no exemplo acima, os termos (palavras e sinais) utilizados nas duas línguas são praticamente os mesmos, entretanto a estrutura sintática foi alterada, mantendo a semântica. Na sentença em Libras, o objeto direto (RELATÓRIO) é o tópico da sentença, e o sujeito e o verbo são o comentário do tópico. Isso não significa que sempre que a topicalização estiver presente em uma sentença interpretada para Libras, que se trata de tradução literal.

Segundo Ferreira- Brito (1995), as sentenças da Libras são mais flexíveis do que as sentenças do português, de modo que a topicalização é muito mais frequente do que no português, podendo ser considerada regra geral na Libras, isto é, caso não haja restrições para o deslocamento de constituintes, a ordem tópico-comentário é a preferida na língua de sinais.

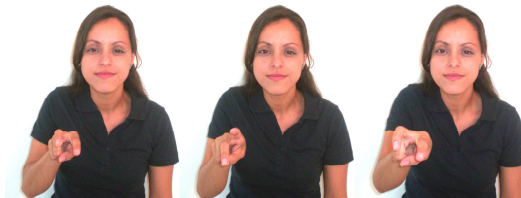
Procedimentos de tradução / interpretação com divergência do sistema linguístico

Transposição

De acordo com Barbosa (2004, p.66), “a transposição consiste na mudança de categoria gramatical”. A ideia de transposição na interpretação do português para a Libras ainda é algo a ser estudado profundamente. Uma palavra no português observada em uma determinada sentença é subjugada a uma única categoria gramatical, na Libras, por conta das características da modalidade de língua gestual-visual, um mesmo sinal pode simultaneamente indicar o sujeito (oculto), o verbo e adjetivação da ação ou do sujeito. Veja o exemplo:

Português:

Eu saí vagarosamente do local.



1pANDAR2p

(movimento lento da mão para frente e dos dedos indicador e médio, olhos quase fechados e ombros levantados)

Libras:

ou



1pSAIR2p

(movimento lento da mão para frente, olhos quase fechados e ombros levantados)

A característica de intensidade das línguas de sinais pode ser observada no procedimento de transposição, no exemplo acima, podemos notar o adjetivo *vagarosamente* em português que foi traduzido pelo verbo ANDAR, a princípio parece uma escolha equivocada, no entanto, o movimento (suave e lento) e as expressões não manuais (face e ombros) alteram a intensidade do sinal, ANDAR continua sendo um verbo, que atende a semântica dessa determinada enunciação adjetivando a ação. Também no verbo SAIR, ao alterar a intensidade do sinal, este pode fazer a função de um adjetivo. Ressalto que em decorrência da modalidade gestual-visual da Libras, um

mesmo léxico pode transitar por várias funções gramaticais, e que essa questão requer estudos mais específicos.

Modulação

A modulação consiste na reprodução da mensagem do TLO [texto original] no TLT [texto da língua traduzida], mas sob um ponto de vista diverso, o que reflete uma diferença no modo como as línguas interpretam a experiência do real (BARBOSA, 2004, p.67). A modulação pode ser obrigatória ou facultativa na tradução.

Exemplo de modulação obrigatória:

Português:	Estou cheio disso!
Libras:	
	ENCHER

Exemplo de modulação facultativa:

Português:	Não é difícil aprender a dirigir.
Libras:	
	DIRIGIR APRENDER FÁCIL

No procedimento de modulação é comum envolver expressões idiomáticas ou metáforas das duas línguas, como a usada no exemplo de modulação obrigatória, portanto um tradutor/intérprete deve conhecê-las e estudar as possibilidades de sentido que carregam. No segundo exemplo, foi apresentada a modulação da frase da negativa para a afirmativa, procedimento muito comum na tradução do português para a Libras.

Equivalência

“A equivalência consiste em substituir um segmento de texto da LO [língua de origem] por outro segmento da LT [língua traduzida], que não o traduz literalmente,

mas que lhe é funcionalmente equivalente” (BARBOSA, 2004, p. 67). Segundo a autora, esse procedimento é aplicado a clichês, expressões idiomáticas, provérbios, ditos populares e outros elementos que estão cristalizados na língua.

Português:	Ele ainda está no B-A BA!
Libras:	
	ELE A-E-I-O-U

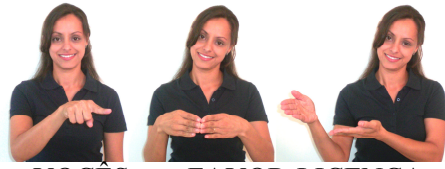
As expressões idiomáticas do português são de fácil pesquisa, estando muitas delas dicionarizadas, já as expressões idiomáticas da Libras também são muitas, mas ainda são pouco estudadas e utilizadas pelos intérpretes que optam por outros procedimentos de tradução como a explicação.

Procedimentos de tradução / interpretação com divergência do estilo

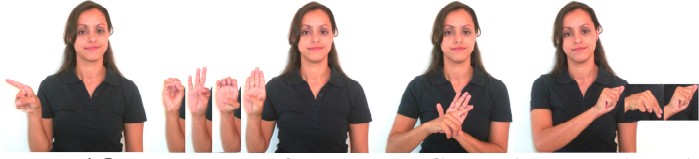
Omissão e explicitação

“A **omissão** consiste em omitir elementos do TLO [texto da língua de origem] que, do ponto de vista da LT [língua de tradução], são desnecessários ou excessivamente repetitivos” (BARBOSA, 2004, p. 68).

No geral, a omissão de termos do português é recorrente na tradução para a língua de sinais, como a omissão de verbos de ligação ou pronomes relativos, pronomes oblíquos, alguns pronomes de tratamento, locuções adverbiais e adjetivas, entre outros termos que não se apresentam necessariamente na língua de sinais. Veja o exemplo:

Português:	Eu gostaria de pedir licença a vocês. Eu gostaria de pedir-licença a vocês.
Libras:	
	VOCÊS FAVOR-LICENÇA (expressão facial amistosa)

A **explicitação** é o processo inverso da omissão, ou seja, o que na língua de origem é omitido na língua de tradução deve, obrigatoriamente, ser explicitado. Uma forma de a explicitação ocorrer na Libras é quando se faz uso do espaço mental *token* (MOREIRA, 2007), ou seja, quando define-se referentes locais no espaço de sinalização e o tradutor sente a necessidade de explicitar o referente, porque essa informação ficou obscura na enunciação e precisa ser retomada.

Português:	Ele perguntou a ela.
Libras:	
	El@ B-E-T-O 3pd PERGUNTAR3pe A-N-A

Segundo Moreira (2007, p. 47), “o espaço mental *token* é um espaço integrado, em que entidades ou as coisas das quais se quer falar são representadas sob a forma de um ponto fixo no espaço físico [...]. Nas línguas de sinais, essa representação sob a forma de *token* é projetada no espaço que fica em frente ao corpo do sinalizador (espaço de sinalização)”.

Melhorias

Barbosa (2004, p. 70) explica que “as melhorias consistem em não se repetirem na tradução os erros de fato ou outros tipos de erro cometidos no TLO [texto da língua de origem]”.

Uma situação em que se pode usar o procedimento de melhoria na tradução/interpretação do português para a Libras, acontece mais frequentemente quando da interpretação do português falado para a Libras, no momento do uso de listagem, erros que não acontecem no português escrito na fala são frequentes.

Português: Hoje faremos as seguintes atividades: primeiro a visita ao palácio do governo, depois iremos ao parque, museu da aviação e terceiro à biblioteca.



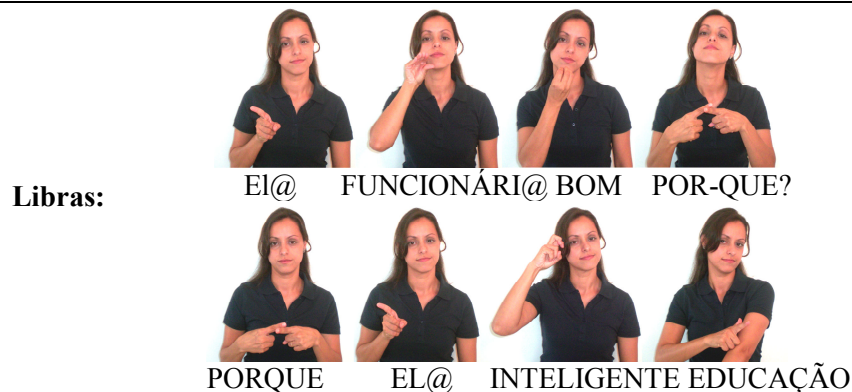
No exemplo acima, o uso de marcadores manuais evita o erro de listagem no momento da interpretação, quando de uma lista maior, o uso da marcação numérica também confere a organização dos objetos ou pessoas listadas.

Albres (2008, p. 42) esclarece que os dedos de uma das mãos podem ser usados como um marcador, um ponto manual a ser retomado, o emissor pode apontar para os dedos e demarcar que neles estão os elementos do discurso (pessoa, objeto), e que quando for necessário retomar um dos elementos basta apontar o dedo anteriormente demarcado.

Reconstrução de Períodos

A reconstrução de períodos “consiste em redividir ou reagrupar os períodos e orações do original ao passá-los para a LT [língua de tradução]” explica Barbosa (2004, p. 70). Distribuindo, por exemplo, orações complexas em períodos mais curtos ou vice-versa.

Português: Ela é inteligente e educada, portanto é uma boa funcionária.



Na interpretação com reconstrução de períodos, do português para a Libras é comum identificar o uso o da pergunta retórica conforme apresentada no exemplo acima. O uso desse elemento linguístico é corriqueiro nas enunciações em Libras, estilo esse facilmente incorporado pelos tradutores/intérpretes de língua de sinais, e utilizado em quase todos os âmbitos de tradução/interpretação.

Procedimentos de tradução / interpretação com divergência da realidade extralinguística

Compensação

A compensação para Barbosa (2004, p. 69) “consiste em deslocar um recurso estilístico, ou seja, quando não é possível reproduzir no mesmo ponto, no TLT [texto da língua de tradução] um recurso estilístico usado no TLO [texto da língua de origem], o tradutor pode usar um outro, de efeito equivalente, em outro ponto do texto”.

Português:	Vem sentir o calor dos lábios meus a procura dos seus. (Verso da música “Carinhoso” de Pixinguinha)
Libras:	 VEM-VEM QUENTE BOCAS^PROCURAR BEIJAR (classificador de boca com mão esquerda e direita com movimentos que aproximam e distanciam as mãos, com expressão facial de sedução)
	Tradução para a Libras de Naiane Olah Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=ergijqot1h8

No exemplo acima, a música faz uso de um recurso estilístico apoiando-se no tipo de linguagem e na construção sintática que permitiu a rima (“meus” e “seus”) ao final das orações. Ao traduzir para a língua de sinais, a rima é um recurso estilístico que não provoca o mesmo efeito aos interlocutores surdos, portanto o uso dos classificadores em Libras pode representar um recurso estilístico compensatório no processo de tradução/interpretação, conforme foi apresentado no exemplo.

Os classificadores conforme Felipe (2007, p. 172) “são configurações de mãos que, relacionadas à coisa, pessoa, animal ou veículo, funcionam como marcadores de concordância, [...] são formas que, substituindo o nome que as precedem, podem ser presas à raiz verbal para classificar o sujeito ou o objeto que está ligado à ação do verbo”.

Observa-se que no exemplo da tradução da música, a intérprete de Libras poderia, mas não usou o sinal PROCURAR, termo presente no texto em português, ela optou pela substituição deste verbo pelo uso de classificador de boca seguido do sinal BEIJAR, a expressão facial também é um elemento linguístico da língua de sinais que corrobora com o recurso de classificadores.

Transferência

Segundo descreve Barbosa (2004, p. 71), “a transferência consiste em introduzir material textual da LO [língua de origem] no TLT [texto da língua de tradução]”. No geral, a transferência incide na soletração manual da palavra trazida do português para a Libras, mas veremos a seguir algumas variações desse procedimento. Segundo Barbosa (2004), esse procedimento pode assumir algumas formas que serão comentadas a seguir:

O **estrangueirismo**: que consiste no uso de um termo técnico, conceito ou objeto de outro idioma que não tenha tradução para a língua alvo, essa forma de transferência também pode ser chamada de empréstimo linguístico quando esses termos são incorporados à língua de tradução com a mesma forma do outro idioma. Outro procedimento é o **estrangueirismo com explicação**, quando esse termo trazido da língua de origem é desconhecido pelos falantes da língua de tradução, ele pode vir acompanhado de uma explicação diluída no texto.

Outra forma de transferência é a **transliteração** que consiste na substituição de uma convenção gráfica pela outra, quando duas línguas envolvidas na tradução são de extrema divergência não possuindo sequer o alfabeto em comum, como seria se correspondêssemos o alfabeto cirilílico russo do alfabeto do português. Este também não é o caso de procedimento evidenciado entre o Português e a Libras que utilizam o mesmo alfabeto para a escrita/soletração.

Já a **aclimação**, processo pelo qual os empréstimos linguísticos são adaptados à língua, raramente evidenciada na tradução de línguas orais, pode ser mais facilmente encontrada na tradução/interpretação do português para Libras, entretanto mais frequentemente na interpretação no espaço educacional. Isso acontece porque comumente novos termos em português e seus conceitos são apresentados aos alunos surdos durante as aulas e os intérpretes de Libras acabam por recorrer à aclimação, criando sinais para esses termos com uso da inicialização, por causa da sua recorrência

durante o semestre ou ano letivo, esses novos sinais em geral carregam as iniciais ou sigla para facilitar ao aluno recordar a palavra em português. Exemplos que podem ser considerados aclimatação, identificados por meio de uma análise diacrônica, são os sinais apresentados a seguir, onde as iniciais das palavras são a configuração de mão da mão dominante durante a produção de sinal:



Peixoto (2006) infere sobre a inicialização, como empréstimo linguístico que está diretamente ligado ao elemento de intercessão das duas línguas, o alfabeto manual, nestes casos, o sinal é formado levando-se em consideração a primeira ou todas as letras que compõem a palavra correspondente a ele, sendo mais uma vez as letras – parâmetros próprios à escrita – convertidas em configurações de mão – parâmetros próprios à língua de sinais. A aclimatação pode aproximar-se então do conceito de inicialização, mas é importante salientar que a aclimatação é frequente na interpretação do português para a Libras especificamente em âmbito educacional, mas que em geral não é frequentemente uma decisão do tradutor/intérprete, tendo em vista que a aclimatação, ou melhor dizendo, a inicialização muitas vezes já está convencionalizada na língua de sinais.

Outra possibilidade é a **transferência com explicação**, quando somente a transferência não possibilita a apreensão do significado, pode vir como nota de rodapé no texto escrito ou em explicações diluídas no texto. Na interpretação de português para Libras, conforme Santiago (2011) a transferência (soletração manual da palavra) com explicação é um procedimento muito usado tanto na tradução/interpretação de português para a Libras educacional, quanto na interpretação de conferências onde termos técnicos do português precisam ser apresentados (soletrados manualmente) no momento da interpretação, entretanto sua apresentação não é suficiente para a construção do sentido por parte do interlocutor, o que pede a complementação de uma breve explicação, como no exemplo abaixo:

Português: No caso de valores elevados é preciso fazer um DOC.



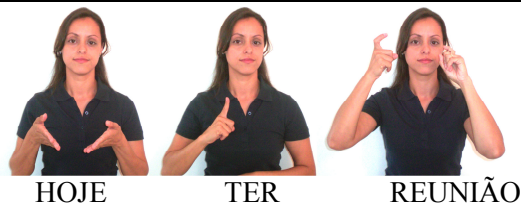
Libras:



Explicação

Barbosa (2004, p. 68) relata que “havendo a necessidade de eliminar do TLT [texto da língua de tradução] os estrangeirismos para facilitar a compreensão, pode-se substituir o estrangeirismo pela sua explicação”.

Português: Hoje haverá uma reunião com bancários e banqueiros.



Libras:



No exemplo acima, podemos observar a explicação substituindo os termos banqueiro e bancário sem nenhum prejuízo à completude da mensagem, esse procedimento é recorrente na interpretação do português para a Libras. Entretanto, há que se fazer uma ressalva quanto ao momento adequado para se fazer uso do procedimento de explicação sem fazer a transferência da palavra do português. No caso

de interpretação educacional, onde os termos em questão são técnicos, somente a explicação pode não configurar um procedimento adequado, quando da necessidade de apresentar no português o termo técnico específico de uma determinada área de estudo ao interlocutor.

Decalque

Barbosa (2004, p. 76) define o decalque como “traduzir literalmente sintagmas ou tipos frasais da LO [língua de origem] no TLT [texto de língua de tradução]” são dois tipos de decalque: de tipos frasais e de tipos frasais ligados aos nomes de instituições. Na interpretação do português para Libras, esse procedimento pode acontecer evidenciando-se a interpretação literal de um segmento de texto ou pela soletração manual do nome de uma instituição. Veja o exemplo abaixo.

Português: Essa é a tropa de tarefas especiais da polícia de São Paulo.



ESS@

É

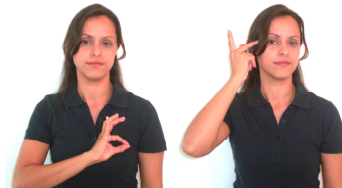
Libras:



GRUPO

TAREFA

ESPECIAL



POLÍCIA

SÃO-PAULO

Adaptação

Para Barbosa (2004, p. 76), “a adaptação é o limite extremo da tradução”, quando a situação toda a que se refere o TLO [texto da língua de origem] não existe na realidade extralinguística, ou seja, na cultura dos falantes da LT [língua de tradução]. Esse procedimento é reconhecido em traduções de texto escrito para texto escrito, como

manuais de empresas multinacionais, onde as adaptações acontecem devido a discrepâncias de hábitos e costumes.

A adaptação do português para a Libras pode ser evidenciada quando o conteúdo da mensagem envolve o uso dos sentidos ou de formas de enunciação, ouvir/ver, falar/sinalizar, sendo, a grosso modo, a principal diferença entre os interlocutores destas duas línguas, que incorrem na produção de hábitos e costumes também diferentes. Veja o exemplo:

Português:	<i>Escute bem o que vou lhe falar, é importante.</i>		
Libras:			
	ATENÇÃO	EXPLICAR	IMPORTANTE

O exemplo acima é um clássico de adaptação na interpretação do português para a Libras, é interessante observar que nessa situação de interpretação, o locutor principal fala em português, e na mediação da comunicação está o intérprete de Libras que sinaliza a mensagem. Uma opção seria a interpretação para *escute bem* seria: “OLHAR-ME”, mas a depender da situação que envolve a interpretação essa opção pode confundir o interlocutor surdo, que fica sem saber quem está pedindo atenção, o locutor fonte ou o intérprete, portanto, como no exemplo, a utilização de termos mais genéricos como “ATENÇÃO” e “EXPLICAR” são adaptações que servem a qualquer situação.

O tradutor / intérprete de Libras - Português e sua práxis

A proposta de recategorização dos procedimentos técnicos da tradução com base nas *convergências e divergências linguísticas e extralinguísticas* apresentadas neste ensaio vêm ao encontro do pensamento de que as línguas não são sistematicamente estáticas, e que além da língua como um sistema, existe um domínio maior que a influência, o seu conteúdo afetivo, a ideologia espontaneamente posta e as situações reais de interação que ditam o dinamismo da tradução/interpretação. Para Bakhtin/Volochínov (2009[1929]):

O erro fundamental dos pesquisadores que já se debruçaram sobre as formas do discurso de outrem é tê-lo sistematicamente divorciado do contexto narrativo. Daí o caráter estático da pesquisa nesse campo. [...] No entanto, o objeto verdadeiro da pesquisa deve ser justamente a interação dinâmica dessas duas dimensões, o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009 [1929], p. 154).

A cada grupo de procedimentos de tradução foram apresentados elementos linguístico da Libras que servem para transmitir determinado enunciado resultando no uso de um e/ou de outro procedimento, no entanto esses elementos, como a soletração manual; a inicialização; a topicalização; as expressões idiomáticas e metáforas; os marcadores manuais; a pergunta retórica, o uso do espaço mental *token*; os classificadores; entre outros não citados neste ensaio, não representam o todo da materialidade linguística da Libras, portanto o contexto da enunciação, de quem e para quem a mensagem é designada, a esfera discursiva e o conteúdo ideológico, seja afetivo e/ou político, não podem ser divorciados destas definições linguísticas.

Ao início deste texto foram lançados questionamentos, assim como a simples análise de um determinado enunciado extraído do seu contexto não dá conta dos sentidos pretendidos, uma pergunta pode ter várias respostas, a depender do todo ideológico que a envolve. A seguir a tentativa de respostas, certamente inacabadas, pois o acabamento parte também do interlocutor, que a partir da sua leitura de mundo e da sua realidade extralinguística complementa e cria sentidos outros para esses questionamentos.

Como estudar a tradução / interpretação que envolve línguas de sinais?

Para o tradutor/intérprete de língua de sinais – português, conhecer o sistema linguístico, a estrutura da Libras é fundamental, mas compreender a realidade extralinguística, ou seja, a cultura da comunidade surda e entender que, como relata Sobral (2008), a situação do surdo não é a mesma do ouvinte; que não se trata apenas de ter uma outra língua, mas de ter uma língua não oral num ambiente sociocultural oral e de coexistir num território de ouvintes.

O que ensinar no processo de formação desse novo profissional? O estudo dos procedimentos de tradução/interpretação deve compor os programas de formação de tradutores/intérpretes, que precisam estudar o português e a Libras e reconhecer os seus elementos linguísticos. Na perspectiva enunciativo-discursiva entende-se que tornar-se

realmente sujeito discursivo é produzir enunciados que façam sentido para o interlocutor, isso só é possível quando o tradutor/intérprete, proficiente, leva em consideração que as enunciações constituem produtos de interações sociais, e usa os procedimentos de tradução como aparato técnico para realização do “tema” dessas interações sociais.

Qual práxis qualifica esse profissional? A práxis pode ser considerada a prática pensada, melhorada, o tradutor/intérprete exerce uma recepção ativa (reflexiva) da enunciação de outrem e a transmite. Toda transmissão de um enunciado tem um fim específico para o locutor, o tradutor/intérprete deve apreender a enunciação não apenas como um bloco de elementos linguístico, mas como um discurso a transmitir. Mas como fazer isso? E é esse tradutor/intérprete, sujeito discursivo nessas línguas que detém o conhecimento sobre a sua práxis, e que quando pesquisador de sua prática possibilita um universo de novos conhecimentos que desenvolvem sua própria atividade. É deste profissional pesquisador que partirá as respostas para este último questionamento, das novas pesquisas no campo de tradução/interpretação de Libras – Português.

Referências

ALBRES, N. de A. Tradução e interpretação em língua de sinais como objeto de estudo: produção acadêmica brasileira: 1980 a 2006. Campo Grande – MS: *EPILMS* 17 e 18 de novembro, 2006.

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. (Trad.) 13ª ed. São Paulo: Es. Hucitec, 2009. (texto original de 1929).

BARBOSA, H. G. *Procedimentos Técnicos da tradução: uma nova proposta*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2004.

FELIPE, T. A. *Libras em contexto: curso básico: livro do estudante*. 8 ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

MOREIRA, R. L. *Uma descrição de Déixis de Pessoa na língua de sinais brasileira: pronomes pessoais e verbos indicadores*. Dissertação de mestrado em Linguística. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) - USP, 2007.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006 205 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SANTIAGO, V. de A. A. Procedimentos tradutórios no atendimento especializado ao aluno surdo na universidade: a transferência com a explicação. In: *IV Encontro “Serviço de Apoio Pedagógico Especializado: Contribuições para a Educação Inclusiva”*. FEUSP: São Paulo, 2011.

SOBRAL, A. *Dizer o ‘mesmo’ a outros: ensaios sobre tradução*. São Paulo: Special Books Service Livraria, 2008.

SUN TSU. *A arte da guerra*. Tradução Helena Moisés, Graciema Therezo, Aline Marques. Edição especial. Campinas: Editora Átomo, 2008-1800.

TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS/PORTUGUÊS: FORMAÇÃO POLÍTICA E POLÍTICA DE FORMAÇÃO

Marcus Vinícius Batista Nascimento¹

Considerações iniciais

No decorrer da história, a comunidade surda deixou de ser reconhecida enquanto minoria linguística e social, tendo a surdez não como traço constitutivo de sua subjetividade, mas como uma deficiência. Porém, atualmente, essa comunidade tem tomado o fio de sua história, deixando de ser falada, somente, para se tornar falante em sua língua, narrando-se como sujeitos autônomos na linguagem e capazes de ser e fazer, significar e produzir significados (MOURA, 2000; STROBEL, 2008).

Como condutores de sua história, os surdos passam a adentrar nas mais diversas instâncias sociais e nos mais variados campos de conhecimento como agentes de produção e não mais, somente, como sujeitos alvo de estudo. A partir desse movimento inclusivo e de participação social, surge a necessidade de profissionais que façam a tradução/interpretação dos discursos produzidos em língua de sinais e em línguas orais.

O profissional responsável por essa função no Brasil, o Tradutor Intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais)/Português (TILSP)², tem ganhado projeção exponencial no espaço acadêmico, por meio do crescente número de pesquisas que versam sobre sua prática, identidade e formação a fim de propor metodologias para avaliação e construção de uma materialidade da/na interpretação que contemple, dentre outros aspectos, a fidelidade do discurso dos sujeitos envolvidos no ato interpretativo.

¹ Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP.

² As recentes publicações têm usado a sigla TILS para referir-se ao termo Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (VASCONCELLOS 2010, ANATER, PASSOS, 2010) ou ILS para Intérprete de Língua de Sinais (LACERDA, 2009, RUSSO 2009, METZGER 2010, SANTOS 2010). Neste artigo será usada a sigla TILSP referindo-se ao Tradutor Intérprete de LIBRAS/Português. A escolha de acrescentar o “Português” baseia-se na concepção de que o traduzir/interpretar envolve a “[...] a mobilização de um discurso por meio de outro discurso”. (SOBRAL, 2008). Em um primeiro momento, o profissional que atua no Brasil, irá deparar-se com essa relação biunívoca: Libras-Português-Libras, mas essa relação não impede que os pares linguísticos no processo de tradução/interpretação sejam outros.

No mesmo compasso do crescimento nas pesquisas que buscam aperfeiçoar e descrever a prática do TILSP, os movimentos sociais da categoria avançam e se fortalecem posicionando-se perante as instâncias governamentais e a sociedade no sentido de afirmar a importância de sua atuação para a real inclusão de pessoas surdas usuárias da Libras.

Com o objetivo de contribuir com as atuais discussões que vem sendo realizadas na esfera acadêmica, política e social, realizo, neste ensaio, uma discussão das atuais políticas de formação para Tradutores Intérpretes de Libras/Português, formalizada em leis, decretos e portarias, bem como a recorrência das terminologias *tradutor*, *intérprete*, *formação e língua de sinais* nessa legislação e recuperando os últimos acontecimentos históricos referentes à categoria, colocando esses dados em uma arena de diálogo com as recentes publicações que versam sobre a formação desse profissional.

Para tanto, inicio o texto por meio da análise do que está descrito e determinado pela lei e dos dados de realidade em relação à política de formação de profissionais TILSP para atenderem a atual demanda que se instaura com as políticas educacionais inclusivas e afirmativas oriundas de órgãos que reconhecem a comunidade surda como uma minoria linguística. Em seguida, prossigo para uma discussão sobre a delimitação e definição de um campo epistemológico para a produção de pesquisas na área de tradução e interpretação da língua de sinais e finalizo com uma articulação ideológica com as ações atuais protagonizadas pelos movimentos sociais de reconhecimento profissional da categoria que despontam para uma formação política enquanto classe trabalhadora.

Políticas de formação: do legislativo à realidade

A última década pode ser considerada como o período de reconhecimento e de afirmação das características sociais e linguísticas da comunidade surda brasileira, bem como do instauração de políticas inclusivas relacionadas à pessoa com deficiência. Se traçarmos um olhar cronológico a partir do ano 2000 até os dias atuais, veremos que uma série de leis, decretos e portarias foram elaboradas e aprovadas no intuito de promover a inclusão de pessoas com deficiência, pessoas com necessidades educacionais especiais e pessoas que utilizam outros tipos de comunicação que não a língua portuguesa. Nesse último grupo encontram-se as pessoas surdas.

Na legislação vigente que determina a inclusão de pessoas surdas usuárias da Libras, o TILSP aparece como um dispositivo e/ou agente de extrema importância para a inclusão desses sujeitos. Observa-se um avanço diacrônico em termos legais no que tange a delimitação de seu papel frente à inclusão de surdos, bem como em relação à terminologia referente à sua identidade profissional, além da recorrência da determinação de formação desse profissional.

A lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida fala no artigo 18 do capítulo VII da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização:

O poder público implementará a **formação de profissionais intérpretes** de escrita em braile, **linguagem de sinais**³ e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicaçãoⁱ (BRASIL, 2000).

Nota-se que a expressão “formação de profissionais intérpretes” aparece como determinação que deverá ser garantida pelo poder público para que a inclusão do surdo aconteça efetivamente. No entanto, no mesmo grupo de profissionais que necessitam de formação aparece, também, aqueles que devem conhecer a escrita em *braille*, sendo identificados também como intérpretes, igualando a atuação dos TILSP a outros profissionais que trabalham com pessoas com deficiência visual ou cegos. Além disso, a lei parece colocar a escrita *Braille*, que é um código e não uma língua, no mesmo patamar linguístico da língua de sinais, além de excluir as complexidades envolvidas em uma situação de tradução/interpretação.

No caso da lei de acessibilidade supracitada, o TILSP ainda não é apontado enquanto profissional cuja atuação envolve línguas de modalidades diferentes, fator que aponta para a necessidade de uma formação específica que envolva abordagens linguísticas, enunciativas e discursivas, bem como cultural e tradutória de sua atuação. Porém, mesmo excluindo esses aspectos, essa lei já determina a formação do profissional intérprete para facilitar a interação entre surdos e ouvintes.

³ Grifo do autor. Não discutiremos o termo “linguagem de sinais”, pois posteriormente a forma de comunicação da comunidade surda brasileira, a Libras, é legalizada e esse termo passa a não ser mais usado na legislação a partir do ano de 2002.

Posteriormente, no ano de 2002, a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como meio de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira por meio da Lei 10.436, estabelecendo um marco na inclusão de surdos, pois se institui a partir da criação dessa lei, o reconhecimento da comunidade surda enquanto minoria linguística, social e cultural determinando dentre outros aspectos relacionados a Libras, o apoio de redes concessionárias para a sua difusão e uso.

O decreto 5.296 de 02 de dezembro de 2004 regulamenta a lei de acessibilidade, 10.098/00, prevê detalhadamente acessibilidade em todas as instâncias sociais garantindo o atendimento prioritário ao surdo por meio da intermediação realizada por intérpretes de Libras ou pessoas capacitadas nessa língua, além de apontar a necessidade do uso de uma “janela com intérprete de Libras” para o acesso à informação e comunicação. A Portaria 310 de 27 de junho de 2006, também determina a inserção de recursos de acessibilidade em veículos de radiodifusão, dentre os quais encontra-se a janela com o intérprete de Libras.

Em 22 de dezembro de 2005, a lei de Libras é regulamentada pelo decreto 5.626. Podemos considerar esse decreto o “divisor de águas” no que tange à inclusão de sujeitos surdos e à formação de TILSP, pois é nesse decreto que aparece pela primeira vez o termo “Tradutor e Intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa” e a determinação da formação desse profissional em nível superior.

Posterior à publicação do decreto 5.626/05 é criado o primeiro curso superior de bacharelado em Letras/Libras promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Santos (2010) coloca que o curso foi criado para atender à legislação que determina a formação de TILSP em nível superior e que a formação do TILSP, anterior a formação em nível superior, acontecia por meio de cursos livres promovidos por associações de surdos, pela FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos), por instituições religiosas e por extensões universitárias com o objetivo de familiarizar o intérprete com alguns tipos específicos de interpretação. Porém, Lacerda (2009) nos mostra que a formação de TILSP no Brasil já acontecia antes da criação do Letras/Libras e iniciaram-se, formalmente em nível superior, em meados de 2004 e 2005 em iniciativas de algumas universidades como, por exemplo, a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)/SP, Estácio de Sá/RJ e PUC/MG.

Em 01 de setembro de 2010, é aprovada a lei 12.319 que reconhece a profissão de Tradutor Intérprete de Libras. Essa regulamentação é considerada uma conquista para essa categoria e para a comunidade surda, já que a regulamentação da profissão é

uma luta histórica. Porém, a Lei obteve três vetos, dentre os quais a exigência de uma formação específica em nível superior em Tradução e Interpretação com habilitação em Libras/Português com a justificativa de que impor a habilitação em curso superior específico e a criação de conselhos profissionais impediria o exercício de profissionais formados em outras áreas e com formação em nível médio. Todavia, salienta que a formação do TILSP pode ser realizada por meio de: a) cursos de educação profissional promovidos pelo sistema que o credenciou; b) cursos de extensão universitária; c) cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Ao observar a legislação apresentada nessa seção, podemos notar que existe uma política em prol da formação de TILSP. Mesmo no documento da regulamentação da profissão em que foi vetada a formação específica de nível superior, há a determinação da formação em outros níveis educacionais. Nessas leis, o TILSP é considerado como recurso, dispositivo e agente de que promove a acessibilidade de sujeitos surdos e com deficiência auditiva que sejam usuários da Libras.

No que diz respeito ao processo de formação desse profissional, notamos ausência de diretrizes curriculares e de parâmetros formativos específicos que possibilitem uma formação efetiva para que o TILSP possa atuar, com autonomia, nas mais diversas esferas de produção discursiva, bem como nos diferentes gêneros discursivos circulantes nessas esferas.

O estabelecimento dessas diretrizes ficou a cargo da academia que vem expandindo os estudos e pesquisas referentes à prática de tradução/interpretação da língua de sinais/português. As leis determinam a formação, mas não oferecem os caminhos para que ela aconteça. Afirmam e reafirmam o exercício profissional do TILSP e sua importância para a inclusão de surdos usuários da Libras, mas não apontam os caminhos mais adequados e pertinentes para uma formação efetiva.

A recente formação acadêmica de TILSP no Brasil vem sendo impulsionada pelas leis de acessibilidade e pelas políticas inclusivas e tem como base as diretrizes formativas de países que atuam na formação desses profissionais há alguns anos como, por exemplo, os Estados Unidos e os países Escandinavos, conforme nos mostra Quadros (2007). A autora realiza uma revisão dos processos de formação nesses países e aponta como os tradutores e intérpretes de língua de sinais possuem intensa formação para atuação com os clientes surdos posteriormente ao seu egresso da academia.

Essa emergência na formação de TILSP abre novas possibilidades de pesquisa, oferecendo espaços, inclusive, para os profissionais que atuam há algum tempo no mercado adentrem na academia para uma reflexão metalinguística sobre sua prática construindo percursos teóricos para embasá-la, contribuindo com a sistematização dos processos interpretativos e com a formação de novos profissionais. Na seção seguinte discutiremos a emergência de pesquisas sobre a tradução interpretação da Libras/Português em diversos campos do conhecimento e delimitação de um campo epistemológico para a produção científica.

Produção científica e a delimitação do(s) campo(s) epistemológico(s)

Sobral (2008), em seu livro *Dizer o 'mesmo' a outros: ensaios sobre tradução*, reflete sobre o processo de teorização da prática e de uma prática fundamentada em bases teóricas na atuação do tradutor. O autor argumenta a importância do tradutor saber articular as teorias que adquire nos espaços acadêmicos à sua prática, além de frisar que as escolhas realizadas por esse profissional, no ato tradutório, são fundamentadas em arcabouços teóricos.

[...] se nem toda teorização acerca da atividade do tradutor é feita a partir da atividade concreta do tradutor, em contrapartida toda atividade de tradução envolve escolhas que refletem, implícita ou explicitamente, alguma espécie de teorização (SOBRAL 2008, p. 13).

A questão de que nem todo “prático” é um “teórico” e vice-versa também é abordada por Sobral. Porém, o autor enfatiza que toda atividade prática exige uma meta reflexão que pode apontar para caminhos teóricos.

Quando falo de ‘prática’ no tocante à atividade de tradução, falo tanto da prática da tradução *per se* como da situação concreta do tradutor diante dos seus clientes. Quando falo de ‘teoria’, falo tanto de abordagens teóricas da tradução como da presença do teórico no ato tradutório (SOBRAL 2008, p. 15).

Proponho um olhar, a partir dessa discussão, sobre a teoria e a prática na formação de TILSP e para atual e massiva produção de pesquisas relacionadas à atuação desse profissional. Por ser um campo recente no universo da pesquisa, a área de tradução e interpretação da Libras/Português tem “bebido de muitas fontes” com o objetivo de alçar e delimitar um campo específico para a produção de conhecimento. Na maioria das vezes, as pesquisas partem de inquietações e questionamentos derivados da prática de TILSPs que possuem, em alguns casos, longa experiência de atuação. Essas inquietações impulsionam esses “práticos” a teorizar sobre sua prática e a buscar fundamentos teóricos para responder às suas inquietações (NASCIMENTO, 2011).

No entanto, questiono: como escolher adequadamente uma teoria para responder às questões que emergem da prática, da atividade tradutória/interpretativa, quando essas questões estão relacionadas ao contexto de atuação, aos interlocutores envolvidos no ato interpretativo e à esfera de produção discursiva da atuação do TILSP? Talvez não exista uma resposta específica para essa pergunta no sentido de dizer que uma corrente teórica seja mais adequada que outra, mas tentarei respondê-la convocando algumas publicações atuais que versam sobre as possíveis afiliações da área de TILSP para alguns campos específicos de pesquisa como, por exemplo, os Estudos da Tradução (ET), a Educação e a Linguística Aplicada (LA) possibilitando ao pesquisador um abrangente leque de possibilidades teóricas para embasamento de pesquisa.

Pereira (2010) traz grande contribuição ao campo de pesquisas relacionadas ao TILSP com o levantamento do *estado da arte* da produção acadêmica brasileira. A autora realiza um estudo bibliométrico sobre as teses e dissertações concluídas e em andamento e nos mostra a diversidade de áreas em que a temática *tradução e interpretação de língua de sinais* aparecem, totalizando oito campos epistemológicos identificados a partir das produções acadêmicas concluídas. São eles: Linguística Aplicada, Linguística, Educação Especial, Semiologia, Ciências da Linguagem, Educação, Educação Escolar e Letras Vernáculas.

A autora aponta um maior número de pesquisas dentro do campo da Educação, em primeiro lugar, e da Linguística Aplicada, que desponta em segundo, e levanta a hipótese de que a alta demanda da inserção de surdos na esfera educacional implica na atuação massiva do TILSP nessa esfera com maior recorrência de atuação nessa área que em outras indicando maiores inquietações e questionamentos que direcionam os “práticos” a pesquisarem dentro do campo epistemológico que se relaciona com a esfera de atuação prática, a Educação. Nas produções em andamento os campos seriam seis:

Linguística, Letras, Literatura, Educação, Estudos da Tradução e Linguística Aplicada. A predominância de trabalhos em andamento está em Estudos da Tradução, com mais de cinquenta por cento das produções encontradas filiadas a esse campo.

A partir dos dados levantados por Pereira (2010), podemos observar a variação na produção científica quanto às questões que circundam a temática de TILSP. A recorrência de pesquisas da área da Linguística Aplicada, dos Estudos da Tradução e da Educação justifica-se pela proximidade que esses campos têm com a prática da tradução e interpretação da Libras/Português. As pesquisas em Linguística Aplicada relacionadas a essa temática pode ser justificada pela interdisciplinaridade que esse campo possibilita com outras áreas do conhecimento relacionando não apenas os aspectos linguísticos, mas expandindo a intersecção com a materialidade enunciativa e discursiva inerentes às práticas de linguagem, além do que a tendência de muitos estudos contemporâneos em Linguística Aplicada esteja relacionada com o foco “[...] na linguagem como prática social e observá-la em uso, imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais” (FABRÍCIO, 2006, p. 48). Já Vasconcellos (2010), apresenta-nos uma possível justificativa para afiliação das pesquisas de tradução e interpretação da Libras/Português ao campo de Estudos da Tradução:

A inserção estratégica do tradutor e do intérprete de línguas de sinais em um campo disciplinar já estabelecido, longe de diminuir a importância de sua questão identitária, pode contribuir para o fortalecimento do empoderamento (“empowerment”) desses profissionais que, mesmo filiados a um campo disciplinar já constituído, não perdem sua especificidade ou visibilidade. (VASCONCELLOS 2010, p. 121).

Os campos aqui citados e apontados pelas publicações convocadas nesse texto mostram-nos uma possível necessidade de constituição de um campo específico de pesquisas relacionadas à tradução e interpretação da língua de sinais. Meu intuito aqui não é desqualificar as atuais afiliações a esses campos epistemológicos diversos, muito pelo contrário, essas inserções e intersecções epistemológicas colaboram com a interdisciplinaridade e multiplicidade conceitual que os campos oferecem para a prática do TILSP. Porém, no tocante às questões políticas e de formação, quanto mais consolidado estiver o campo de pesquisa e produção de conhecimento relacionado a

TILSP, maior será o reconhecimento acadêmico dessa área enquanto campo legítimo de produção de pesquisas.

O II Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, em novembro de 2010 abriu espaço para a apresentação da produção científica relacionada à área por meio de comunicação oral e exposição de pôsteres e os trabalhos foram organizados em sete eixos temáticos: formação de intérpretes de língua de sinais, formação de tradutores de língua de sinais, discurso e tradução/interpretação de/para a língua de sinais, metodologias para implementar a tradução de/para a língua de sinais, avaliação da tradução/interpretação de/para a língua de sinais, tradução de/para a escrita de sinais, metodologias para implementar a interpretação de/para a língua de sinais.

O site oficial do congresso mostra que no total foram quarenta e nove trabalhos aceitos e apresentados com grande variação nos campos epistemológicos em que as pesquisas estavam relacionadas. No entanto, percebeu-se, pelas apresentações e pelos resumos, as diversas abordagens teóricas buscadas pelos autores para pesquisas a prática de tradução e interpretação da Libras/Português. A própria subdivisão temática dos trabalhos já sugere essa multiplicidade de olhares e abordagens teóricas nas pesquisas que falavam sobre a prática, formação e identidade do TILSP.

O crescimento de pesquisas no campo de tradução e interpretação da Libras/Português indica a necessidade de teorização sobre essa prática. Esse processo de teorização tem se consolidado no âmbito acadêmico pela própria inserção dos profissionais que atuavam e/ou atuam como TILSP implicando, assim como coloca Sobral (2008), na construção de teorias por meio da prática sem fazer com que uma seja aplicação de outra, pois “[...] não há teoria, por mais ‘perfeita’ que seja, que possa ser simplesmente aplicada a uma prática, ao menos com bons resultados, porque as práticas não são estáticas (nem as teorias, ao contrário do que pensam confortáveis ou dogmaticamente alguns).” (p. 17).

Ao articularmos esses dados e reflexões teóricas com as demandas de formação instauradas pelas políticas de inclusão social das pessoas com deficiência sistematizadas em leis e que enxergam o TILSP como recurso/agente de acessibilidade para surdos usuários da Libras, bem como a recorrente determinação legal de formação desses profissionais, começamos a enxergar o quanto as demandas sociais e legais ampliam os campos de atuação desse profissional, fazendo com que questionamentos e inquietações

sobre sua atuação o levem a pesquisar, descrever, delimitar e delinear sua prática dentro dos espaços acadêmicos e de construção de conhecimentos.

Não obstante desse processo de construção teórico/prático da formação do TILSP, os movimentos sociais da categoria impulsionam as lutas de reconhecimento e profissionalização do TILSP enquanto classe trabalhadora. E é sobre essa temática que tratarei na próxima seção.

Movimentos sociais como marcas da formação política

A inserção do TILSP nos espaços acadêmicos para estudo e pesquisa relacionados à prática, identidade e formação não aconteceram, e não acontecem, descoladas das lutas protagonizadas pelos movimentos sociais da categoria em prol da profissionalização e reconhecimento desse profissional ante a sociedade. A organização de movimentos sociais que incentivam e incitam a discussão e reflexão sobre a *práxis* e o seu reconhecimento a partir da valorização de trabalhadores, apontam caminhos para uma articulação político-formativa no processo de reconhecimento do trabalho por parte da sociedade (MARQUES e VALLE 2011).

A regulamentação da profissão realizada por meio da lei 12.319/10 é uma das conquistas alcançadas pela organização coletiva de TILSPs e da comunidade surda.

As APILS (Associações de Profissionais Tradutores Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais) começam a surgir no Brasil no início dos anos 2000 e atualmente são 16 associações, segundo a Federação Brasileira de Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais – FEBRAPILS.

A FEBRAPILS foi fundada em 22 de agosto de 2008 e, segundo Russo (2008), tem o

[...] propósito de lutar para a regulamentação da profissão no território nacional, além de integrar os intérpretes através das parcerias entre as diversas associações. Além disso, a organização dos intérpretes enquanto federação permitiu que os intérpretes do Brasil pudessem participar mais diretamente das discussões mundiais acerca da interpretação em Libras, já que a WASLI (Associação Mundial dos ILS) só admite como sócios jurídicos as entidades de representação nacional (RUSSO 2009, p. 26).

Essa organização coletiva com o objetivo de luta pelos direitos enquanto classe trabalhadora e pelo reconhecimento legal e social da profissão, corrobora para a formação de uma identidade política e em constante transformação (CIAMPA 1994) que mobiliza a sociedade e transforma a consciência coletiva a respeito de representações errôneas sobre a atuação do TILSP.

Santos (2006) descreve os comportamentos que demonstram uma depreciação da função do TILSP e que o colocam em uma posição distante das discussões acerca dos processos tradutórios e formativos enquanto profissional. Essas representações são mapeadas pela autora por meio da sistematização de enunciados como “lindo teu trabalho”, “você não precisa traduzir isso”, “vocês são pagos?” que apontam para o descolamento do lugar profissional do TILSP para um inferior em que interpretar língua de sinais significa “apoiar” o surdo.

Com a organização da classe e a luta pelo reconhecimento profissional, representações como essas passam a se diluir na medida em que os TILSP se posicionam politicamente, não somente perante a sociedade em geral, mas “brigando” por seus direitos trabalhistas e seu espaço dentro das instituições em que atuam, uma vez que a inserção do TILSP no mercado de trabalho e a contratação em regime tradicional, conforme a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) ainda é recente.

Essas representações mapeadas por Santos (2006) indicam para a classe a necessidade de criar espaços formativos e de construção coletiva de conhecimento para realizar uma desconstrução de imagens construídas pela sociedade a respeito da atuação do TILSP. As atividades de formação constituem-se em espaços e momentos em que se aproveita para discutir “[...] as formas organizativas, a participação nos núcleos de base, o funcionamento das instâncias do movimento etc. Além de estimular a identidade comum, os espaços de formação são vistos, então, como importantes para estimular a organicidade do movimento” (MARQUES e VALLE, 2011, p. 4).

Infelizmente, a classe profissional de TILSP ainda é abordada com pedidos e solicitações de atuação voluntária em eventos e festividades organizados por repartições públicas (secretarias, coordenadorias e conselhos das pessoas com deficiência) que deveriam defender o TILSP como um profissional, agente de acessibilidade para surdos usuários da Libras. No entanto, a atuação desses profissionais voluntariamente para órgãos em que o financiamento das prestações de serviço é originário de verba pública torna-se uma compactuação com o Estado no não investimento da inclusão social de

peças surdas. Além do que o voluntariado junto às instituições públicas demonstra o quanto esse mesmo Estado considera atuação do TILSP um processo de tutela e assistencialismo ao surdo.

A remuneração pelas horas trabalhadas é um, dentre diversos aspectos, que colocam o TILSP no lugar de um profissional com formação e não como aquele que “ajuda” o surdo a se comunicar com quem não sabe falar sua língua. O assistencialismo atrelado à atividade do TILSP surge com a atuação desses profissionais dentro das instituições religiosas, de matriz protestante, na tradução e interpretação das cerimônias religiosas. O missionário-intérprete, conforme aponta Silva (2010), possuía a função de abordar e receber os surdos nos cultos, negociar e engendrar espaços físicos e simbólicos para a acomodação dos surdos, além de ser o responsável pela criação de redes de assistência e de comunicação dentro da igreja por ser, muitas vezes, o único que conhece sua língua. Com a inserção dos surdos em outros espaços sociais, a atuação do TILSP passa a ser revista e redimensionada distanciando-se do caráter assistencialista da atividade para ganhar uma projeção profissional, por envolver questões relativas à própria atuação e desempenho tradutório e não mais o “cuidado” ao surdo.

Os movimentos sociais da categoria sistematizados em associações, federações e possíveis sindicatos engendram espaços políticos e de luta pelo reconhecimento da categoria profissional perante a sociedade, pois com esse reconhecimento os surdos também deixam de serem vistos como sujeitos que necessitam de tutela para comunicação, mas sim do serviço de profissionais com formação específica que realizam tradução e interpretação dos discursos em Libras/Português/Libras.

Considerações Finais

Pudemos observar o quanto a legislação vigente prevê e determina a formação de TILSP para atender a crescente demanda de inclusão de surdos nas diversas instâncias sociais. No entanto, verificamos que a ausência de diretrizes curriculares para a formação desse profissional obriga a academia a responsabilizar-se por essa formação a partir de referências externas, oriundas de países que historicamente realizam a formação de tradutores intérpretes de língua de sinais. Verificamos também que essa crescente demanda incita, nos profissionais já atuantes no mercado, questionamentos relacionados à sua própria prática impulsionando-os para um processo de meta reflexão

da prática e da afiliação e/ou escolhas de arcabouços teóricos de diferentes correntes para o embasamento de suas pesquisas. E por fim, compreendemos a importância dos movimentos sociais na formação da identidade política no TILSP.

Essa articulação *política/formação* torna-se cada vez mais necessária na medida em que os surdos avançam na luta por seus direitos e passam a posicionar-se de seus lugares linguísticos e sociais. Com os avanços dessa comunidade, os profissionais TILSP avançam também em um processo de qualificação e aperfeiçoamento da prática, na produção de pesquisas que questionem sua atuação nas mais diversas esferas e gêneros discursivos, na delimitação de campos epistemológicos para a produção de conhecimento e na luta pelo reconhecimento legal e social de sua identidade profissional.

As políticas de formação para TILSP e a construção de um currículo de formação em nível superior avançarão na medida em que a classe avançar nas lutas e na afirmação de sua identidade política demarcando território e conquistando espaços, tal como a comunidade surda, para posicionarem-se enquanto profissionais afirmando que sua atuação ultrapassa a tradução de códigos linguísticos, mas que direciona-se na construção de pontes dialógicas entre sujeitos singulares, na desconstrução e reconstrução de enunciados, na produção de sentidos e na aproximação de mundos. Traduzir e/ou Interpretar Libras/Português significa transitar na zona de conflito da mediação discursiva e subjetiva de sujeitos que se expressam por línguas tão distintas. Ser intérprete é ser mediador de mundos.

Referências

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm> Acesso em: 20 de janeiro de 2010.

_____. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 20 de janeiro de 2010.

_____. Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em:

< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm> Acesso em: 20 de janeiro de 2010.

_____. Lei 12.319 de 01º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em:

< <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2010/lei-12319-1-setembro-2010-608253-publicacaooriginal-129309-pl.html>> Acesso em 20 de dezembro de 2010.

_____. Portaria 310 de 27 de junho de 2006. Ministério das Comunicações. Aprova a Norma Complementar nº 01/2006 - Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão. Disponível em:

<<http://www.astralbrasil.org/leis/portaria310.pdf>> Acesso em 21 de dezembro de 2010.

_____. Decreto 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em 21 de dezembro de 2010.

CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a história da Severina*. 4º edição. Editora Brasiliense: São Paulo, 1994.

FABRICIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LACERDA, C. B. F. *Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LIMA, N. M. *Legislação federal básica da pessoa portadora de deficiência*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência/Sistema Nacional de Informações sobre Deficiências, 2007.

MARQUES, M. G.; VALLE, J. L. Os “novos movimentos sociais”: a expressão social e histórica da classe trabalhadora no Brasil. Resumo expandido do *V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo e Emancipação Humana*. Florianópolis, UFSC, 2011. (Disponível em: http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_06/e06d_t006.pdf)

MOURA, M. C. *O Surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PEREIRA, M. C. P. Produções acadêmicas sobre Interpretação de Língua de Sinais: dissertações e teses como vestígios históricos. In: QUADROS, R. M. (Org.) *Cadernos de Tradução*. Florianópolis: Pós-graduação em Estudos da Tradução.

QUADROS, R. M. *O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Especial/MEC, 2007.

SANTOS, S. A. Tradução e Interpretação de Língua de Sinais: deslocamentos nos processos de formação acadêmica e profissional. *In: QUADROS, R. M. (Org.) Cadernos de Tradução*. Florianópolis: Pós-graduação em Estudos da Tradução.

SILVA, C. A. A. *Entre a deficiência e a cultura: análise etnográfica de atividades missionárias com surdos*. [Tese de doutorado] São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

SOBRAL, A. *Dizer o 'mesmo' a outros: ensaios sobre tradução*. São Paulo: Special Books Service Livraria, 2008.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

VASCONCELLOS, M. L. Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) na Pós-Graduação: a afiliação ao campo disciplinar “Estudos da Tradução” *In: QUADROS, R. M. (Org.) Cadernos de Tradução*. Florianópolis: Pós-graduação em Estudos da Tradução.

II Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação da Língua de Sinais <<http://www.congressotils.cce.ufsc.br/>> Consultado em: 22/12/2010



ARTIGOS



CONCURSO PÚBLICO PARA INTÉRPRETE EDUCACIONAL: SABERES DETERMINADOS PARA OS CANDIDATOS - CONJUNTURA NACIONAL¹

Ana Claudia dos Santos Camargo²

Resumo

Com o reconhecimento da LIBRAS e a necessidade de contratação de intérprete, o número de concursos públicos para mediar a educação de alunos surdos submetidos à educação bilíngue inclusiva tem aumentado. O presente trabalho objetivou levantar quais os conteúdos exigidos para contratação de intérpretes educacionais. Desenvolvemos uma análise documental consubstanciada nas provas de concurso público para contratação de intérpretes educacionais em todo o Brasil, aplicadas no período de janeiro de 2006 a fevereiro de 2011, após a regulamentação do Decreto nº 5.626/2005. Foram selecionadas três provas de cada região do Brasil, nos âmbitos federal, estadual e municipal, na busca de um parâmetro comum nacionalmente. Trabalhamos com o referencial teórico da abordagem histórico-cultural, com base em Vygotsky e na teoria crítica do currículo, inspirados em Bourdieu. Constatamos que a profissão do intérprete educacional ainda está em processo de construção e ressignificação na classificação social das profissões. Observamos que as provas têm uma distribuição de conteúdo bem variada, abordando geralmente conhecimento teórico da história da educação, da gramática da LIBRAS e da legislação, as provas por vezes mal elaboradas refletem a situação emergencial na qual o Estado tem elaborado os concursos para intérpretes de forma a garantir o atendimento à demanda dos surdos em situação de inclusão nos diferentes níveis de ensino, ainda que as provas não garantam uma avaliação adequada desse profissional. Dessa forma, chegamos a estabelecer a relação entre os conteúdos determinados como legítimos para o cargo do intérprete educacional, objetivando contribuir para reflexão do processo de elaboração de provas para a seleção de candidatos nos concursos públicos com esta finalidade.

Palavras-chave: Tradutores/Intérpretes de Língua de Sinais, intérprete educacional, seleção profissional, concurso público.

Educação Inclusiva e a emergência do intérprete Educacional

No Brasil, a Lei nº 10.436/02, que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda e prevê em seus artigos 2º e 3º a

¹ Trabalho orientado pela Professora Mestre Neiva de Aquino Albres.

² Especialista em Tradução/ Interpretação e ensino de Língua Brasileira de Sinais pela FAAG.

responsabilidade por parte do poder público pela difusão da mesma bem como o acesso aos serviços públicos, cabendo aos sistemas de ensino em todas as esferas a inclusão do ensino da LIBRAS nos cursos de formação superior em Educação Especial e Fonoaudiologia.

Com o decreto nº 5.626/06, que regulamenta a lei nº 10436/02, a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS se estendeu aos outros cursos de formação de professores, bem como prevê a formação de professores de LIBRAS e a formação de tradutores/intérpretes de LIBRAS. Outros direitos da comunidade surda foram outorgados, entre eles a garantia de acesso aos bens culturais, à educação bilíngue por meio de profissionais qualificados, incluindo o profissional tradutor/intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa.

Um novo campo de trabalho surgiu de forma emergencial: o de intérprete de LIBRAS. Após quase 11 anos da lei nº 10.436/02 que se pode acompanhar é o crescente número de pessoas com a pretensão de se formar intérpretes, estudando em cursos básicos de LIBRAS, bem como um número expressivo de concursos pelo Brasil em busca deste profissional.

Albres (2010a) analisou as estratégias que as Secretarias de educação Municipal e Estadual de São Paulo têm desenvolvido para garantir a presença de intérpretes de LIBRAS em sala de aula. Revela que a contratação temporária ou o reaproveitamento dos professores já concursados para desenvolverem função de intérprete de LIBRAS por meio de credenciamento é comum no Estado desde 2008. A atribuição de salas para quem comprovar ter “formação em LIBRAS” não garante o acesso, a permanência e a progressão de estudos do aluno surdo, visto que com “interlocutores” sem a devida competência para tradução/interpretação não atende às necessidades educacionais especiais do aluno surdo.

O Estado brasileiro tem como característica sofrer pela falta de planejamento de suas políticas públicas, privando na maioria das vezes a população do pleno acesso e participação social. A incapacidade do Estado em atender às necessidades de várias naturezas dos indivíduos e grupos sociais se expressa desde a organização da agenda estatal até os padrões de financiamento e distribuição de recursos, acentuando dessa forma a desigualdade

social e a exclusão através principalmente das ações políticas de “pseudoinclusão”, como aponta (GHIRALDELLI, 2006, p. 63).

Nesse sentido ao analisar as estratégias para atender à política de inclusão pode-se perceber que o atendimento às pessoas com deficiência quando ocorre dá-se de forma emergencial muitas vezes por incumbência e força da Lei.

Propomos a analisar como o poder público tem desenvolvido a seleção e contratação de intérpretes de LIBRAS para atuar no campo da educação por meio dos concursos públicos no período de 2006 a 2011 tendo como referencial teórico a abordagem histórico-cultural com base em Vygotsky (2000) e na teoria crítica da educação, inspirados em Bourdieu (1978).

As profissões têm conteúdos legítimos para sua formação e pontos determinados como elegíveis para a seleção. Do currículo proposto para a formação de um profissional são elencados tópicos para a seleção (concurso).

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva resultado da seleção de alguém da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam o povo (APPLE, 2002, p. 59).

Dessa forma, o currículo entendido como tradição seletiva, estabelece uma relação de domínio e subordinação e o estabelecimento de uma política de conhecimento oficial. Cabe aqui destacar que do processo histórico, onde se organizam os concursos públicos para intérprete de Libras, surgem as questões para esta pesquisa, são elas:

a) Quais conteúdos são elegíveis como mínimo para a contratação do intérprete de LIBRAS? b) A análise das provas nas cinco regiões do Brasil torna possível estabelecer um conteúdo mínimo/legítimo nacionalmente aplicado para selecionar intérpretes de LIBRAS para atuação no campo educacional ainda que haja pouquíssimos cursos de formação? c) Como os Estados fazem a seleção desses profissionais? Prova teórica e/ou prova prática? d) A elaboração das provas contempla a área de atuação desse profissional (mediação na educação)? e) A forma de organização

e peso de cada conteúdo oferece garantia das competências necessárias para o exercício do cargo?

O conjunto de competências trabalhadas na perspectiva de formação profissional seria também o conjunto de competências a serem avaliadas para a seleção em provas de concurso. Desta forma, no seguinte tópico desenvolvemos um histórico da formação dos intérpretes de LIBRAS no Brasil em diferentes níveis de ensino.

Formação e competências para atuação profissional do intérprete de Libras

O decreto nº 5.626/05 dispõe sobre a formação do intérprete de LIBRAS em dois níveis: superior por meio da formação em curso superior de Tradução e Interpretação. E nível médio podendo ser realizado por meio de cursos de educação profissional, de extensão universitária e cursos de formação continuada. Podendo também ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda (BRASIL, 2005). Este decreto, no entanto, não faz menção ao conteúdo, programa ou currículo desse curso ficando a critério das universidades essa organização (ALBRES, 2010b).

Interessadas nesse nicho do mercado, muitas Instituições de Ensino Superior têm implementado em sua grade cursos de pós-graduação *lato sensu* em LIBRAS, visando à formação de tradutores/intérpretes de LIBRAS com diferenças significativas entre suas grades curriculares e carga horária (ALBRES, 2010b). Os cursos de LIBRAS oferecidos como disciplina obrigatória em cursos de formação de professores também revelam grande diferença de conteúdo teórico ou prático, na carga horária e na didática usada para sua aplicação (MERCADO, 2012).

Alves (1995) aponta que a universidade ser parte de um sistema capitalista que reproduz historicamente a especialização do saber, levando a uma visão microscópica do todo distanciando o aluno da unidade do real, nesse aspecto essa dificuldade na formação torna eficaz um mecanismo de controle ideológico por meio do qual o capital estendeu o seu domínio sobre a universidade e a educação. Uma possível mudança nesse quadro dar-se-ia pela organização do currículo, garantindo uma formação onde os estudos oferecessem uma visão clara da sociedade concreta dos nossos dias, com análise da área de atuação do profissional e sua relação com a sociedade no exercício de sua função e a própria formação específica de acordo com atuação profissional que vá desenvolver.

Na escassez imediata de cursos superiores a que se refere o decreto a lei institui uma avaliação em caráter provisório por meio de um Exame Nacional de Proficiência em LIBRAS que já é ser organizado pelo Ministério da Educação com periodicidade anual em parceria com a Universidade Pública pelo período de 10 anos até que as Universidades se adequem para o oferecimento de cursos de formação de intérpretes (BRASIL, 2010b).

O Prolibras, à nossa análise, veio confirmar uma formação basicamente empírica que os intérpretes de LIBRAS têm no Brasil. O conhecimento sobre a LIBRAS vem de cursos básicos oferecidos por instituições religiosas, associações de surdos e do convívio na comunidade surda (ROSA, 2005).

Dessa forma, pela falta de infraestrutura e por conta da política pública emergencial de inclusão implementadas no Brasil, não houve uma preocupação com a definição e normatização de um currículo básico para a formação do intérprete de LIBRAS, tampouco a discussão de competências necessárias para o intérprete educacional, objeto dos concursos analisados.

Segundo Pereira (2008), a falta do intérprete de LIBRAS reforça a segregação linguística a que está sujeita a comunidade surda pela esmagadora maioria ouvinte.

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

Pereira (2008) aponta a necessidade da boa qualificação do intérprete, indicando que está ligada não só ao conhecimento da língua, mas às competências específicas, como fluência e proficiência linguística. Partindo da análise de intérpretes de línguas orais ela verificou que essas competências em muito se aproximam das habilidades exigidas aos intérpretes de línguas de sinais, respeitadas as diferenças de modalidade linguística.

A fluência na língua oral é caracterizada pela velocidade, adequação a diferentes contextos, frequência e duração das pausas no processo de tradução (*lag time*). A fluência na língua de sinais remete à tradução da língua de sinais para a fala e vice-

versa, considerando-se o encadeamento harmônico entre os movimentos que compõe os sinais tendo como base as mesmas características da fluência nas línguas orais. Estudos mais detalhados são necessários para determinar as especificidades da fluência em língua de sinais (TROFIMOVICH e BAKER, 2006 apud PEREIRA, 2008).

Já o termo *proficiência linguística* remete a um primeiro momento, a ideia de excelência, ou seja, pleno conhecimento da língua em questão. Esse conhecimento, no entanto, quando analisamos um processo de interpretação/tradução de uma língua para a outra abrange outras competências interdependentes que podem ser inatas ou adquiridas.

Pereira (2008), na tentativa de buscar a definição de competência, refere que o termo teve uma evolução, não limitado apenas à questão gramatical. Não basta ter o conhecimento da gramática das línguas envolvidas é preciso saber como ela se adequa de acordo com o gênero textual, o contexto e o papel que assume o intérprete frente à situação em que atua, considera-se o intérprete o sujeito que se desdobra de acordo com a posição que ocupa no ato (comunicante, enunciador, destinatário ou interpretante). Nesta perspectiva semiolinguística, as competências que determinariam a proficiência linguística seriam competência situacional, discursiva e semiolinguística.

Assim, a proficiência linguística do intérprete de LIBRAS abrange não só um conjunto de competências já mencionadas, aspectos motores e de fluência como também um conhecimento metalinguístico e o uso apropriado desse conhecimento com outros falantes, em contexto sociocultural, considerando a imagem que ele tem de si e do outro e as reações que tem ao interpretar as intenções do interlocutor, como aponta PEREIRA (2008).

Provas ou testes para avaliar intérpretes deveriam levar em consideração todas estas competências linguísticas e a fluência em língua de sinais para a seleção desse profissional para atuar em espaço educacional.

Referencial teórico: o que os nomes podem dizer

A introdução do intérprete educacional como um serviço pedagógico para a perspectiva inclusiva de educação trouxe como problema para a área, a saber: (1) a formação desse novo profissional, (2) a seleção de profissionais para atuarem nas escolas da rede regular de ensino.

O sistema de ensino é responsável por preparar os indivíduos para atuarem na sociedade de forma produtiva, fazendo girar a roda econômica, que por sua vez cria demandas por outros profissionais que devem ser supridos pelo sistema de ensino. Entretanto, ocorre sumariamente uma defasagem temporal entre o sistema econômico e o sistema educacional, uma vez em que há um aumento da demanda de profissionais e a falta deles no mercado de trabalho ou a falta de uma formação adequada para essas novas profissões. Tal defasagem trás a tona as dualidades existentes na constituição de novas profissões como aponta Bourdieu (1998): o diploma *vs* cargo, identidade nominal *vs* identidade real, as palavras *vs* as coisas, que serão melhor abordadas abaixo:

A formação ainda que inadequada ocorre por meio do diploma a legitimação da capacidade técnica que nem sempre está adequada às reais necessidades da sociedade. O valor social do diploma é o que Bourdieu (1998) chama de capital cultural institucionalizado, refletindo a ideologia dominante onde os profissionais que tem o diploma estão “mais capacitados” e tem por meio dele a garantia da ascensão social, causando a exclusão dos não diplomados. Ainda que ocorra o desgaste natural por conta das novas demandas sociais ou atuais exigências de um cargo ou função, não se pode contestar o valor social do diploma.

O poder conferido por um diploma não é pessoal, mas coletivo, uma vez que não se pode contestar o poder legítimo (os direitos) conferido por um diploma ao seu portador, sem contestar o poder de todos os portadores de diploma e a autoridade do sistema de ensino que lhe dá garantia (BOURDIEU, 1998, p. 136).

A procura pela legitimação por meio do diploma principalmente nas profissões em ascensão pode ocasionar a inflação de determinados profissionais ou a escassez destes de acordo com a dinâmica das relações sociais (diplomados *vs* não diplomados) em especial na constituição das classificações sociais das profissões e as implicações decorrentes desta construção.

Para Bourdieu (1998), na constituição das classificações sociais, a terminologia social (nome) pertence a uma terminologia de parentesco à ordem das categorias oficiais (classificação), o que significa que para que haja o reconhecimento social de uma determinada profissão é necessário que se estabeleça a categoria a qual pertence e como essa categoria relaciona-se com as demais.

Nas sociedades divididas em classes, as taxionomias sociais, os sistemas de classificação que produzem a representação dos grupos (categorias profissionais) são o produto e o objeto das relações de força entre as classes. De acordo com o estado das relações de força, um grupo pode obter um cargo sem receber a remuneração real ou simbólica dos que tem direito a tal (desempenham o papel de) identidade e qualificação (BORDIEU, 1978, p. 141).

A pressão dos diferentes grupos apresenta diferentes tipos de visão sobre o mesmo profissional e, por consequência, a sua classificação dentro das classes profissionais. Não é preciso apenas conquistar o reconhecimento da profissão (nome), mas, sobretudo a identidade profissional real. A identidade profissional ocorre a partir da experiência oficial e legítima do mundo social em um dado momento histórico. Dessa forma, não é preciso apenas conquistar o reconhecimento da profissão, mas, sobretudo, a identidade do profissional real que requer uma construção coletiva. Bourdieu (1998) faz apontamentos que devem ser levados em consideração na construção de uma identidade profissional real dentre as quais podemos destacar: quais são as atribuições e como é o processo de formação e seleção desse profissional? Qual a hierarquia dessa profissão (nível e remuneração) e qual posição social ocupa ou a qual categoria se referencia?

Portanto, o nome de uma profissão, no contexto deste trabalho **Intérprete de Libras**, não são apenas palavras que se referem a uma identidade profissional, pois cada uma delas traz em si um conjunto ideológico e de sentidos que são construídos coletivamente. Para Bourdieu (1998), as palavras são códigos estabelecidos por meio das dinâmicas das relações sociais que se manifestam pela luta de classes. Na terminologia social as palavras são associadas à classificação social, na codificação social, as palavras são seguidas de efeitos no estabelecimento da definição da profissão.

Na codificação social, as palavras são seguidas de efeitos no estabelecimento da definição da profissão, o esquecimento de uma palavra provoca efeitos, por exemplo, um indivíduo poderá ser obrigado a executar uma tarefa que não deseja exercer por não ter habilitação para executar tarefas que desejaria exercer (BORDIEU, 1978, p. 143)

Pela condição de ser detentor de um diploma, o indivíduo é visto como detentor de todo o conhecimento previsto socialmente para aquela profissão. O que Bourdieu (1978) relaciona como a categoria “**Diploma vs cargo**”. Assim,

O poder conferido por um diploma não é pessoal, mas coletivo, uma vez que não se pode contestar o poder legítimo (os direitos) conferido por um diploma ao seu portador, sem contestar o poder de todos os portadores de diploma e a autoridade do sistema de ensino que lhe dá garantia (BOURDIEU, 1978, p. 136).

Para Bourdieu (1978), os profissionais que tem o diploma estão mais capacitados por estar agregado a ele um capital cultural, refletindo a ideologia dominante, onde o diploma é garantia da ascensão social, causando a exclusão dos não diplomados. Todavia, ocorre uma disparidade ente a “**Identidade nominal vs identidade real**”. A conquista de uma identidade real (profissional) requer uma construção coletiva da identidade deste profissional a partir das experiências oficiais e legítimas do mundo social num dado momento histórico (BOURDIEU, 1978).

Bourdieu (1978) aponta alguns critérios que devem ser levados em consideração na construção de uma identidade profissional que se estabelece dentro de uma sociedade dividida em classes:

Nas sociedades divididas em classes as taxionomias sociais, os sistemas de classificação que produzem a representação dos grupos (categorias profissionais) são o produto e o objeto das relações de força entre as classes. De acordo com o estado das relações de força um grupo pode obter um cargo sem receber a remuneração real ou simbólica dos que tem direito a tal (desempenham o papel de) identidade e qualificação (BORDIEU, 1978, p. 141).

A pressão dos diferentes grupos apresenta diferentes tipos de visão sobre o mesmo profissional e, por consequência, a sua classificação dentro das classes profissionais. A identidade profissional ocorre dessa forma a partir da experiência oficial e legítima do mundo social em um dado momento histórico. Dessa forma, não é preciso apenas conquistar o reconhecimento da profissão, mas, sobretudo, a identidade do profissional.

Na constituição das classificações sociais, a terminologia social (nome) pertence a uma terminologia de parentesco à ordem das categorias oficiais (classificação). O efeito ideológico do irreconhecimento resulta da transformação que cada campo impõe às classificações originárias e ao mesmo tempo à forma irreconhecível que reveste aí a luta de classificações (BOURDIEU, 1978, p. 144).

Buscamos no decorrer do presente estudo, as relações que se estabelecem entre formação e a seleção de um profissional “em construção” e o impacto da sua inclusão dentro de um contexto histórico-social determinado por meio de análise documental em âmbito nacional.

Caminhos da pesquisa

Pesquisar requer um olhar apurado sobre o objeto de estudo. Isso é possível apoiado em um referencial teórico. Desenvolvemos esta pesquisa apoiados na abordagem histórico-cultural e nos estudos da sociologia da educação.

Vygotsky (2000) considera a historicidade do homem, e por isso, não pode ser estudado fora de seu contexto e especificidade, assim o faremos com o olhar voltado para o profissional intérprete de LIBRAS. Vygotsky (2000) desenvolveu alguns princípios para a construção de pesquisa de análise histórica com enfoque dialético; (1) significa estudá-lo no processo de mudança, ou seja, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa em todas as suas faces e mudanças, assim descobrindo sua natureza e sua essência. (2) Essa abordagem considera o objeto de estudo como parte integrante de um processo, a qual requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história do processo.

Dessa forma, não basta descrever as provas é preciso analisá-las em sua amplitude, estabelecer as relações dinâmico-causais em que ocorrem, ou seja, qual o contexto a partir do contexto histórico em que são elaboradas e qual a finalidade de sua aplicação. A análise científica permite identificar as diferenças internas escondidas pelas similaridades externas, o estudo pretende revelar essas relações o que não seria possível na simples descrição. (3) Orienta para a superação do “comportamento fossilizado” que impede ver a origem do fenômeno e entender o que se passa no presente.

O presente trabalho teve como objetivo analisar como o Estado brasileiro tem desenvolvido a seleção e a contratação de intérpretes de LIBRAS para atuar no campo

da educação, principalmente quando da promoção de concurso público e levantar quais os conteúdos exigidos para contratação de intérpretes educacionais.

O corpus de análise é composto por provas de concursos públicos para a função de intérprete educacional, selecionadas a partir de pesquisa na internet de sites de instituições de ensino e de empresas de concursos públicos em todo território nacional compreendendo o período de 2006 a 2011.

Desenvolvemos um levantamento inicial de quarenta e uma provas de concurso. Dessa primeira busca verificou-se que ainda que a pesquisa revelasse a existência de concursos em algumas regiões ou Estados, muitas vezes na busca encontrávamos apenas o gabarito ou o edital do concurso, estes documentos foram descartados. Para análise, selecionamos quinze provas, buscando um equilíbrio entre as regiões, sendo três provas de cada região do Brasil, uma municipal, uma estadual e outra federal.

Apesar de identificar várias terminologias para se referir ao profissional, consideramos estar adequado ao objetivo do trabalho as provas destinadas ao cargo de: Tradutor/intérprete de LIBRAS, professor nível III - intérprete de LIBRAS, tradutor de linguagem de sinais, intérprete de linguagem de sinais, Intérprete de LIBRAS.

Desenvolvemos a análise documental das provas para intérpretes de LIBRAS, sendo consideradas apenas as questões de conhecimento específico do caderno de provas para esse profissional. No processo de leitura cuidadosa dos documentos, percebemos diversas nomenclaturas para se referir ao profissional e o conjunto dos dados foi distribuído em uma tabela por região com as questões de conhecimento específico subdivididas nas áreas tais como: Linguística e gramática de LIBRAS, história e política educacional, legislação LIBRAS, conhecimento pedagógico e didático, ética e situação problema. Assim, construímos nossas categorias de análise e posteriormente.

Análise e discussão dos dados

Selecionamos 15 provas de concurso público para o processo de análise documental, foram três provas por cada região do Brasil, dentre estas uma municipal, uma estadual e outra federal. As provas selecionadas foram aplicadas em concursos de 2006 a 2011. Esta demarcação de período tende a mostrar a tentativa das instituições em atender às exigências do decreto nº 5.626/05, visto que até a presente data os concursos para a referida função não tinham visibilidade, não podemos esquecer também o

contexto histórico em que emergem esses concursos em âmbito nacional, a fim de suprir a demanda e cumprir a efetivação das leis de inclusão educacional e acessibilidade. Conforme o decreto federal nº 5.296/04, o Decreto nº 5.626/05 pode ser reconhecido como um marco que desencadeou a realização de concursos para o cargo de intérprete educacional.

Art. 21 A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 2o As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

(BRASIL, 2005).

Após seis anos de publicação do Decreto, os cursos de formação superior de intérprete de LIBRAS são raros e os cursos existentes na condição de pós-graduação *lato sensu* não apresentam consenso no que concerne à grade curricular e conteúdo ou carga horária (ALBRES, 2010b). Como no país não há uma proposição clara e objetiva dos conhecimentos necessários nos cursos de formação de intérpretes e consequentemente de quais conhecimentos são elegíveis como básicos ou essenciais para a seleção de um profissional realmente capacitado para atuar junto às instituições de ensino de forma a garantir a acessibilidade dos surdos, previsto em lei, as provas se apresentaram de forma bastante diversa.



Imagem 1: Divisão política do Brasil e seleção de provas por região

A imagem acima revela a divisão política do país e a indicação dos locais das provas selecionadas para análise. Procuramos fazer a seleção de diferentes localidades. Todavia, em algumas regiões pela repetida execução de concurso pelo mesmo órgão público ocasionou em nossa amostragem mais de uma prova do mesmo estado. Por exemplo, na região norte, foram selecionadas duas provas realizadas em Rondônia, na região nordeste duas provas realizadas no Maranhão e no centro-oeste duas provas realizadas em Goiás, cada uma de uma instância de governabilidade.

Após uma leitura mais detalhada, pudemos perceber a emergência das categorias de análise. Pudemos organizar a análise em: (1) sentidos de ser intérprete educacional; (2) conhecimento legítimo exigido para contratação de intérprete educacional.

(1) Sentidos de ser intérprete educacional

Uma primeira análise mostrou que as provas para intérpretes de LIBRAS aparecem com diversas denominações (Professor/Interlocutor de LIBRAS, Intérprete de Linguagem de Sinais, Tradutor de LIBRAS, Tradutor/Interprete de Linguagem de Sinais, Professor Nível III - Intérprete, entre outros). Essa diferenciação já demonstra que não há consenso nem na terminologia a ser usada com relação a esse profissional, até mesmo pelas empresas contratadas ou universidades responsáveis pela elaboração das provas.

A análise do corpus revelou que as empresas concessionárias e as Secretarias da Educação não são consensuais ao nomear o cargo objeto do concurso. Quem é esse

profissional? As palavras, ou formas de nomear são tomadas como as coisas que representam. O esquecimento ou acréscimo de uma palavra pode ocasionar uma situação onde o indivíduo poderá ser obrigado a executar uma tarefa que não deseja exercer por não ter habilitação para executá-la (BOURDIEU, 1998).

A definição e proposição da palavra intérprete de LIBRAS para intérprete educacional propõem em si uma distinção clara entre a área de atuação do intérprete, um intérprete educacional necessitaria ter além da competência linguística, um conhecimento da área pedagógica uma vez em que está inserido no contexto ensino-aprendizagem.

Procurando compreender os sentidos construídos nacionalmente sobre o profissional intérprete educacional nos guiamos pelas reflexões de Vygotsky (2000). Ele considera que o homem faz parte de uma sociedade da qual criou ferramentas a fim de sobreviver e de se comunicar. No contato social, mediado pela linguagem, o homem se torna humano, passa a ser um ser cultural. Dessa forma, dialeticamente, o homem transforma o seu meio e é transformado por ele (VYGOTSKY, 2000). Quando do surgimento da língua de sinais e do seu reconhecimento, há a necessidade social e política da criação de leis e diretrizes para desenvolver a equidade social, dentre elas as que regulamentam a acessibilidade dos surdos às informações no campo da educação. Ao criar suas leis e concepções, os homens também transformam o meio, colocam no espaço outrora exclusivo do professor e aluno, o profissional intérprete de LIBRAS como mediador do processo de aprendizagem do aluno surdo.

Este movimento de transformação, pautada pela introdução da língua de sinais no espaço educacional, nos revela que a realidade não é estática, ou seja, todo fenômeno tem uma origem e evolução. Neste dado momento de pesquisa (2006-2011), este profissional está se consolidando como também um profissional do campo da educação, sua denominação, papéis e conhecimentos requeridos ainda estão em processo de estabilização. Diante esse contexto histórico conturbado, quais seriam os conhecimentos elegíveis para seleção desse profissional? Esta questão nos remete a segunda categoria de análise.

Dentre os critérios de inscrição nas provas, algumas poucas instituições exigiam a certificação Exame Nacional de Proficiência em LIBRAS (PROLIBRAS), observamos a relação entre diploma e cargo, citado por Bourdieu (1998). Instituiu-se PROLIBRAS com o intuito de legitimar um conhecimento das pessoas que já tinham a competência linguística (conhecimento muitas vezes empírico da Língua de Sinais),

mas não possuíam a formação exigida pelo decreto nº 5.626/05. Essa alternativa encontrada pelo MEC para atender os alunos surdos, contribuiu significativamente para a formação de uma classe de profissionais que até então não tinha a legitimação. Esse diploma (certificado do PROLIBRAS) atribui a seus detentores um status social que possibilita a esses profissionais se constituírem distintamente em relação a outros grupos profissionais. Aos detentores do PROLIBRAS, garantiram-se não só a legitimação profissional, mas também a competência para atuarem em diferentes contextos sociais incluindo a educação. Essas competências por vezes são reduzidas apenas à capacidade de ocupar um cargo.

Explica-se aí o crescimento dos cursos de LIBRAS para a formação de intérpretes, objetivando suprir o mercado de trabalho de mão de obra “qualificada”. O sistema de ensino possui um papel capital nesse confronto entre detentores de diploma *versus* detentores de cargos, em outras palavras, o diploma é o responsável pela diferença entre estar legitimado para concorrer a um cargo e ter competência para exercê-lo, como aponta Bourdieu (1998).

Essa identidade nominal conquistada pela regulamentação da profissão de intérprete não garante a priori uma identidade real, em outras, palavras há uma disparidade entre o nome e a função do profissional principalmente quando atua no campo educacional.

Dessa forma se faz necessária uma reflexão histórica sobre o processo de construção do profissional intérprete de LIBRAS no Brasil de forma a garantir uma identidade profissional nominal que seja mais próxima da sua atuação real, compreendendo-o como parte integrante de um contexto histórico complexo.

Objetivamente, cabe às empresas concessionárias e as Secretarias de Educação ter clareza do perfil do profissional intérprete de LIBRAS, as interfaces de sua área de atuação, suas atribuições, buscando um consenso elaborando suas provas com uma sensata definição do cargo objeto do concurso, com estratégias adequadas para avaliação do intérprete, considerando as condições de acesso ao cargo (formação/titulação) e a posição social na qual essa nova ocupação se insere.

Aos intérpretes que atuam ou pretendem atuar profissionalmente cabe agora conquistar a identidade profissional (real), bem como a classificação de sua ocupação dentro das classificações das profissões, buscando a melhoria na qualificação profissional e o fortalecimento enquanto classe com uma formação que contemple as exigências do mercado de trabalho.

(2) Conhecimento legítimo exigido para contratação de intérprete educacional

Analisando as quinze provas organizadas/elaboradas por órgãos/instituições federais, estaduais e municipais de ensino do Brasil, verificamos que 100% exigem conhecimentos de língua portuguesa e 30% de geografia e história como *conhecimento geral*. Este campo da prova não foi nosso foco de análise, pois buscamos identificar se existe um padrão nacional no que se considera como conhecimento específico para o exercício do cargo de intérprete de LIBRAS, considerando apenas a parte que compreende o que é chamado de *conhecimento específico*. Para a inscrição nestes concursos, geralmente, se tem como exigência de formação o Curso de Ensino Médio com Curso de formação na área de LIBRAS, sem muita especificação.

Dentre a parte de conhecimento específico, a média de questões solicitadas foi de 25 questões. O maior número foi de 40 questões e o menor de 10 questões. Em 90% das provas específicas, há maior predominância de questões da área da linguística ou gramática de LIBRAS.

Para melhor apresentar os dados, optamos por inicialmente apresentar uma tabela com os dados quantitativos e logo em seguida desenvolver o texto descritivo-analítico.

Contexto social e histórico				Distribuição das questões das provas de concurso							
Região Estado	Instituição contratante	Cargo	Local de trabalho	Ano	Linguística e gramática de Libras	História da Ed. e política educacional	Legislação - LIBRAS	Conhecimento pedagógico, didática	Ética e Situação problema	Outros	Total de questões de conhecimento específico
NORDESTE											
Tocantins	Estado do Tocantins - secretaria do Estado da Administração-Fundação CESGRANRIO	Professor Intérprete de Libras	Escolas municipais Educação básica	2009	8	6	7	5	4		30
Rondônia	Secretaria do Estado da Educação FUNCAB	Professor nível 3-intérprete de Libras	Escolas estaduais	2007	10	9	1	4	6		30
Rondônia	Governo do Estado de Rondônia	Intérprete de Libras	Escolas municipais	2008	10	0	2	1	7		20

NORTE											
Maranhão	Secretaria do Estado da Administração - Fundação Carlos Chagas	Intérprete de Libras (superior)	Escolas de educação básica	2 0 0 9	9	6	2	8	5	30	
Maranhão	Universidade Federal do Maranhão - Núcleo de eventos e concursos	Tradutor-intérprete de Linguagem de Sinais	Ensino superior	2 0 0 9	21	8	0	6		35	
Paraíba	Prefeitura Municipal de Aroeiras - Aclapam	Tradutor intérprete de Libras	Educação básica	2 0 1 0	16	2	2	6	2	28	
CENTRO-OESTE											
Goiás	Universidade Federal- Centro de Seleção da UFG	Intérprete de Libras I	Secretaria da Educação	2 0 1 1	9	2	3	4	2	20	
Mato Grosso do Sul	Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande	Professor-Tradutor/interprete de Libras	Rede municipal de Ensino	2 0 1 1	7	2	6	2	3	20	
Goiás	Universidade Federal de Goiás - governo	Intérprete de Libras - Professor nível III	Educação básica	2 0 1 0	9	2	3	4	2	20	
SUDESTE											
Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo	Intérprete de Linguagem de sinais	Ensino	2 0 0 9	9	3	1	3	9	25	
São Paulo	Prefeitura Municipal de Ribeirão Pires	Intérprete de Libras	Escolas Municipais	2 0 0 6	24		7	4		35	
Minas Gerais	Prefeitura Municipal de Cataguazes- MG-CONSULPLAN	Intérprete de Libras	Escolas municipais	2 0 0 7	3	2		2	1	2	10
SUL											
Rio Grande do Sul	Prefeitura Municipal de São Leopoldo-ACAPLAN	Tradutor/Intérprete de Libras	Escolas municipais	2 0 1 0	4	4		1	1	10	
Santa Catarina	Prefeitura Municipal de Florianópolis-FEPESE	Intérprete da Língua Brasileira de Sinais	Ensino municipal	2 0 0 6	1	3		3	2	1	10
Paraná	Universidade Federal do Paraná - Pró-reitoria	Tradutor e Intérprete de Libras	Ensino superior	2 0 0 8	8	4	0	0	4	16	

(1) 2 questões sobre servidor público

A partir da organização das questões de conhecimento específico e da classificação delas por área de conhecimento, chegamos às seguintes áreas: a) Linguística e gramática da LIBRAS; b) História da Educação e política educacional, c) Legislação – LIBRAS d) Conhecimento pedagógico, didática; e) Ética e Situação problema; f) Outras, nas quais discutiremos a seguir:

a) Linguística e gramática da LIBRAS

As questões, nesta área do conhecimento, recorrem a conteúdo principalmente nos campos de fonética e fonologia, morfologia e sintaxe, pouco requerido é o campo da semântica ou pragmática. Isso pode ser um reflexo da escassez da própria descrição da LIBRAS nos campos da semântica ou pragmática.

As questões nesse campo, na maioria das provas, requerem a identificação de conceitos pontuais, a análise das provas demonstrou em todas as regiões a exigência de um conhecimento linguístico sobre um aspecto teórico da gramática de língua de sinais como regras de formação de frase, parâmetros de formação de sinais e vocabulário básico de LIBRAS. Em questões com redação mais refinada e por consequência melhor elaboradas, são solicitados conhecimentos mais específicos da gramática da LIBRAS, sendo recorrentes a bibliografia de Quadros (1996 e 2007), 17 citações em apenas uma prova de 25 questões, Quadros e Karnnop (2004), Rosa (2006), Ferreira Brito (1998), principalmente nas provas de âmbito federal. A análise demonstrou que as provas em âmbito estadual e municipal além de terem menos questões apresentam mais erros e incoerências com relação ao que é gramática de LIBRAS, em várias provas, os conceitos apresentados pelos autores supracitados aparecem, porém de forma diluída nos enunciados sem referência aos autores. Como por exemplo:



QUESTÃO 26

- Basicamente, na Libras, há dois tipos de verbos: os que possuem marca de concordância e os verbos que não possuem marca concordância. São exemplos de verbos que possuem marca de concordância:

- (A) ANDAR, PERGUNTAR e BRINCAR.
- (B) PULAR, SABER e VER.
- (C) GOSTAR, AMAR e ESTUDAR.
- (D) RESPONDER, AJUDAR e DAR.

Fonte: caderno de provas do concurso prefeitura municipal de Aparecida de Goiânia – Secretaria de educação aplicado em 23-01-2011

Essa dificuldade na formulação de questões relevantes revela que a equipe encarregada de elaborar as questões pouco ou nada sabe sobre a LIBRAS e sobre o campo específico. Flagramos, por exemplo, a solicitação de reconhecimento do alfabeto manual, mas nas imagens foram apresentadas as configurações de mão que compõem o alfabeto manual da língua americana de sinais. Como mostra a imagem abaixo:

<p>50 – Os símbolos abaixo representam as letras na seguinte ordem:</p>  <p>a) ABCDE b) ACEGI c) AÇOFI d) ICOPD</p>	<p>22- A figura abaixo representa:</p>  <p>a) Lobo b) Elefante c) Papagaio d) Onça</p>
<p>Fonte: Caderno de Provas do concurso da Prefeitura de Ribeirão Pires para o cargo de intérprete de Libras RP01/2006- LIBRAS</p>	

Na mesma prova, constatamos que foram 5 ocorrências de erros, ou seja, 14% da prova específica comprometida. Além da identificação de letras do alfabeto americano, a prova foi formulada com 13 questões de identificação de *Sign Writing* (escrita de sinais) que compuseram 54% da parte da prova destinada à gramática da LIBRAS, sem referências das imagens com vocabulário básico, como pode ser exemplificado acima (questão 22).

<p>15) Analise as afirmativas: I. A língua de sinais é uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos. II. As linhas de sinais derivam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes. III. A datilogia é mais usada para expressar nome de pessoas, localidades e outras palavras que não possuem um sinal específico. Está(ão) correta(s) apenas a(s) afirmativa(s): A) I, II B) III C) I, II, III D) II E) II, III</p>
<p>Fonte: Concurso público – Município de São Leopoldo. Edital nº001/2010</p>

Questões com erro de digitação, concordância ou redação foram recorrentes. Na questão acima, na afirmativa II, a redação apresenta: ‘As linhas de sinais’ ao invés de ‘As línguas de sinais’.

O ponto mais agravante é refletir sobre qual a relevância de tais questões para a atuação do intérprete educacional. O conhecimento requerido, geralmente, é um conhecimento de descrição da LIBRAS de nível básico ou elementar.

Se considerarmos todos os aspectos envolvidos em uma avaliação de proficiência linguística conforme elencado por Pereira (2008), as questões apresentadas nas provas analisadas, não avaliam o grau de proficiência linguística do candidato. Em tese, havendo o conhecimento sobre a bibliografia do concurso é suficiente para realizar a prova. Em todas as regiões do Brasil esse conhecimento sobre a gramática e a linguística da LIBRAS tem-se estabelecido como conhecimento legítimo a ser exigido ainda que de forma incoerente e desarticulada da prática como pode ser verificado por meio do gráfico comparativo das regiões:

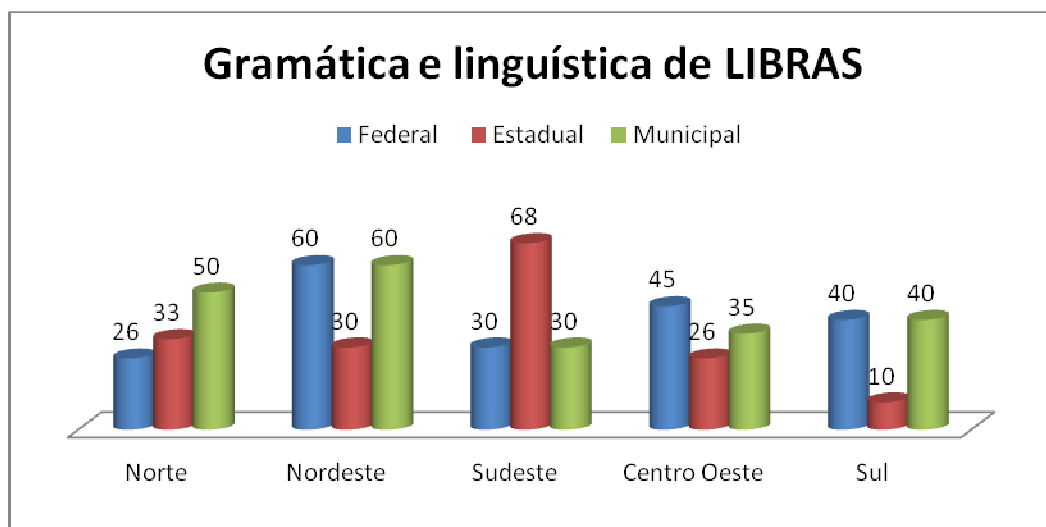


Gráfico 1: Representação em % das questões específicas de gramática de libras e linguística nas cinco regiões do país.

Os conhecimentos sobre a gramática e linguística da LIBRAS somam em média 55% dos conhecimentos exigidos na parte específica. A região nordeste, pela amostragem, é que apresenta maior equilíbrio entre os níveis federal, estadual e municipal e as provas mais extensas com questões mais elaboradas. No sudeste, a exigência maior está no nível estadual, porém a prova analisada não exige um conhecimento mais refinado da área da linguística, ao contrário apresenta questões com respostas simples e de fácil dedução lógica, além de várias questões de identificação e reconhecimento do alfabeto manual, como ocorre também na região norte, centro oeste e sul em âmbito municipal.

b) História da Educação e Política Educacional

Na área de História da educação e política educacional, constatamos questões referentes à história da educação dos surdos, principalmente às correntes filosóficas (oralismo, comunicação total e bilinguismo), construção e identificação da cultura surda e política de inclusão. As questões, de uma forma geral, apresentam-se sem referências bibliográficas, chamando a atenção para o evento do Congresso de Milão, citado 9 vezes em diferentes provas. Esse fato histórico é considerado de suma importância para a avaliação do conhecimento histórico do candidato a intérprete. Outros eventos no Brasil e no mundo como Congresso de Intérpretes, ano do reconhecimento da profissão aparecem principalmente nas provas da região norte em âmbito estadual, essa prova apresenta um peso significativo dessa área 30% das 20 questões de conhecimento específico.

A maioria das questões sobre história traz na sua formulação a resposta, demonstrando que não é uma questão de conhecimento histórico, mas principalmente de interpretação do texto como demonstrado ao lado: Com relação às perguntas sobre cultura e identidade surda, apresentam-se como referências bibliográficas as autoras Padden (1989) e Perlim (2001) com 4 citações nas provas analisadas:

<p>28-No ano de 1880, no Congresso de Milão, a política educacional referente aos surdos foi modificada em toda a Europa e, conseqüentemente, em todo o mundo graças à influência do otonomista Alexandre Graham Bell.</p> <p>Nesta mudança, estabeleceu-se a</p> <p>(A) Filosofia educacional pautada no uso da oralização, língua de sinais e comunicação total.</p> <p>(B) Contratação de professores surdos para as instituições de ensino por toda a Europa.</p> <p>(C) Vitória do oralismo em relação aos sinais metódicos.</p> <p>(D) Comunicação total, sendo obrigatório seu uso em todas as instituições escolares da Europa.</p> <p>(E) Utilização da língua de sinais livremente dentro das instituições escolares e nos grupos sociais.</p> <p>Fonte: Caderno de provas do concurso público para professor-intérprete de Libras do estado de Tocantins, aplicada em outubro de 2009</p>
--

QUESTÃO 41

É por meio da cultura que uma comunidade se constitui, se integra e se identifica. A construção de uma identidade surda depende da proximidade que o surdo tem da cultura surda e da posição que assume diante da sociedade. Perlin (2001) define algumas delas, tais como, identidade

- (A) De Transição, quando o surdo passa, sem conflitos culturais, da comunicação visual oral para a comunicação visual sinalizada, e Surda quando o surdo é representado por discursos culturais.
- (B) Flutuante, quando o surdo consegue se manifestar satisfatoriamente tanto na comunidade ouvinte quanto na comunidade surda, e Inconformada quando o surdo só consegue se manifestar na comunidade surda e fica triste por não conseguir fazê-lo com os ouvintes
- (C) Surda, quando o surdo está no mundo dos ouvintes e desenvolve experiências pessoais na língua de sinais, e Híbrida, quando a pessoa nasce ouvinte e ensurdece posteriormente, desenvolvendo tanto o pensamento quanto a língua de sinais dependentes da língua oral.
- (D) Flutuante, quando o contato do surdo com a língua de sinais e com a comunidade surda acontece precocemente, e de Transição, quando o surdo tenta se representar segundo o mundo ouvinte.

Fonte: Caderno de prova do concurso público para o cargo de Intérprete de Libras do estado de Goiás.

A história poderia ser melhor explorada, mas as questões apresentam-se de forma descontextualizada, reforçando a ideia de Alves (1995) sobre a fragmentação do saber, na medida em que não estabelece uma relação relevante como tal conhecimento pode influenciar na atuação do intérprete em sala de aula. Somente a prova de Goiás traz duas perguntas dissertativas, as quais permitem uma possibilidade de posicionamento (pela modalidade da questão) sobre o seu papel no contexto de sua atividade profissional, conforme apresentamos abaixo.

<i>UFG/CS</i>	<i>CONCURSO PÚBLICO</i>	<i>SECTEC/2010</i>
DISCURSIVA INTÉRPRETE DE LIBRAS		
— QUESTÃO 1 —		
Atualmente o bilinguismo é a proposta educacional considerada mais adequada para os surdos. Cite e explique três características dessa proposta.		
— QUESTÃO 3 —		
Dentre os vários aspectos relacionados à educação dos surdos, destacam-se três: conceito de surdez, conceito do ser surdo e objetivo da educação dos surdos. Explique como cada um desses aspectos se apresenta na corrente oralista e na corrente gestualista.		
Fonte: Caderno de prova do concurso público para o cargo de Intérprete de Libras do estado de Goiás. UFG 2010		

A escolha por questões dissertativas permite que a avaliação do candidato esteja focada no seu conhecimento sobre a área e não em sua interpretação do texto.

18. O decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005 garante ao aluno com surdez o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Leia as proposições abaixo sobre a oferta do AEE e assinale V para verdadeiro e F para falso:

() O AEE ao aluno com surdez deve ser ofertado no contra turno da escolarização em salas de recursos, com todos os recursos pedagógicos e tecnológicos que favoreçam o aprendizado desse alunado.

() Os professores do AEE não necessitam entrar em contato com o professor regente, nem com o interprete do aluno que atendem, já que os mesmos são responsáveis pela elaboração do plano escolar

() Para o AEE ao aluno com surdez é necessários que haja pelo menos um professor ouvinte bilíngue e um instrutor ou professor surdo.

() Para o trabalho do AEE ao aluno com surdez foram organizados pelo MEC três momentos didáticos pedagógicos: AEE de Libras, AEE de Língua Portuguesa.

- (a) V, F, V, F
- (b) F, F, V, V
- (c) V, V, F, F
- (d) V, F, F, V

Fonte: Caderno de prova do concurso público para o cargo de intérprete de Libras da Prefeitura Municipal de Campo Grande, aplicada em 2011

Com relação às políticas públicas de inclusão, questões de política educacional tem como base o decreto nº 5626/05 e suas implicações desde a formação do intérprete, do professor de LIBRAS e o atendimento ao aluno surdo à atuação do intérprete na sala de aula que vai ser melhor estudada na área de legislação da LIBRAS, essa legislação vem se consolidando como um conhecimento legítimo de alcance nacional tanto na reorganização da escola como no direcionamento das políticas públicas.

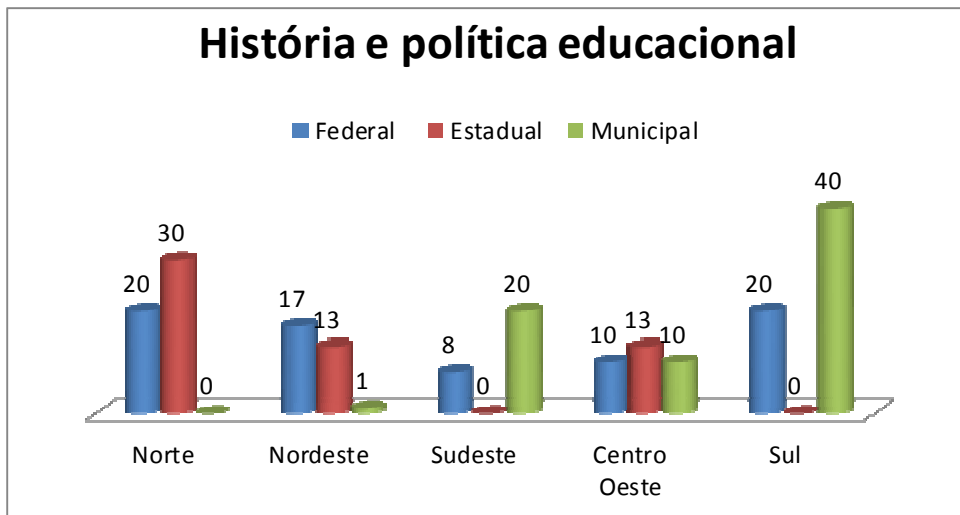


Gráfico 2: Representação em % das questões específicas de história e política educacional nas cinco regiões do país.

Como pode ser observado no gráfico, a distribuição das questões, considerando todas as regiões, é bastante variável, ocorrendo a exigência da área analisada em todas

as provas em âmbito federal. Há uma discrepância importante nas provas da região norte e nordeste no âmbito municipal onde não há ocorrência de questões sobre a história da educação dos surdos, apesar desse conhecimento ser exigido nos níveis federais e estaduais. De uma forma geral, as provas em âmbito municipal têm questões de fácil dedução, mesmo na região sudeste e sul onde há um número significativo de questões da área no âmbito municipal, as mesmas exigem um conhecimento pontual da história da educação dos surdos, citando personagens importantes como referência às fases da educação, com perguntas de formulação confusa.

c) Legislação – LIBRAS

A análise mostrou que além do conhecimento sobre a gramática da LIBRAS o conhecimento sobre a Legislação da LIBRAS se revela de grande peso já que aparece em 90 % das provas. O nível de exigência com relação a essa área é bastante variável, vai desde a identificação do número da legislação como da lei nº10436/02 e do decreto nº 5626/05 (principalmente) como à interpretação da lei sobre a formação do intérprete, do papel do intérprete em sala de aula, questões sobre a acessibilidade, a formação em LIBRAS na graduação. Como demonstram os exemplos abaixo:

<p>45. Que instrumento legal regulamentou a formação do tradutor e intérprete de libras?</p> <p>A) Lei nº 10.436/2002 B) Lei 9394/1996 C) Decreto nº 5626/2005 D) Ainda não existe instrumento legal que trate da formação do tradutor e intérprete de libras. E) Lei nº 10.098/2000</p>
<p>Fonte: Caderno de prova do concurso de Professor nível 3 /2008 - intérprete de Libras, Secretaria do Estado da Educação de Rondônia</p>
<p>34ª Questão - A formação do ILS, historicamente, tem se baseado em ações diárias, empíricas e muitas vezes de cunho religioso. Hoje, o decreto 5626/2005:</p> <p>A) A formação do tradutor e intérprete de Libras- Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa. B) Os intérpretes, além da formação de nível superior em tradução, deverão passar por uma banca da FENEIS para poderem atuar como profissionais. C) De acordo com o decreto 5626/2005, as igrejas continuam responsáveis pela formação dos intérpretes, porém as associações de surdos precisam aprovar esse intérprete, para que possa atuar como profissional. D) O PROLIBRAS, é um instrumento definitivo para a formação desse profissional, já que, com esse certificado, o mesmo se encontra pronto para atuar como intérprete em qualquer área e por isso não tem a necessidade de fazer curso superior de Tradução e Interpretação. E) As instituições de ensino têm a opção de contratar o intérprete de língua de sinais ou não.</p>
<p>Fonte: Caderno de prova do concurso de Tradutor-interprete de Libras da Universidade Federal do Espírito Santo/2009</p>

30- De acordo com o Art. 93 da Lei 8.213/91, a empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência habilitadas. Na proporção de 201 a 500 empregados qual é a porcentagem de vagas?

- a) 2%
- b) 3%
- c) 4%
- d) 5%

47- Na resolução nº 734/1989, de acordo com o artigo 54, o candidato à obtenção de carteira nacional de habilitação portador de deficiência auditiva igual ou superior a 40 db, considerado apto no exame otoneurológicos, só poderá dirigir veículo automotor da(s) categoria(s):

- a) A
- b) B
- c) A ou B
- d) A, B ou C

Caderno de prova do concurso público para o cargo de intérprete de Libras da Ribeirão Pires, RP 01/2006.

A prova de Ribeirão Pires revela que apesar de usar a legislação da LIBRAS, apresenta outras questões sobre legislação de acessibilidade e inclusão que não se refere à atuação do intérprete nem a seu campo de trabalho, ou seja, o ambiente escolar. Até que ponto este conhecimento sobre a legislação interfere nas suas futuras atribuições no campo educacional?

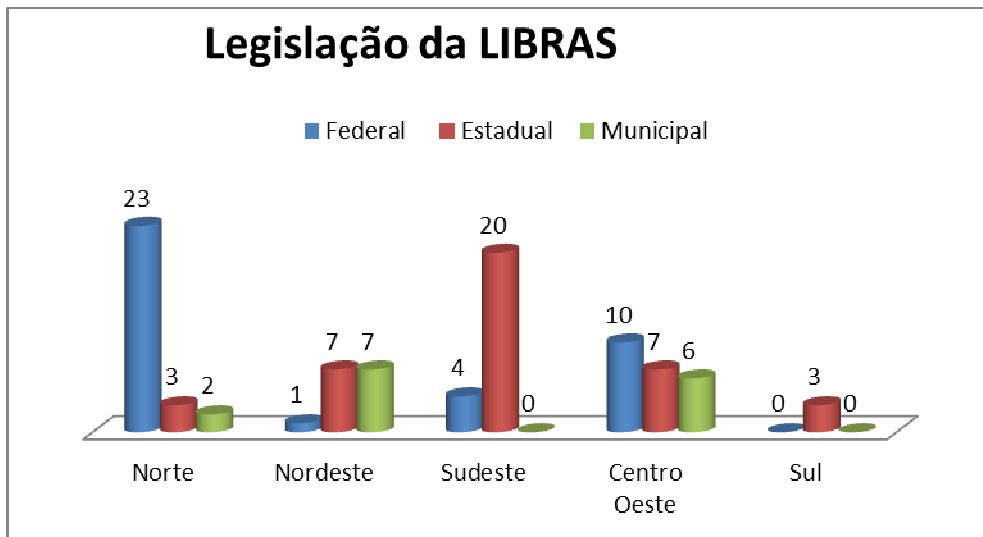


Gráfico 3: Representação em % das questões específicas de legislação de LIBRAS nas cinco regiões do país.

A legislação aparece em algumas provas analisadas sem a citação direta da lei, mas de forma diluída em conceitos como a área de atuação do intérprete e atribuições que foram consideradas em outra categoria de análise, portanto não se enquadrando nessa categoria. A prova da prefeitura municipal de São Leopoldo e da Universidade Federal do Paraná apresenta uma parte específica de legislação, porém não faz referência à legislação da LIBRAS, as perguntas estão voltadas à vida do servidor e legislação da prefeitura com citações à LOM (Lei Orgânica do Município) e ao estatuto

da UFPR, respectivamente. A prova de Florianópolis das 3 perguntas sobre legislação somente 1 refere-se especificamente a legislação da LIBRAS, o peso maior das referidas provas está em gramática de LIBRAS e a história da educação dos surdos. Na região norte, que demonstra um número mais expressivo em âmbito federal, a legislação enfoca não só a formação do intérprete como também a de professores de LIBRAS que não é o objetivo do concurso, mais uma vez reflexo da falta de identificação da área de atuação do intérprete de LIBRAS. Quem é esse profissional? É um professor de LIBRAS que vai ensinar a língua para os alunos surdos contribuindo para a sua acessibilidade? Ele é um profissional da educação ou um técnico? Essa questão será melhor explorada na próxima categoria de análise.

d) Conhecimento pedagógico e didático

Como a área principal de atuação desse profissional é o ambiente educacional (escolas municipais/estaduais/ensino médio e superior), na grande maioria das provas, um número considerável de questões sobre a educação e legislação educacional em especial a LDB nº 9394/96, com foco no capítulo que trata da educação especial com os referidos artigos de acessibilidade e inclusão é apresentado. Ainda na área pedagógica, são elencados conhecimentos sobre o fazer pedagógico, conhecimentos sobre política de inclusão, classificação da deficiência e conceito de surdez.

58. Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS desenvolve o ensino regular na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais. Para que isso ocorra, é necessário:

(A) O ensino da Língua Portuguesa como primeira língua na modalidade oral e tradutor/intérprete de LIBRAS - Língua Portuguesa.

(B) O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade gestual e tradutor/intérprete de LIBRAS - Língua Portuguesa

(C) O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita e tradutor/ intérprete de LIBRAS- Língua Portuguesa

(D) O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita e oral além do tradutor/intérprete de LIBRAS- Língua Portuguesa

(E) O ensino da Língua Portuguesa como primeira língua na modalidade escrita e tradutor/ intérprete de LIBRAS- Língua Portuguesa

Fonte: Caderno de provas para ao concurso público de intérprete de Libras Secretaria Estadual do Maranhão, FCC/2009

30. Observe a tabela abaixo, baseada no Caderno TV Escola

GRAUS DE PERDA AUDITIVA	CARACTERÍSTICAS
LEVE	Os fonemas não são todos igualmente percebidos, a voz fraca ou a distância não é ouvida. A criança é considerada desatenta e pede às demais pessoas que repitam o que é falado
MODERADA	É preciso uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente compreendida. A criança terá dificuldade na aquisição da linguagem falada, do vocabulário e na articulação das consoantes
ACENTUADA	É necessária uma voz muito forte em um ambiente propício para que seja ouvida. Na criança com esta deficiência não existe uma linguagem espontânea.
SERVERA	Não ouve os sons da fala em nível de conversação. Apresenta severos problemas na fala, retardo na linguagem distúrbios na aprendizagem e desatenção.
PROFUNDA	Não ouve os sons da fala, percebe apenas ruídos muito fortes. Apresenta problemas graves de fala e linguagem, distúrbios de aprendizagem e desatenção. Apenas os sons mais graves podem ser percebidos.

A surdez é considerada moderada quando a perda, em decibéis é

- (A) De 25 a 40
- (B) De 41 a 55
- (C) De 56 a 70
- (D) De 71 a 90
- (E) Acima de 91

Fonte: Caderno de provas do concurso para o cargo de professor- intérprete de libras do Estado de Tocantins, Secretaria Estadual da Administração/2009

Considerando-se o histórico do processo de formação de intérpretes no Brasil, sabemos que a grande maioria que está atuando não possui formação pedagógica, excetuando-se os professores de surdos que já atuam na área e atualmente estão migrando das extintas salas de aula (classes especiais) para o cargo de professor-intérprete ou professor-interlocutor de Libras, como ocorre em algumas Secretarias de educação, como citado por Albres (2010).

QUESTÃO 37

De acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial, a organização do atendimento de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino deve prever serviços de apoio pedagógico especializados, que são os serviços educacionais diversificados a ser oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando e envolvem professores com diferentes funções, sendo uma delas a de professores-intérpretes da Libras. Nessas Diretrizes, o professor-intérprete é assim descrito:

- (A) São profissionais especializados para atuar na tradução-interpretação do Português escrito para Língua Brasileira de Sinais, emitindo suas considerações sobre o Português escrito.
- (B) São profissionais especializados para apoiar alunos surdos, surdocegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização.
- (C) São profissionais especializados para atuar com alunos surdos que apresentem comprometimento de sinalização, fazendo a tradução-interpretação entre as línguas orais e sinalizadas, criando, quando necessário, sinais para compreensão desses alunos surdos.
- (D) São profissionais especializados para apoiar alunos surdos, com perda auditiva profunda, que se comunicam pela Língua Brasileira de Sinais ou pelo Português oral.

Fonte: Caderno de provas do concurso público pra o cargo de intérprete de LIBRAS de Prefeitura Municipal de Aparecida de Goiânia. UFG/2011

Porém a exigência desse conhecimento tem-se legitimado pela ocorrência frequente nas provas analisadas. A questão pedagógica envolve conhecimento sobre a legislação da LIBRAS e educacional (LDB/Diretrizes/Pareceres), a história da educação e o conceito de surdez (mesmo com enfoque clínico, recorrente em 3 provas analisadas), além de conhecimentos sobre o fazer pedagógico em sala de aula e o papel do professor/intérprete dentro de um contexto de inclusão. Novamente aparece a dualidade professor/intérprete, fica evidente pela análise das provas que o papel do intérprete no âmbito escolar ainda não está bem delimitado, até onde vai sua área de atuação?

As recentes pesquisas sobre as funções dos intérpretes educacionais indicam que é comum ocorrer a confusão entre os papéis de professor e de intérprete. Algumas secretarias de educação assumem o intérprete também como professor, neste caso ocorre uma proposta de co-docência. A co-docência ocorre quando o intérprete educacional tem uma participação efetiva no trabalho pedagógico junto ao professor regente da sala produzindo materiais, criando estratégias pedagógicas com o objetivo de propiciar o aprendizado de todos os alunos, não há uma divisão do trabalho professor ou intérprete, ambos são responsáveis pelos alunos surdos ou não, como descreve Tuxi (2009). A autora destaca a importância de esse profissional ter a formação pedagógica

que lhe garanta a capacidade de interferir de forma produtiva no aprendizado do aluno surdo e contribuir para o aprendizado dos demais alunos.

Outros pesquisadores destacam que o papel do intérprete é essencialmente interpretar e que não deve interferir nos aspectos pedagógicos, sendo seu papel, discrição, distancia profissional, confiabilidade, imparcialidade e fidelidade (QUADROS, 2004).

Constatamos que nas provas do Sul do país, as questões que versem sobre a temática pedagógica foi praticamente inexpressiva em comparação com outros estados, como Norte e Nordeste.

De forma geral, os conhecimentos pedagógicos estão relacionados à legislação educacional, ao fazer pedagógico e à rotina escolar, a reincidência de tais questões nas provas analisadas indica que a área pedagógica tem-se constituído como conhecimento legítimo para o intérprete educacional, pela área principal de atuação que é a sala de aula. Determinar quem é, para quem trabalha, qual a sua história e do outro, como dividir seu espaço e qual o seu papel dentro do contexto sócio-histórico, é um desafio para a formação dos futuros intérpretes e das equipes que contribuem para a contratação desses profissionais.

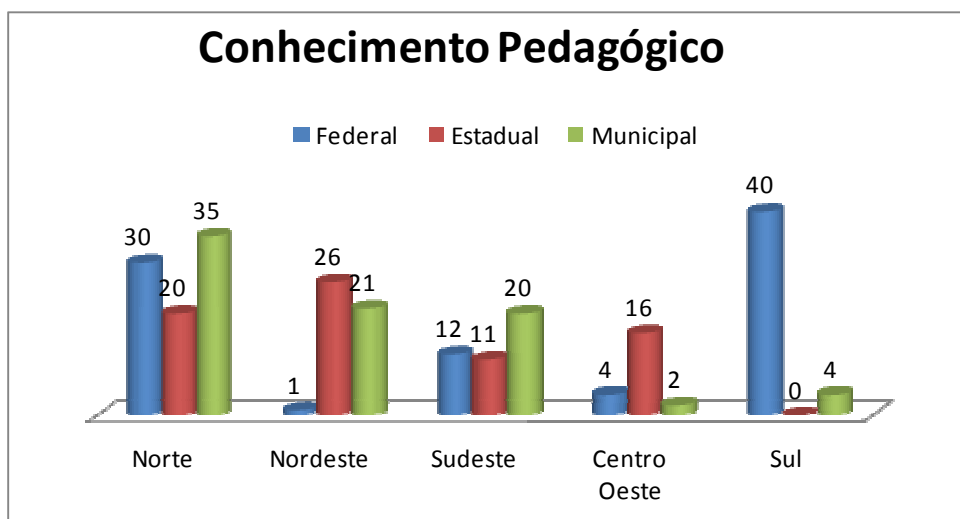


Gráfico 4: Representação em % das questões referentes a conhecimento pedagógico nas cinco regiões do país.

e) Ética e Situação problema

Essa categoria de análise também tem uma ocorrência significativa nas provas que compuseram o banco de dados, o enfoque das questões não fica restrito a situações éticas, mas referem-se também à formação histórica desse profissional, as competências desejáveis, como se posicionar frente a diferentes situações. De uma forma geral pela análise das provas e das áreas anteriormente estudadas, esse campo é o que possui questões formuladas mais próximas da possível realidade do intérprete em sala de aula. Ocorrem da mesma forma erros graves com relação ao papel do intérprete e sua identidade, como pode ser observado abaixo:

<p>26- É papel do profissional Intérprete de LIBRAS, professor de surdo ou itinerante. Exceto:</p> <p>A) Interferir positivamente na vida pessoal do surdo.</p> <p>B) A difusão da LIBRAS.</p> <p>C) Ser fiel a interpretação.</p> <p>D) Manter sigilo do que lhe foi confiado por um surdo.</p> <p>E) Respeitar normas, horários e vestimentas.</p>	<p>69- O “professor-intérprete” pode interferir com comentários a respeito do assunto durante as aulas?</p> <p>A) Sim, sem problema algum.</p> <p>B) Não, ele deve apenas transmitir as informações passadas pelo professor.</p> <p>C) Sim, ele pode parar a interpretação e comentar para a classe toda.</p> <p>D) Sim, mas deve fazer isso em público e para o aluno surdo.</p> <p>E) Não, ele deve procurar a diretoria para esclarecer o ocorrido.</p>
<p>Fonte: prova do concurso público para o cargo de Interprete de Libras da Prefeitura Municipal de Aroeiras, PB, aplicada em 02/2010</p>	<p>Fonte: caderno de provas do concurso público para o cargo de intérprete de LIBRAS, do estado do Maranhão, FCC/2009</p>

<p>12) São deveres fundamentais do Instrutor de Libras:</p> <p>I) Manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias a menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo.</p> <p>II) Ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, consciente, confidente e de equilíbrio emocional.</p> <p>III) Esforçar-se pra reconhecer os vários tipos de assistência ao surdo e fazer o melhor para atender às suas necessidades particulares.</p> <p>IV) Procurar manter a dignidade, o respeito e a purezas das línguas envolvidas.</p> <p>Estão corretas apenas as afirmativas:</p> <p>A) III, IV B) I, II, III C) II, III D) I, II E) I, II, III, IV</p>
<p>Fonte: Caderno de provas do concurso público para o cargo de intérprete de libras da Prefeitura Municipal de São Leopoldo/CONSULPLAN/2010</p>

A falta de referência nas questões acima e o erro de conceito do que é um intérprete de LIBRAS impede que o candidato consiga identificar a resposta correta

uma vez em que não está claro o que é um professor-intérprete e, o instrutor de LIBRAS (professor), aparece com as atribuições de um intérprete. Essa grande quantidade de erros deve-se ao fato dessa ser uma profissão que ainda está em processo de construção de sua identidade. Para Bourdieu (1978), a definição do cargo bem como das funções as quais se submete são princípios importantes para a classificação desse profissional em uma categoria específica ainda que o nome do cargo (intérprete educacional) possibilite afiliação a outras categorias como professor e instrutor de LIBRAS.

A Região Sul é a que apresenta, nessa categoria de análise, maior equilíbrio entre as esferas municipal, estadual e federal e a sudeste a maior disparidade entre os âmbitos estaduais e federal. Em relação às outras áreas de análise, esta é a que apresenta maior ocorrência no âmbito municipal, ou área de atuação do futuro intérprete, a escola municipal regular.

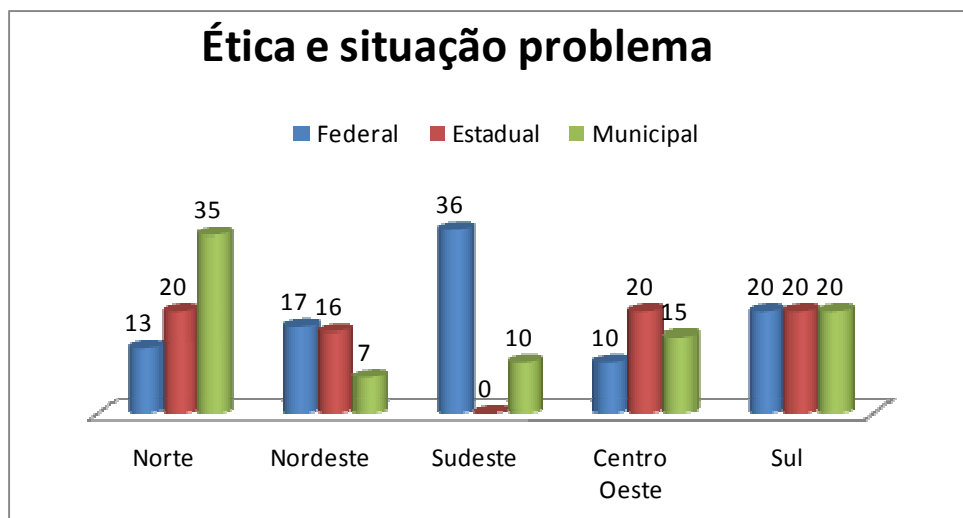


Gráfico 5: Representação em % das questões de ética e situação problema nas cinco regiões do país.

Considerações Finais

Consideramos, a partir da análise dos dados, que a adoção de prova de concurso requerendo apenas conteúdos teóricos e, muitas vezes, superficiais, desta forma, não garantindo que o profissional aprovado esteja de fato apto para a atuação como intérprete educacional.

Outra questão curiosa e não menos importante, encontra-se na falta de avaliação do processo de interpretação e de cunho mais prático. Apesar de algumas provas

apresentarem questões sobre as competências do intérprete, somente uma apresenta além da prova teórica uma entrevista e prova prática.

No que se refere à formação ou titulação do candidato ao cargo intérprete educacional tem-se selecionado pessoas com formação em nível médio ou em nível superior, sem uma área muito definida, atribuindo valor legítimo ao Decreto nº 5626/05 (base de perguntas em todas as provas analisadas), bem como ao PROLIBRAS como exigência para a inscrição nos concursos públicos. Neste ponto concordamos com Bourdieu (1998), onde nem sempre o diploma (título) traz a competência para exercício da função, assim como os conhecimentos teóricos sobre a LIBRAS não trazem em si uma competência linguística para a atuação do intérprete em sala de aula.

Por meio da análise das provas, é possível perceber as contradições e ambiguidades implícitas reveladas pelo caráter emergencial com o qual o Estado precisa dar conta da demanda de surdos incluídos por meio da contratação de intérpretes educacionais, sem, contudo, garantir o atendimento de qualidade aos alunos provendo-os de profissionais deficitários em sua formação, legitimados pelo próprio sistema (diploma) e mal avaliados no contexto dos processos de seleção por meio dos concursos analisados em âmbito nacional, reproduzindo a marginalização do direito das comunidades surdas, ainda que em contexto de inclusão.

Como a profissão do intérprete está em processo de construção, muitas ressignificações ainda são necessárias para a efetiva conquista de uma identidade profissional. As mudanças ocorridas nesta última década com relação à política de inclusão forçaram mudanças no perfil desse profissional, cabe agora a essa classe trabalhadora lutar pelo pleno reconhecimento dessa profissão e todas as implicações contidas nessa desde a formação, conquista da sua classificação na hierarquia das profissões e coerente avaliação das competências necessárias para o exercício do cargo, e cabe às empresas concessionárias e Secretarias de educação criar a demanda por cursos de qualificação profissional na medida em que melhorem a seleção e organização dos conteúdos exigíveis nos concursos públicos para o cargo de intérprete educacional.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. Ações para a contratação de Intérpretes de Libras na educação básica de escolas públicas de São Paulo. In: *Anais do V CIATI - Congresso Internacional de Tradução e Interpretação UNIBERO* enfocando o tema "Tradução e Interpretação: (des)construindo Babel" - 17 a 20 de maio de 2010. São Paulo: UNIBERO, 2010a.

ALBRES, Neiva de Aquino. Processos de produção e legitimação de saberes para o currículo de pós em libras na formação de intérpretes. para uma especialização? In: *Anais do Congresso de Tradutores intérpretes de Língua de sinais – UFSC*. Novembro de 2010b.
<http://www.congressotils.cce.ufsc.br/pdf/Neiva%20de%20Aquino%20Albres.pdf>

ALVES, Gilberto Luiz. A relação entre plano de estudos e sociedade: A propósito de uma abordagem histórica de Currículo. In: *Intermeio-Revista do mestrado de Educação – UFMS - Campo Grande*, v.1, n.1, p.44-52, 1995.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.

Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 22 dez. 2005.

BOURDIEU, Pierre. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998 [1975]. p. 127-144.

GHIRALDELLI, Paulo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, Antônio Flavio e SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. MOREIRA, Antônio Flavio e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. *Testes de proficiência linguística em língua de sinais: as possibilidades para os intérpretes de libras*. São Leopoldo / RS. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada por. 2008.
<http://editora-arara-azul.com.br/cadernoacademico/pirespereiramc2008dissertacao.pdf>

QUADROS, Ronice Muller. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa* / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília : MEC ; SEESP, 2004.

TUXI, Patrícia. A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental. 2009. 112 f. *Dissertação (Mestrado em Educação)* - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4397/1/2009_PatriciaTuxi.pdf

VIGOTSKY, Lev Semionovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GUIA-INTÉRPRETE PARA PESSOA COM SURDOCEGUEIRA: REFLEXÃO SOBRE AS TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS DE SUA FORMAÇÃO¹

Silvia Maria Estrela Lourenço²

Resumo

O presente artigo busca discutir a atual formação proporcionada aos guias-intérpretes que atendem às pessoas com surdocegueira, oferecida pela ABRASC e GRUPO BRASIL DE APOIO AO SURDOCEGO. Objetiva-se analisar como tem sido organizada essa formação, a fim de proporcionar aos profissionais da área, condições para trabalhar com as especificidades da pessoa com surdocegueira, analisar as grades curriculares dos países analisados e um paralelo dos cursos realizados nesses países. Esse trabalho tem como referencial teórico alguns princípios do materialismo histórico, e por meio de uma coleta de dados da realidade que envolve o trabalho do Guia-intérprete, partindo da realidade atual, mediar uma análise dos dados coletados e também documental. Para desenvolver este estudo foram realizadas entrevistas abertas com uma guia-intérprete e profissionais ligadas à área da surdocegueira vinculados às instituições promotoras de formação e uma análise documental dos currículos dos cursos de formação nos EUA, Colômbia e Brasil. Os resultados indicam a necessidade de consolidar a profissão de guia-intérprete, buscar parcerias e recursos para que essa formação se efetue de forma acadêmica, junto aos órgãos públicos e às instituições de ensino superior.

Palavras-chave: formação para guia-intérprete, currículo, história da educação.

Introdução

Constatamos que o movimento da Comunidade surda passa a ter maior visibilidade, sobretudo nos anos 2000, que permite hoje a discussão sobre eles como parte da diversidade cultural e de inclusão social, temas que passam a habitar obrigatoriamente o debate sobre a necessidade de profissionais intérpretes como instrumento de acessibilidade. No caso das pessoas com surdocegueira se faz necessário incluir os guias-intérpretes, familiares das pessoas com surdocegueira. Assim, a política nacional é contagiada, de forma positiva, pela discussão da diversidade, em grande parte

¹ Trabalho orientado pela Professora Mestre Neiva de Aquino Albres.

² Especialista em Tradução/ Interpretação e ensino de Língua Brasileira de Sinais pela FAAG.

a partir desta articulação no interior das escolas, no interior do movimento sociais em todo o país.

A surdocegueira é uma condição única em que se combinam perdas visuais e auditivas que produzem graves problemas de comunicação e outras necessidades de desenvolvimento e aprendizagem. Algumas pessoas com surdocegueira apresentam perdas totais desses sentidos, outras não, podendo manter resíduos auditivos e/ou visuais. A pessoa com surdocegueira utiliza várias formas de comunicação para interagir, acessar as informações e desenvolver técnicas de orientação e mobilidade para explorar e conhecer o seu ambiente (GRUPO BRASIL, 2005).

As pessoas com surdocegueira necessitam de formas específicas de comunicação para terem acesso à educação, lazer, trabalho, vida social, entre outros, faz-se necessário o trabalho do guia-intérprete que é um profissional capacitado que possibilita que a pessoa com surdocegueira seja independente tanto para se locomover como para se comunicar. Conviver com a surdocegueira é se defrontar com um mundo totalmente diferente e muito rico de experiências, exigindo conhecimento e técnicas específicas para que se possa desbravá-lo com mais habilidade e eficiência (GRUPO BRASIL, 2005).

Existem duas categorias de pessoas com surdocegueira, os congênitos e os adquiridos. O trabalho realizado com os congênitos envolve a atuação de um Instrutor mediador³, o Guia-intérprete trabalha com a pessoa com surdocegueira adquirida, que é aquela pessoa que no percurso de sua vida adquiriu a surdocegueira posteriormente à aquisição da linguagem⁴, quando a pessoa com surdocegueira necessita de um atendimento mais especializado, ele também pode utilizar o trabalho do Instrutor mediador. Essas pessoas podem ser: pessoas nascidas com audição e visão normal e que adquiriram perdas totais ou parciais de visão ou audição; pessoas com perda auditiva ou surdas congênitas com deficiência visual adquirida; e pessoas com perda visual ou cegas congênitas com deficiência auditiva adquirida (GRUPO BRASIL, 2005).

Para Maia (2005), “no processo de inclusão é necessário levar em consideração a importância do profissional guia-intérprete e ou do instrutor-mediador, pois será a

³ O Instrutor mediador é o profissional que fornece intervenção para uma pessoa surdocega e deficiente múltipla sensorial. Ele faz a mediação entre a pessoa que é surdocega e o seu ambiente para capacitá-la a se comunicar com o mesmo e receber informações não distorcidas do mundo a seu redor. (The W. Ross Macdonald School Deafblind Resource Services, Brantford, Ontário [1], (sem paginação) (MAIA et. al., 2008, p. 123).

⁴Fonte:

http://www.sordoceguera.org/vc3/sordoceguera/clasificacion/sordoceguera_adquirida.php

conexão da pessoa com surdocegueira com o mundo que o rodeia” (MAIA, 2005, p. 107).

O Profissional guia-intérprete é aquele que serve de canal de comunicação e visão entre a pessoa com surdocegueira e o meio no qual ela está interagindo, ele deve apresentar algumas habilidades essenciais para que consiga transmitir todas as informações de modo fidedigno e compreensível à pessoa com surdocegueira. Seu trabalho basicamente consiste na transliteração ou interpretação, descrição visual e as funções de guia vidente (PETRONI, 2010).

O guia-intérprete tem formação específica que lhe permite compreender a mensagem em uma língua, extrair o sentido por meio da informação linguística (palavras, orações, aspectos como intensidade, tom, timbre, entonação, acentuação, ritmo e pausa), extra linguística (pistas sonoras ou visuais provenientes do emissor e da situação comunicativa), contextualizar o sentido da língua de destino – interpretação – ou na mesma língua em outro sistema de comunicação utilizado pela pessoa com surdocegueira. Descrever o que ocorre em torno da situação de comunicação, a qual inclui tanto o espaço físico em que esta se apresenta como as características e atividades das pessoas nela envolvidas. Esta habilidade denomina-se Descrição Visual; Facilitar o deslocamento e a mobilidade da pessoa com surdocegueira no meio, a qual é chamada de Guia (RODRÍGUEZ, 1999). O guia-intérprete deve respeitar as dimensões afetiva, intelectual e a vontade da pessoa com surdocegueira. Alguns aspectos a serem levados em conta são: Confidencialidade, Fidelidade e Exatidão, Imparcialidade, Seletividade e Disciplina (PETRONI, 2010).

Minha escolha em tratar esse tema, se dá pelo fato de eu atuar como Guia-intérprete de pessoas com surdocegueira adquiridas. O presente trabalho tem por objetivo registrar o histórico da formação profissional do Guia-intérprete no Brasil com a pessoa surdocega adquirida, público alvo desse profissional.

Currículo e Sociedade

Nas diversas formas de sociedades que marcaram a existência da humanidade, as propostas de educação produzidas são históricas, ou seja, elas germinam, passam por um processo evolutivo, entram em crise e se degradam, com dois momentos fundamentais: a construção e o desenvolvimento da proposta e o momento de sua crise e decomposição (ALVES, 1995, p. 44).

De acordo com a sociedade capitalista da época para superar a especialização do saber, Alves (1995) em sua concepção resume em: no plano da organização do currículo, a formação universitária deve pleitear três momentos: Fixar-se nos estudos que ofereçam uma visão clara da sociedade concreta de nossos dias; Exigir que a área de atuação seja analisada em suas relações com a sociedade; e a formação específica que se programa para cada modalidade profissional.

No Brasil é a formação em nível Superior que tem se responsabilizado pela profissionalização, pela titulação de profissionais. O Conselho Nacional de Educação delibera quanto à carga horária e conteúdos mínimos de cursos avaliando por meio de indicadores a qualidade do ensino oferecido pelas Instituições de Ensino Superior.

Para Bourdieu (2007[1978]) existe uma incessante busca pela classificação, ou seja, pela atualização do seu título (certificado).

O Guia-intérprete, por enquanto, não possui uma formação acadêmica, sua classificação está incluída no cadastro de ocupações na classe dos intérpretes, sua formação é realizada por uma Organização não governamental, o Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego, em parceria com Órgãos internacionais, e com respaldo governamental como Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Em 2007 teve o apoio do MEC, atualmente está em parceria com a Universidade Luterana do Brasil - Ulbra, na modalidade online em curso de aperfeiçoamento, assim os guias-intérpretes poderão concorrer a um lugar na sociedade, garantindo esse direito.

Isso nos faz repensar que as principais vítimas da desvalorização dos títulos escolares são aqueles que entram no mercado de trabalho sem diplomas, isso pode acontecer pela extensão progressiva do monopólio daqueles que detêm o poder desses títulos. O autor nos coloca que,

A generalização do reconhecimento conferido ao título escolar tem por efeito, sem dúvida, unificar o sistema social de diplomas e qualidades que dão direito à ocupação de posições sociais e reduzir os efeitos de grupos isolados, ligados à existência de espaços sociais dotados de seus próprios princípios de hierarquização: sem que o título escolar chegue jamais a impor-se completamente, pelo menos, fora dos limites do sistema escolar, como padrão único e universal do valor dos agentes econômicos (BOURDIEU, 2007[1978], p. 151).

Ao vivenciar a defasagem, Bourdieu (2007) anuncia que os jovens iniciam uma luta contra a desclassificação por meio da adoção de estratégias para tentar escapar à desclassificação, portanto é preciso ou produzir novas profissões mais ajustadas às suas pretensões ou reordenar as profissões às quais o seu diploma dá acesso, constituindo um dos fatores importantes da transformação das estruturas sociais. As dialéticas da desclassificação e da reclassificação estão presentes no conjunto de processos sociais, e implica e exige que todos busquem o mesmo resultado, com os mesmos objetivos, essa luta de classes faz com que seus membros entrem em uma corrida de perseguição, de concorrência e que condenam cada agente reagir por si só aos efeitos das inúmeras reações dos outros agentes, ou mais precisamente, ao resultado da agregação estatística de suas ações isoladas (BOURDIEU, 2007[1978], p. 182).

Segundo Alves (1995), a importância de uma formação completa do indivíduo, ou seja, um indivíduo filosófico, com atitudes reflexivas e críticas a cerca do Ser humano e um indivíduo político, participativo e preparado para gerir os negócios do Estado.

A trajetória investigativa... buscando os documentos

Schaff (1995) mostra que há diferentes visões dos historiadores em todos os tempos, mesmo com métodos e técnicas de investigação aperfeiçoadas. Cada um, a sua maneira, tem a sua versão da verdade daquilo que esta em questão, o que acabou aproximando-os da filosofia. Segundo Benedetto Croce,

Toda a escolha e todo o encadeamento de fatos pertencentes a um grande domínio da história, história local, ou mundial, história de uma raça ou de uma classe são inexoravelmente controlados por um sistema de referência daquele que seleciona ou reúne os fatos. [...] Pode consistir em uma grande concepção da história ou numa simples compilação de pontos de vista confusos [...] (CROCE, apud SCHAFF, 1995, p. 69).

O processo do conhecimento é formado pela tríade: sujeito, objeto conhecimento. Schaff (1995) nos mostra os três modelos do processo do conhecimento: o primeiro modelo é sobre a teoria do reflexo, onde o objeto do conhecimento atua

sobre a percepção do sujeito, um agente passivo, contemplativo e receptivo, registrando os estímulos vindos do exterior, o produto desse processo é o reflexo, a cópia do objeto e este está relacionada com a ação mecânica do objeto sobre o sujeito; o segundo modelo, idealista e ativista, a predominância volta ao sujeito que conhece, onde o objeto do conhecimento é sua produção, como criador da realidade; o terceiro modelo ocorre uma interação entre o sujeito e o objeto, onde é atribuído um papel ativo ao sujeito que sofre influências das determinações sociais, que introduzem no conhecimento uma visão de realidade socialmente transmitida.

Schaff (1995) pautado na perspectiva materialista histórico dialética de Marx, em suas teses, elenca três elementos constitutivos: o primeiro é sobre o indivíduo humano como “conjunto das relações sociais”, o segundo é a concepção do conhecimento como atividade prática, atividade sensível, concreta e o terceiro é a concepção do conhecimento verdadeiro como um processo infinito, visando à verdade absoluta por meio da acumulação das verdades relativas. Para se respeitar as teorias marxistas é preciso aceitar o modelo objetivo-ativista da relação cognitiva, que forma as teses como um todo orgânico.

A relatividade indica que o conhecimento humano é cumulativo, que se desenvolve no tempo e esse desenvolvimento é acompanhado de mudanças das verdades formuladas como resultado desse conhecimento. Em segundo lugar, a palavra em si possui dois casos: uma conotação diferente, uma designa a definição primeira de juízo verdadeiro e a segunda emprega-se como forma abreviada da expressão “conhecimento verdadeiro”.

O conhecimento é, pois um processo infinito, mas um processo acumulando as verdades parciais que a humanidade estabelece nas diversas fases do seu desenvolvimento histórico: alargando, limitando, superando estas verdades parciais, o conhecimento baseia-se sempre nelas e toma-as como ponto de partida para um novo conhecimento (SCHAFF, 1995, p. 97).

Objetivou-se investigar a trajetória da formação de guia-intérpretes no Brasil, visando tecer análises sob um viés comparativo, na perspectiva de desvendar as influências na formação atual, como ela se constituiu.

Dadas às especificidades do tema e, principalmente, dos questionamentos a serem respondidos, se fez necessária a constituição dos “dados”, no dizer de Certeau (1976), também por meio da história oral, ou do uso do testemunho da “memória viva”, “àquele que pode, por meio entrevistas, narrar práticas, acontecimentos, vivências passadas, por ter participado diretamente, estando presente naquele lugar e naquele tempo”.

O procedimento de pesquisa usado foi entrevistas abertas com a profissional que é multiplicadora do curso de formação no Brasil e trabalha como guia-intérprete, e profissionais que trabalham na área da Surdocegueira e que tiveram experiências com o processo de formação oferecido pela Abrasc em conjunto com o Grupo Brasil.

O outro procedimento usado foi a análise dos currículos dos cursos de formação, levantando informações sobre o trabalho de formação do guia-intérprete, principalmente nos Estados Unidos da América, Colômbia e Brasil. Esses locais foram escolhidos por serem referências em formação, os EUA por serem referência na área da Interpretação de Intérpretes de Língua de Sinais, a Colômbia por ser a tutora do curso de formação do Guia-intérprete no Brasil. A análise do Brasil se deu em dois momentos, a formação inicial e a formação atual do Guia-intérprete mostrando sua evolução do currículo até o presente momento.

Este estudo foi guiado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais instituições nacionais e internacionais estiveram envolvidas na formação de guia-intérpretes do Brasil? Quais as tramas interinstitucionais para promover a formação?
- Em que níveis de ensino essas formações foram desenvolvidas?
- Quais as influências políticas para fomentar essa formação?

Iniciativas internacionais para formação de guia-intérprete

Internacionalmente, o NCDB (*National Consortium of Deaf-Blind*) é uma instituição que presta assistência técnica nacional às crianças e jovens com surdocegueira, trabalha com informação e treinamento de pessoa, principalmente, nos Estados Unidos da América.



Fonte: *National Consortium of Deaf-Blind (NCDB)*

O NCDB é um centro nacional de educação de intérpretes, tendo cinco centros regionais de formação de intérpretes nos EUA, como consta no mapa acima.

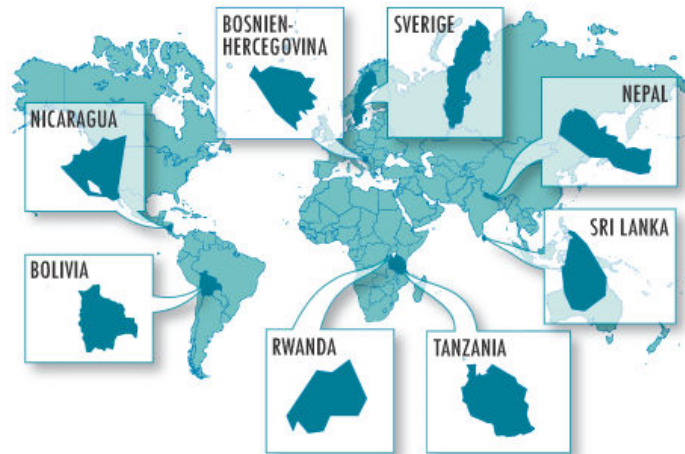
Internacionalmente, geralmente, os cursos para guia-intérprete são incorporados ao currículo de formação de Intérpretes de Língua de Sinais para surdos. Os tópicos dos cursos listados abaixo foram genericamente apontados para refletir os tipos de temas que normalmente são incluídos em Programas de formação de Intérpretes de ASL (*American Sign language* - língua americana de sinais).

Currículo Nacional de Formação intérpretes que trabalham com pessoas com surdocegueira	
O Consórcio Nacional de Intérprete de Centros de Educação é financiado pelo EUA Departamento de Educação - 2005 - 2010	
<p>Introdução ao Campo de Interpretação Definições e Descrições da surdocegueira, Parte 1 os métodos de comunicação Respostas de Emergência Etiologias da surdocegueira Experimentando Perda da visão - O Ciclo de Luto Identificando a definição nacional de surdocegueira Papel do intérprete educacional vs Interventor</p> <p>A cultura surda Surdocegueira, uma visão geral Entendendo a cultura da pessoa com surdocegueira A experiência comunitária com pessoas com surdocegueira Conhecer a Tecnologia usada por pessoas com</p>	<p><i>Preconferencing</i>, Modificações e Fronteiras Interpretando de Material Impresso: Menus, Diagramas e Gráficos Anotações e condensação em ASL Interpretação - Incluindo Informações Visuais Interpretação Ajustes Ergonômicos e as questões ambientais que afetam a interpretação</p> <p>Interpretação III (Avançado) A consciência do Comportamento não Verbal Consciência do contexto: Social, Visual, Histórico e Cultural Interpretando Símbolos Visuais: Mapas, Planilhas e Gráficos Análise e Priorização de Conteúdo Dentro do Contexto Análise e Pertinência: Comunicação Não-Verbal</p>

<p>surdocegueira Interpretação de sinais para voz Cópia de Sinais consecutivos: Expressando Expressar entre diferentes idiomas de origem Métodos Táteis e Técnicas de Comunicação Técnica sobre a voz Tipos de Interpretação: linguagem falada ou escrita Interpretação de voz para sinais Sinais consecutivos Cópia: sinais Cópia simultânea de sinais Modificações e acomodações para a interpretação Métodos de comunicação tátil Interpretação I (Iniciante) Definições e Descrições da surdocegueira, Parte II a perspectiva de pessoas com surdocegueira, parte I Os Fundamentos do Toque Fundamentos das Técnicas de guia vidente Interpretação de Informação Médica Modalidades Interpretação para pessoas com surdocegueira: Implicações para o intérprete é o papel do Métodos e Técnicas de Comunicação Estabelecer Planos para Intérpretes e pessoas com surdocegueira Técnicas de guia-vidente Métodos e Técnicas de Comunicação Tátil Tipos de perda de visões e diferentes etiologias Modificações e acomodações para a interpretação Métodos de comunicação tátil Interpretação II (Intermediário) Características únicas de Interpretação para pessoas com surdocegueira Dar e receber feedback Descrevendo o Ambiente Visual Cópia de sinais e retransmissão de Interpretação A perspectiva de pessoas com surdocegueira, Parte II Reuniões do grupo: avaliação das necessidades de Interpretação</p>	<p>Interpretação: Inclusão do contexto cultural Resumindo Textos Simultaneamente Observação crítica e discussão Texto de Análise: Perspectiva Ouvinte Foco Determinação da Interpretação: Perspectiva Ouvinte Integração do ambiente na produção de linguagem de sinais Adicionando a expressão facial, movimento corporal e emoção Uso de marcadores linguísticos para esclarecer informações Acomodações para baixa visão e reduzidos campos periféricos Com uma mão e duas mãos de língua de sinais tátil Acessando os materiais apresentados em formato multimídia Técnicas para apoiar os alunos que são surdoscegos, em discussões em pequenos grupos Ética [Ética] Situações Avaliando a Confiança e Confiabilidade Ética O Processo de Tomada de Decisão Tomada de decisão ética Implementação de novas habilidades na tomada de decisão Identificar e resolver problemas ASL / Estudos Surdos Papéis e relações Planos de carreira e recursos da comunidade Comunicação Não Verbal Fundamentos das Técnicas de guia vidente Respostas de Emergência</p>
<p>Fonte: HECKER-CAIN, Jane; MORROW, Susanne Morgan; FRANTZ, Richelle, 2008.</p>	

A Europa também tem um grupo de pesquisa e formação de guia-intérprete. A SHIA é tutora de projetos e programas na África, Ásia, Europa e América Latina atendendo especificamente à Bolívia, Bósnia, Nepal, Nicarágua, Sri Lanka, Tanzânia e Ruanda. O objetivo desta instituição é fortalecer as organizações que trabalham com deficientes e organizar uma ação para a mudança social garantindo os direitos das pessoas com deficiência.

Dessa forma, na América latina, atende à ASCN (*Associação de Sordo Ciego de Nicarágua*) e COBOPDI (*Confederação Boliviana de las Personas con Discapacidad*).



Países atendidos pela SHIA

Fonte: <http://www.shia.se/shia-i-varlden>

De acordo com a SHIA, as atividades no projeto são:

- Treinamento para novos membros.
- Treinamento para os membros a serem formadores em língua gestual.
- Informar e sensibilizar os membros e famílias por meio de visitas domiciliares.
- Realizar um levantamento do número de pessoas com surdocegueira que estão na Nicarágua.
- Condução defesa da surdocegueira.
- Desenvolver uma proposta para melhorar a situação educacional de pessoas com surdocegueira, na Nicarágua.
- Interagir com agências governamentais que lidam com questões de importância para a integração da saúde, educação, reabilitação e trabalho.
- Participar e coordenar com de forma mais ampla pela FECONORI (*Federacion de Asociaciones de Personas com Discapacidad*) organização e outras organizações nacionais e redes internacionais. (SHIA, 2009)

Constatamos que a SHIA não trabalha diretamente com a formação de guia-intérprete. Apesar de a Suécia ser tutora da América Latina. – contato direto com a FLASC (Federação Latino Americana de Surdocegos) que por sua vez tem trabalhado em conjunto com as instituições brasileiras.

Outros países da América Latina também têm buscado a formação para o guia-intérprete, com o apoio da ONCE⁵ (*Organización Nacional de Ciegos Españoles*) e da Sense Internacional para Latinoamérica.

⁵ A ONCE é uma organização não governamental de solidariedade social e sem fins lucrativos espanhola. O objetivo desta organização é melhorar a qualidade de vida dos cegos e deficientes visuais de Espanha.

A ONCE por meio da FOAL (*Fundação Once América Latina*) possui um projeto global de colaboração que está permitindo consolidar um movimento associativo dos cegos latino-americanos, ela contribui para a criação de empregos e de melhoras educativas para os cegos desses países. Ela potencializa a realização, de forma direta, de programas de promoção de trabalho, formação e capacitação profissional, integração social e prestação de serviços sociais para pessoas com deficiências visuais dos países ibero-americanos, em seus respectivos estados.

A SENSE Internacional é uma organização multinacional de caráter não governamental, que busca promover os direitos das pessoas com surdocegueira no mundo. Sua missão é apoiar o desenvolvimento de serviços sustentáveis por meio de projetos realizados com pessoas com surdocegueira, suas famílias, organizações privadas e governamentais nacionais e internacionais e por meio de capacitações a profissionais que trabalham com este grupo, desenvolvendo suas habilidades que façam parte ativamente da sociedade, ela desde 1996 ajuda o Brasil em seus projetos.

As referidas instituições trabalham diretamente com a pessoa com surdocegueira e indiretamente com a formação de guia-intérprete.

O POSCAL⁶ (*Programa para la Creación de Asociaciones de Personas Sordociegas en América Latina - Programa de Criação de Organização para Pessoas Surdocegas na América Latina*) funciona desde 1995 atende a 14 países na América Latina: Chile, Argentina, Uruguai, Brasil, Honduras, Guatemala, República Dominicana, Cuba, Colômbia, Nicarágua, Venezuela, Equador, Bolívia e Peru. A FSDB é uma associação das pessoas com surdocegueira na Suécia de âmbito nacional e está trabalhando para conquistar os direitos de plena participação, igualdade, independência e autodeterminação para as pessoas com surdocegueira em todas as áreas da sociedade.

O Equador, país que também conta com essas ajudas internacionais, possui na pessoa de Sonnia Margarita Villacres Mejia - uma referência, na Surdocegueira. Sonnia é uma pessoa que apresenta surdocegueira com uma história de vida e luta que tem divulgado a surdocegueira em seu país e em muitos países da América Latina, ela é também Presidente da FLASC - Federação Latino Americana de Surdocegos e Vice-

⁶ O POSCAL teve início por meio da iniciativa de Yolanda De Rodriguez que foi a diretora do projeto. Yolanda foi uma pessoa com surdocegueira, paraplégica, que durante a IV Conferência Mundial Helen Keller, na Suécia, em 1993, conheceu os programas da FSDB e da SHIA. Mas foi somente na V Conferência Mundial Helen Keller, em 1995 que entrou em contato com o presidente da FSDB, com um projeto para atender a América Latina.

presidente da WFDB (*World Federation of the Deaf-Blind* - Federação Mundial de Surdocegos).

Na Colômbia a FENASCOL⁷ (Federación Nacional de Sordos de Colombia) tem trabalhado para atender as pessoas com surdocegueira e para a formação dos guias-intérpretes. O governo de Bogotá, a partir de 2005 começa a pagar pelos serviços do guia-interprete para mediação de estudantes com surdocegueira. (SERPA, 2009)

Plazas (2000) descreve que na Colômbia o primeiro programa de formação de intérpretes para surdos e para pessoas com surdocegueira aconteceu de maio de 1997 a julho de 1998. Foram desenvolvidos quatro módulos, de dez dias de duração cada. Com duração total de 410 horas de curso. A capacitação envolveu aspectos teóricos e técnicos de interpretação para pessoas surdas e de guia-interpretação para pessoa com surdocegueira.

A FENASCOL e a POSCAL em parceria enviaram da Suécia em 1996, três pessoas (uma surda Patricia Ovalle, uma profissional em interpretação María Margarita Rodriguez e uma profissional em surdocegueira Sandra M. Cavajal) para receber a capacitação. Acrescentou-se a Surdocegueira na FENASCOL, aos cursos de formação de intérpretes de língua de sinais e aproveitando a realização da Conferência Mundial Helen Keller na Colômbia em 1997, formaram 35 intérpretes e guias-intérpretes (SERPA, 2011). Com o apoio da FSDB, no mesmo ano, os líderes das pessoas com surdocegueira da Suécia viajaram para a América Latina (Colômbia) juntamente com seus Guias-intérpretes, e é cultural neste país atender as necessidades das pessoas com deficiência, sendo assim havia dois profissionais para cada pessoa com surdocegueira.

Enquanto em outros países da América Latina ainda são voluntários ou familiares que realizavam o trabalho com essas pessoas, a POSCAL desenvolveu um curso em cada país que participou de suas reuniões ou que trabalham com essa população. Foi organizado um projeto pela POSCAL no qual um profissional da FENASCOL viajou a cada país e juntamente com cada associação capacitou os

⁷ A FENASCOL, foi criada em 06 de Maio de 1985, tem como missão ajudar a melhorar a qualidade de vida das pessoas surdas através da defesa de seus direitos e implementação de ações e programas que atendam suas necessidades.

profissionais, nesse curso foram ensinados aspectos quanto ao Sistema de comunicação, ética, descrição visual, orientação e mobilidade, etc. (SERPA, 2011)⁸.

Constatamos que a ONCE, a ULAC (União Latino Americana de Cegos) e a POSCAL deram o suporte para a formação do guia-intérpretes e conseqüentemente para o atendimento à pessoa com surdocegueira inicialmente e hoje apóia a FLASC.

Dalva Rosa e Clarissa Ipólito, professora e intérprete de Libras, foram escolhidas para ir a Bogotá - Colômbia no ano de 2000 fazer o curso de capacitação com María Margarita Rodrigues (com objetivo de serem multiplicadoras no Brasil), o modelo desse curso teve como base a formação proposta na Suécia. Sendo que na Colômbia, este curso é somado ao curso dado aos intérpretes de língua de sinais de surdos como uma complementação profissional.

<p>Currículo do curso na Colômbia <i>Taller de multiplicadores de La capacitación a guías intérpretes empíricos para personas sordociegas - Bogotá, Colombia de 10 a 14 de Julio de 2000 – Carga horária: 48 horas</i></p>	
<p><u>Agenda de trabalho</u> Dia 1 <i>Inauguración de La capacitación</i> <i>Unidad didáctica n°1</i> <i>Presentación de los participantes y de la capacitación: Aspectos referidos a formación de facilitadores</i> <i>Unidad didáctica n°2</i> <i>Educación Tradicional VS Andragogía⁹</i> <i>Unidad didáctica n°3</i> <i>Fases del aprendizaje em La educación de adultos</i> <i>Dinámica de Iniciación</i> <i>Unidad didáctica n°4</i> <i>Facilitación de procesos de aprendizaje</i> <i>Unidad didáctica n°5</i> <i>Educación de adultos y didáctica</i> <i>Evaluación de La sesión</i> Dia 2 <i>Unidad didáctica n°6</i> <i>Educación de adultos y didáctica</i> <i>Unidad didáctica n°7</i> <i>Facilitación, técnicas y medios (Primera parte)</i> <i>Unidad didáctica n°7</i> <i>Facilitación, técnicas y medios (Segunda parte)</i></p>	<p>conceptos básicos <i>Unidad didáctica n° 7</i>TEMA V: Rol del guía-intérprete para personas con sordoceguera <i>Unidad didáctica n°7</i> TEMA V: Rol del guía-intérprete para personas con sordoceguera <i>Unidad didáctica n°8</i> TEMA VI: Técnicas de guía-interpretación para personas con sordoceguera: guía, descripción visual e interpretación <i>Unidad didáctica n°9</i> TEMA VII: Técnicas de descripción visual TEMA X: Habilidades propias de la actividad de guía-interpretación: descripción visual, guía e interpretación <i>SUBTEMA A: Habilidades de guía</i> <i>Unidad didáctica n°10</i> TEMA VIII: Técnicas de guía TEMA X: Habilidades propias de la actividad de guía-interpretación: descripción visual, guía e interpretación <i>SUBTEMA B: Habilidades de guía</i> <i>Unidad didáctica n°11</i> TEMA IX: Técnicas de interpretación</p>

⁸ SERPA, Ximena. *Curso para guías-intérpretes* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <silviaestrela@yahoo.com> em 27 Jul. 2011.

⁹ Andragogía – disciplina que se ocupa da Educação de adultos, revisa e transforma aspectos emocionais, cria redes de multiplicadores de guías-intérpretes. (Anotações de Dalva Rosa Watanabe)

<p><i>Tecnología y educación, listas de correo y aula virtual (Conferencia)</i> <i>Tecnología y educación, listas de correo y aula virtual (Continuación)</i> <i>Evaluación de La sesión</i> Día 3 <i>Unidad didáctica n°1</i> <i>Presentación de La capacitación: Aspectos referidos a guía-interpretación: objetivos y estructura</i> <i>Unidad didáctica n°2</i> <i>Evaluación inicial de los contenidos y aclaraciones.</i> <i>Unidad didáctica n°2(Continuación)</i> <i>Evaluación inicial de los contenidos y aclaraciones.</i> <i>Unidad didáctica n°3</i> TEMA I: Presentación de La capacitación <i>Unidad didáctica n°4</i> TEMA II: Individuo con sordoceguera Día 4 <i>Unidad didáctica n°5</i> TEMA III: Reconstrucción de La organización de La comunidad de las personas con sordoceguera <i>Unidad didáctica n°6</i> TEMA IV: Generalidades acerca de interpretación: conceptos básicos <i>Unidad didáctica n°6 (Continuación)</i> TEMA IV: Generalidades acerca de interpretación:</p>	<p>TEMA X: Habilidades propias de la actividad de guía-interpretación: descripción visual, guía e interpretación SUBTEMA C: Habilidades de interpretación <i>Unidad didáctica n°11(Continuación)</i> TEMA IX: Técnicas de interpretación TEMA X: Habilidades propias de la actividad de guía-interpretación: descripción visual, guía e interpretación SUBTEMA C: Habilidades de interpretación <i>Unidad didáctica n°12</i> TEMA X: Habilidades propias de la actividad de guía-interpretación: descripción visual, guía e interpretación SUBTEMA D: Habilidades de guía-interpretación <i>Unidad didáctica n°12 (Continuación)</i> TEMA X: Habilidades propias de la actividad de guía-interpretación: descripción visual, guía e interpretación SUBTEMA D: Habilidades de guía-interpretación <i>Unidad didáctica n°13</i> TEMA XI: Ética del guía-intérprete para personas con sordoceguera <i>Unidad didáctica n°14</i> <i>Evaluación</i></p>
<p>Fonte: Apostila do curso da aluna Dalva Rosa</p>	

Dessa forma, alguns profissionais brasileiros tiveram sua formação fora do país, ainda que na América Latina, para então trazer estas experiências internacionais e adaptá-las à realidade brasileira, e são estes profissionais que compõem o corpo deliberativo das organizações não governamentais representativas de pessoas com surdocegueira no Brasil.

Experiências de formação de guia-intérprete no Brasil

No Brasil, da mesma forma, as instituições que trabalham com essa população assumiram o papel da formação de profissionais específicos para seu atendimento e acompanhamento. O IBC (Instituto Benjamin Constant) é um centro federal de referência para questões da deficiência visual, trabalhando com produção de material, capacitação de profissionais e assessoria às escolas. Seu foco principal é o trabalho com pessoas cegas, todavia, oferece cursos voltados aos profissionais que atuam com pessoas com surdocegueira. O seu curso sobre surdocegueira está voltado às técnicas e

possibilidades educacionais da pessoa com surdocegueira congênita, estimulação precoce, atividades de vida diária, e orientação e mobilidade, não havendo como exigência o conhecimento de Libras para os cursistas, estando mais voltado para formação de professores (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2011).

Já o Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao múltiplo deficiente sensorial¹⁰, uma organização não governamental desenvolve suas ações em parceria com a ABRASC¹¹ e têm seu trabalho voltado para a formação de guias-intérpretes.

As duas instituições sempre trabalharam juntas com o objetivo de atender às pessoas com surdocegueira e em promover sua qualidade de vida, bem como na formação dos profissionais Guias-intérpretes e Instrutores Mediadores. O curso de capacitação de guia-intérprete teve apoio do MEC durante a ação de Formação de Multiplicadores nas áreas de Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial na cidade de Recife no ano de 2007, em alguns estados brasileiros acontecem parcerias isoladas com secretarias de educação estaduais e municipais.

No Brasil, o primeiro curso de guia-intérprete aconteceu em 1999 em parceria com a FENASCOL, o POSCAL e a FSDB. O primeiro curso de Guia-intérprete teve período de uma semana, com carga horária de 48 horas, na cidade de São Caetano do Sul, Estado de São Paulo. Foram convidadas 13 pessoas para participar do curso, pessoas ligadas às instituições que atendiam pessoas com surdocegueira e múltiplos deficientes. O curso foi similar ao curso realizado na formação de Guias-intérpretes em países como a Colômbia, Peru e Equador.

¹⁰ O Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego é uma rede de organizações, profissionais especializados, pessoas com surdocegueira e famílias que foi criado em 1997 e institucionalizada como organização civil, de caráter social, sem fins lucrativos em 22 de Outubro de 1999. Tem como missão promover a qualidade de vida e ampliação de serviços para pessoas com surdocegueira e com múltipla deficiência sensorial. (GRUPO BRASIL, 2011)

¹¹ A ABRASC (Associação Brasileira de Surdocegos) é uma organização civil, de caráter privado, sem fins lucrativos, de personalidade jurídica com fins filantrópicos. Fundada no dia 04 de dezembro de 1998 e somente registrada nos 19 de junho de 2000 e formada por pessoas com surdocegueira A mencionada já realizou diversos trabalhos como lançamentos e participações em eventos nacionais e internacionais, passeios a diversos cartões postais de algumas cidades. Fonte: (ABRASC, 2011).

Programa do Curso de Multiplicação de Guia-intérprete:

<p>Capacitação dos Guias-intérpretes empíricos para pessoas com surdocegueira São Caetano do Sul, São Paulo, 25 a 30 de Outubro de 1999. Ministrado por: María Margarita Rodriguez Plazas – Consultora especialista em Guia- interpretação. Curso de 48 horas.</p>	
<p>Apresentação da capacitação: Objetivos e estrutura</p> <p>Indivíduo Surdocego</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definição de Surdocegueira - Caracterização da população com surdocegueira - Classificação da população com surdocegueira - Sistemas de Comunicação utilizados pelas diferentes pessoas com surdocegueira - Ajudas existentes para as pessoas com surdocegueira - Principais necessidades que como grupo, se manifestam as pessoas com surdocegueira <p>Reconstrução da Organização da Comunidade de pessoas com Surdocegueira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização da Comunidade de Pessoas com Surdocegueira no mundo - Organizações internacionais que apóiam os programas de habilitação e reabilitação para pessoas com surdocegueira - Organização da comunidade pessoas com surdocegueira na América Latina - Organização Nacional de pessoas com surdocegueira <p>Generalidades sobre a interpretação: Conceitos básicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tradução - Interpretação - Intérprete e Guia-intérprete - Associação de Intérpretes - Papel do Guia-intérprete - Papel da pessoa com surdocegueira e do guia-intérprete dentro das associações de pessoas com surdocegueira - Intérpretes certificados e intérpretes empíricos - Justificação do treinamento de guias-intérpretes empíricos para pessoas com surdocegueira <p>Técnicas de Guia-interpretação para pessoas com surdocegueira: Guia, Descrição Visual e Interpretação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considerações Gerais <p>Técnicas de Descrição Visual</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dinâmicas - Aspectos Gerais ao se fazer a descrição visual - Descrição do entorno físico: Interior e Exterior - Descrição de Banheiros - Descrição Interpessoal - Como colocar uma pessoa com surdocegueira em contato com um objeto 	<p>Técnicas de Guia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos gerais de como guiar uma pessoa com surdocegueira - Mudar de lado - Mudar a direção a 180° - Guia em lugares estreitos - Guia ao passar por uma porta - Guia ao subir e descer escadas - Guia para utilizar escadas rolantes - Como sentar a pessoa com surdocegueira em uma cadeira - Como guiar e sentar em lugares públicos: auditório, teatro, etc. - Guiar em transportes: metrô, carro, ônibus, etc. - Guiar em vias públicas - Deslocamento independente da pessoa com surdocegueira <p>Técnicas de Interpretação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diretrizes gerais de interpretação - Transmissão de informações paralinguísticas - Preparação para a interpretação - <u>Aspectos relevantes quanto à comunicação usada pela pessoa com surdocegueira</u> - Língua de Sinais Tátil - Língua de Sinais em Campo Reduzido - Alfabeto manual tátil - Meios técnicos de saída Braille - Leitura orofacial - Língua Oral ampliada - Responsabilidades do Guia-intérprete em situações específicas - Responsabilidades do Guia-intérprete em situações de alimentação - Responsabilidades do Guia-intérprete em que a pessoa com surdocegueira deva assinar - Responsabilidades do Guia-intérprete ao colocar uma pessoa com surdocegueira em um recinto - Responsabilidades do Guia-intérprete em situações de compras - Responsabilidades do Guia-intérprete perante a correspondência ou documentos pessoais <p>Ética</p> <p>Oficina</p> <p>Ética do Guia-intérprete</p> <ul style="list-style-type: none"> - Confidencialidade - Fidelidade e exatidão - Imparcialidade - Seletividade - Discrção <p>Bibliografia</p>
<p>Fonte: Programa de Capacitação de Guias-intérpretes empíricos para pessoas com surdocegueira (Apostila Dalva Rosa Watanabe)</p>	

Logo depois deste curso, no ano de 2000, em Bogotá, houve um curso de Multiplicadores, como já citado, com María Margarita Rodriguez Plazas, e dentre as pessoas que se formaram neste primeiro curso do Brasil (1999), foram convidadas Dalva Rosa Watanabe e Clarissa Ipólito para representarem o Brasil e se tornar as multiplicadoras. Com a organização inicial dos cursos foi criado uma rede pela internet - Grupo Yahoo, denominada Gegibrasil que vem dando suporte aos profissionais capacitados, esse grupo virtual foi criado em 28 de Junho de 2004.

O projeto “Pontes e Travessias” foi um projeto idealizado no ano de 2007, destinado a capacitar intérpretes para a função de guia-intérprete, visando à inclusão de pessoas com surdocegueira adquirida em escolas e demais locais e de pessoas voluntárias e de familiares, visando uma melhor qualidade de vida para a pessoa com surdocegueira, favorecendo assim sua participação ativa em sociedade. Os objetivos gerais do projeto são: a capacitação de profissionais para a atuação nas funções de guias-intérpretes para a inclusão pessoas com surdocegueira e a Criação da Central de Guias-intérpretes. Os objetivos específicos do projeto são: a organização do curso destinado a Intérpretes de Língua de Sinais foi estruturada inicialmente para a carga horária de 360 horas e 80 horas de estágio; organização de materiais para apoio para os cursos; organizar uma rede de trabalho, visando uma criação futura de central de atendimento nos Estados, para pessoas com surdocegueira adquiridas e favorecer a inclusão delas em todos os segmentos da sociedade. Inicialmente, o curso estava estruturado para ser realizado em parceria com faculdades ou universidades com carga horária de 360 horas, no entanto como essa parceria não aconteceu e os cursos dados contaram com uma carga horária de 48 horas e 80 horas de estágio.

Até o presente momento foram desenvolvidos pelo Brasil quinze cursos de formação de guias-intérpretes, são eles:

(1º) São Caetano do Sul, na Escola Anne Sullivan, de 25 a 30 de Outubro – Realização FENASCOL (Colômbia) – 13 pessoas, com 48 horas presenciais.

(2º) São Paulo, na APAE, de 26 a 31 de Maio de 2003 - Realização da ABRASC, Grupo Brasil e AHIMSA – 27 pessoas, com 48 horas presenciais.

(3º) São Paulo, na Ahimsa, em 01, 08, 15, 22 e 29 de Novembro e 06 de Dezembro de 2003, realização da Ahimsa e da PMSP, curso

reconhecido pela Secretaria da Municipal de Educação, destinado a profissionais de Desenvolvimento infantil – 32 pessoas, com 48 horas presenciais.

(4º) Recife, Pernambuco, em Abril de 2007, projeto da Ahimsa e Grupo Brasil em parceria com MEC e a Secretaria Municipal de Educação de Recife – 08 pessoas, com 80 horas presenciais.

(5º) São Paulo, de 05 a 16 de Maio de 2007, realização do Projeto Pontes e Travessias¹² – 12 pessoas de diversos estados brasileiros entre elas professores, interpretes de libras do CAS (Centro de Apoio ao Surdo) e profissionais do CAP (Centro de Apoio ao Deficiente Visual), com 60 horas presenciais e 80 de estágio.

(6º) São Paulo, de 21 de Julho a 29 de Setembro de 2007, realização Projeto Pontes e Travessias – 16, com 60 horas presenciais e 80 de estágio.

(7º) São Paulo, na AHIMSA, de 20 de Outubro de 2007 a 23 de Fevereiro de 2008, realização do Projeto Pontes e Travessias – 15 pessoas, com 60 horas presenciais e 80 de estágio.

(8º) Campo Grande, MS, no CAS – MS, de 12 a 17 de Outubro de 2009, realização Projeto Pontes e Travessias e o CAS- Centro de Apoio ao Surdo de Mato Grosso do Sul – 25 pessoas, com 48 horas presenciais e 80 horas de estágio.

(9º) Salvador, BA, no Instituto de Cegos, de 27 de Novembro a 04 de Dezembro de 2009, realização Projeto Pontes e Travessias – 33 pessoas entre elas intérpretes de Libras da Bahia, Ceara e Sergipe dos serviços de CAS e CAP e professores da área de surdocegueira, com 48 horas presenciais e 80 horas estágio.

(10º) São Paulo, de 18 de junho a 28 de Agosto de 2010, destinado às professoras das Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE), realização AHIMSA, Grupo Brasil e PMSP, - 17 pessoas, com 100 horas presenciais e 80 de estágio.

(11º) São Paulo, de 17 a 22 de janeiro de 2011, realização Ahimsa, Apilsbsp, Grupo Brasil e Abrasc, destinado a Tils - 32 pessoas, com 60 horas presenciais e 80 horas de estágio.

¹² Projeto Ponte e Travessias do Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial que tem por objetivo formar profissionais, voluntários e intérpretes na função de guia-intérprete em todo Brasil.

Esta em andamento, mais quatro cursos: Maringá, PR, Florianópolis, SC, Juiz de Fora, MG e Angra dos Reis, RJ. Em parceria com Ulbra - Universidade Luterana do Brasil, curso de aperfeiçoamento na modalidade online com a carga horária de 60 horas em complemento às 48 horas presenciais e 80 de estágio, em parceria com Universidade Estadual de Maringá, Universidade Federal de Santa Catarina, Secretaria Municipal de Angra dos Reis e Instituto Bruno Vianna).
(Fonte: Dalva Rosa Watanabe¹³)

Até o primeiro semestre de 2011, duzentos e trinta (230) pessoas foram capacitadas no Brasil, sendo que apenas em São Paulo foram formados cento e sessenta e quatro (164) pessoas, o que corresponde a mais de 50% do número total de cursistas. Apesar dos esforços, há uma centralidade dos cursos na região sudeste.

A proposta do curso no Brasil segue o seguinte conteúdo programático, atualmente:

Curso para formação de guia-intérprete no Brasil (2011) Ministrado pela equipe da Abrasc e Grupo Brasil. Curso de 48 horas.	
<p>Conteúdos programáticos</p> <p><u>Contextualização da História do Projeto Pontes e Travessias</u></p> <p><u>História da Educação da Pessoa com Surdocegueira no mundo e no Brasil</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A história da Educação da pessoa com surdocegueira no mundo • Pessoas com surdocegueira conhecidas pelo mundo • A história da Educação de Pessoas com Surdocegueira no Brasil • Pessoas com Surdocegueira conhecidas no Brasil • Parcerias e intercâmbios <p><u>Criação da ABRASC – Associação Brasileira de Surdocegos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identidade da ABRASC • Missão • Visão • Objetivos <p><u>Terminologia e definição</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos da surdocegueira adquirida • Terminologia surdocego ou surdo – cego? • Perspectiva geral sobre surdocegueira <p>- O que é surdocegueira?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto com duas mãos • Tadoma Escrita Ampliada • Sistema Lorm • Sistema Malossi <p><u>Sistema Braille</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Louis Braille • O Sistema Braille <p><u>Tecnologias Assistivas</u></p> <p><u>Aspectos Emocionais de Pessoas com Surdocegueira Adquirida</u></p> <p>1 – O impacto da segunda perda sensorial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Surdocegueira na Fase da Adolescência • Surdocegueira na Fase Adulta <p>2 – Familiares</p> <p>3 – A importância dos profissionais para pessoas com surdocegueira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação e importância do Guia-intérprete • Profissionais da área da saúde dando atenção específica às pessoas com surdocegueira <p>4 – Resiliência</p> <p><u>Orientação e mobilidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica de orientação e mobilidade - “guia - vidente” <p>- técnicas utilizadas pelo cego em relação ao guia vidente</p> <p>- técnica básica – contato</p> <p>- passagens estreitas</p>

¹³ Segundo informação em conversa com Dalva Rosa Watanabe em agosto de 2011.

<p>- Quem é o indivíduo com surdocegueira? - A Pessoa com surdocegueira congênita - A Pessoa com surdocegueira adquirida - Quais são as causas da surdocegueira? - Quais são as dificuldades e desafios enfrentados pelas pessoas com surdocegueira - Quais são as dificuldades e desafios enfrentados pelas famílias e profissionais</p> <p><u>Síndrome de Usher</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajustamento psicológico para o diagnóstico da Síndrome de Usher • Classificação Síndrome de Usher <p>- tipo I - tipo II - tipo III</p> <p><u>Direitos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Direitos das pessoas com surdocegueira • Direitos da pessoa com deficiência <p><u>Guia-intérprete, Direitos e Técnicas de Interpretação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • O Guia-intérprete • Técnicas de Guia-interpretação para pessoas com surdocegueira • Interpretação e descrição • As competências de um profissional tradutor-intérprete: <p>- Competência linguística - Competência para transferência - Competência metodológica - Competência na área de conhecimento - Competência bi cultural - Competência técnica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelos de tradução de interpretação <p>- Modelo cognitivo - Modelo interativo - Modelo interpretativo - Modelo comunicativo - Modelo sociolinguístico - Modelo do processo de interpretação - Modelo bilíngüe e bi cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de descrição de imagem, objetos, pessoas e ambientes internos e externos • Comunicação de pessoas com Síndrome de Usher <p><u>Ética</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Código de ética do intérprete/guia-intérprete • Código de ética da Apilsbesp - Associação dos Profissionais Intérpretes e Guias-intérpretes da Língua de Sinais Brasileira do Estado de São Paulo • Condutas <p><u>Sistemas de Comunicação/Formas de Comunicação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Libras tátil • Libras em Campo reduzido 	<p>- portas fechadas - descer escadas - subir escadas - aproximar-se e sentar-se em uma cadeira - sentar-se a mesa - entrar, sair e sentar-se em um auditório</p> <p>I. Técnicas utilizadas somente pelo cego</p> <p>Técnicas de proteção superior e inferior Técnica de seguir linhas-guias Técnica de tomada de direção- alinhamento perpendicular; alinhamento paralelo; Técnica para localização de objetos caídos ou jogados ao chão</p> <p><u>Orientação e mobilidade para pessoas com surdocegueira adquiridas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Definição de O & M • Um pouco de história • Necessidades específicas das pessoas com surdocegueira para desenvolver a orientação e mobilidade • Fatores interdependentes da orientação e mobilidade <p>O programa de orientação e mobilidade para pessoas com surdocegueira adquirida</p> <p>A) Guia vidente. Adaptações realizadas para pessoas com surdocegueira adquiridas</p> <p>1) aproximando-se de uma pessoa com surdocegueira: 2) posicionando os braços 2. 1) adaptações necessárias para posicionamento de braço: 3) passando por lugares estreitos: 3.1) adaptações 4) abrindo portas 4.1) transferência de lado 5) utilizando escadas. Adaptação necessária 5.1) antecipação 5.2) apoio do corrimão 5.3) parada estratégica 6) sentar-se. Adaptações necessárias 7) entrando no carro 7.1) verificando a altura da maçaneta 7.2) verificando a altura do carro</p> <p>B) técnicas com a bengala longa</p> <p>1) utilizando tecnologia assistiva (loops - aparelho no formato de rádio frequência que amplifica o som) 1.1) uso de bengala longa com <i>roller</i> 2) uso da pré-bengala 3) usando placa de comunicação 4) técnica das “pontes”:</p> <p><u>Legislação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lei da Acessibilidade • Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU) • Constituição Federal • Leis do Dia do Surdocego: LEI 14.189 de 17 de julho de 2006 (PMSP) e LEI nº 12.899, de 08 de abril de 2008 (Estado de São Paulo) • Lei do Tradutor/Intérprete da Língua
--	---

<ul style="list-style-type: none"> • Braille tátil • Fala ampliada • Escrita na palma da mão • Uso do dedo como lápis • Placas alfabéticas com letras • Placas alfabéticas em Braille • Meios técnicos com saída em Braille • Alfabeto manual tátil 	<p>Brasileira de Sinais</p> <ul style="list-style-type: none"> • CBO – Classificação Brasileira de Ocupações • Decreto 6949/2009 – Da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência • Política Nacional de Educação Especial/2008 <p>Central de Libras – CELIG</p>
<p>Fonte: Apostila Curso Guia-intérprete - Projeto Pontes e Travessias – Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego, 2011</p>	

Além da carga horária presencial de 48 horas, os cursistas precisam fazer um estágio de 80 horas para treinamento da prática de guia-interpretação que envolve o acompanhamento das pessoas com surdocegueira ao supermercado, ao médico, ao banco, em congressos, entre outros. A certificação de guia-intérprete é fornecida após o término do estágio.

No ano de 2005 foi elaborado o material de formação de guia-intérprete denominado Série “Entrando em Contato” com três livretos o número 1 – Formas de Comunicação, número 2 – Dicas de Interpretação e número 3 – Técnicas de Orientação e Mobilidades, um dos primeiros materiais de produção brasileira para formação de guia-intérprete.

Análise da formação oferecida: quadro comparativo

A partir das entrevistas e da leitura dos documentos das instituições que trabalham com pessoas com surdocegueira levantamos algumas categorias de análise, são elas: 1 - Tipo de formação oferecida e a carga horária dos cursos (análise comparativa); 2 - Grade curricular (análise comparativa). A seguir apresentamos detalhadamente cada tópico.

1 - Tipo de formação oferecida e carga horária dos cursos

O curso oferecido nos Estados Unidos sobre guia-interpretação se faz como uma especialização do intérprete de língua de sinais e não como um curso isolado, vinculado à Instituição de ensino Superior. Na Colômbia e no Brasil, até o presente momento, o curso de guia-intérpretes é um curso de capacitação oferecido por ONGs.

Estados Unidos da América	Colômbia	Brasil
Departamento de Educação	FENASCOL e POSCAL	Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ABRASC
A titulação é como uma especialização do Intérprete de Língua de Sinais Americana (ASL).	A titulação de Capacitação de Guias-intérpretes Empíricos para pessoas com surdocegueira.	A titulação de Capacitação de Guias-intérpretes.
Não consta.	Carga horária: 48 horas presenciais.	Carga horária: 48 horas presenciais com 80 horas de estágio.

No Brasil, até o presente momento, o curso de guia-intérpretes é um curso de capacitação. Já os intérpretes de Libras têm oportunidade de formação em curso de Letras Libras oferecido por Instituições de Ensino Superior reconhecidas pelo Ministério da Educação ou em cursos de pós-graduação *lato sensu* para formação de tradutores/intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, como previsto no decreto nº 5.626 de 2005.

A partir do curso de formação de guias-intérpretes, as pessoas que já atuavam como tal, foram tomando consciência de seu papel e buscaram a aproximação com a associação de intérpretes, que estava nascendo em 2003. A busca de formação e identidade do guia-intérprete aconteceu inicialmente de maneira isolada, à medida que esse profissional começou a participar de eventos, congressos e de sua inserção na luta de classe pela fundação da APILSBESP¹⁴, começou-se um fortalecimento profissional, um convívio maior com os intérpretes de Língua de sinais e uma parceria com a associação, a palavra guia-intérprete também foi incluído no nome da associação. Quando a APILSBESP ganhou personalidade jurídica em 05 de dezembro de 2004, os guias-intérpretes já estavam atuando na fundação da associação, os guias-intérpretes junto com os intérpretes participaram da fundação da FEBRAPILS - Federação Brasileira de Intérpretes e Guias-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais em 22 de agosto de 2007 e passaram a participar como membro da federação.

O movimento de união aconteceu a partir da luta da criação das Associações e Federação de intérpretes e guias-intérpretes do Brasil. Sendo assim, nos apoiamos em Bourdieu (2007[1978]) que defende que o título (diploma) tem valor de objeto privilegiado de uma concorrência entre as classes que engendra um crescimento geral e contínuo da demanda por educação e uma inflação de títulos escolares, o diploma vale o que o seu detentor vale econômica e socialmente. Dessa forma, os guias-intérpretes

¹⁴ APILSBESP – Associação dos Profissionais Intérpretes e Guia-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais.

entram no mercado de trabalho com diploma de capacitação, agora em parceria com a Universidade Luterana do Brasil, passará a ter uma formação acadêmica de curso de aperfeiçoamento que possa lhe favorecer participar dessa concorrência de classes profissionais.

A carga horária do curso na América Latina é de 48 horas, no Brasil a carga horária também, no entanto é acrescida de uma vivência com os surdocegos e de um estágio de 80 horas. No Brasil, pelas normas do MEC um curso de formação (graduação) precisaria ter no mínimo entre 2.400 horas e 7.200h, a depender da área de formação (BRASIL, 2007).

Um curso de 48 horas sem vínculo com uma Instituição de Ensino Superior não se configura como um curso de formação de fato, tanto que o curso é chamado de curso de capacitação. Poderia, então, este curso ser configurado como formação? Consideramos que sim, pois conforme a LDBN, uma possibilidade de formação está na oferta de cursos de extensão, aperfeiçoamento ou especialização, sendo necessário o aumento da carga horária para melhor trabalhar o conteúdo proposto.

Segundo legislação:

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: (Regulamento)

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (BRASIL, LDBN, 2006).

O artigo 48, da referida Lei, aponta ainda que “Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular”. Assim, somente o diploma evidencia a formação e depende de entendimento do órgão aceitar ou não os certificados de extensão como requisito para o ingresso na carreira.

No Brasil, inicialmente, os cursos de capacitação foram reconhecidos pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

Bourdieu (2007[1998]) considera que a força de um diploma se dá de acordo com o capital social de quem o detém e do qual passa a se provido. Consideramos ser necessária a formação acadêmica em IES para os guias-intérpretes, desta forma terão o título para entrar na corrida pela aceitação e valorização de seu trabalho.

2 - Grade curricular

Analisando as grades curriculares do curso oferecido nos Estados Unidos da América, na Colômbia e no Brasil identificamos eixos de formação, como: Área médica, Psicologia, Sociologia, Educação, Ética, Estudos surdos e guia-interpretação. Apresentamos a seguir um quadro comparativo de conteúdo das grades curriculares dos cursos para formação de guia-intérprete.

Eixos de formação	Locais			
	EUA 2005 - 2010	Colômbia 2000	Brasil 1999	Brasil 2011
Medicina	Etiologias da surdocegueira Tipos de perda de visões e diferentes etiologias Ergonômicas e as questões ambientais que afetam a interpretação	<i>Indivíduo con Sordocegueira</i>	Indivíduo com Surdocegueira - Definição de Surdocegueira - Classificação da população com surdocegueira	<u>Terminologia e definição</u> • Aspectos da surdocegueira adquirida • Perspectiva geral sobre surdocegueira <u>Síndrome de Usher</u> • Classificação Síndrome de Usher - tipo I - tipo II - tipo III <u>Terminologia e definição</u> • Aspectos da surdocegueira adquirida • Terminologia surdocego ou surdo – cego? • Perspectiva geral sobre surdocegueira - O que é surdocegueira? - Quem é o indivíduo com surdocegueira? - A pessoa com surdocegueira congênita - A pessoa com surdocegueira adquirida - Quais são as causas da surdocegueira? - Quais são as dificuldades e desafios enfrentados pelas pessoas com surdocegueira - Quais são as dificuldades e desafios enfrentados pelas famílias e profissionais <u>Síndrome de Usher</u> Classificação Síndrome de Usher

Psicologia	Experimentando Perda da visão - O Ciclo de Luto Identificar a definição nacional de surdocegueira	<i>Presentación de los participantes y de la capacitación: Aspectos referidos a formación de facilitadores</i>	Indivíduo com Surdocegueira - Ajudas existentes para as pessoas com surdocegueira - Principais necessidades que como grupo se manifesta as pessoas com surdocegueira	. <u>Síndrome de Usher</u> • Ajustamento psicológico para o diagnóstico da Síndrome de Usher . <u>Aspectos Emocionais das Pessoas com Surdocegueira Adquiridos</u> 1 – O impacto da segunda perda sensorial • Surdocegueira na Fase da Adolescência • Surdocegueira na Fase Adulta 2 – Familiares 3 – A importância dos profissionais para as pessoas com surdocegueira • Comunicação e importância do Guia-intérprete • Profissionais da área da saúde dando atenção específica as pessoas com surdocegueira 4 – Resiliência
Sociologia	A cultura surda <i>ASL / Estudos Surdos</i>	<i>Educación Tradicional VS Andragogia</i> Reconstrucción de La organización de La comunidad de las personas con sordoceguera	Reconstrução da Organização da Comunidade Surdocega - Organização da Comunidade de pessoas com surdocegueira no mundo - Organizações internacionais que apóiam os programas de habilitação e reabilitação para pessoas com surdocegueira - Organização da comunidade de pessoas com surdocegueira na América Latina - Organização Nacional de pessoas com surdocegueira	<u>Contextualização da História do Projeto Pontes e Travessias</u> <u>Criação da ABRASC – Associação Brasileira de Surdocegos</u> • Identidade da ABRASC • Missão • Visão • Objetivos <u>Direitos</u> • Direitos das pessoas com surdocegueira • Direitos da pessoa com deficiência <u>Legislação</u> • Lei da Acessibilidade • Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU) • Constituição Federal • Leis do Dia do Surdocego: LEI 14.189 de 17 de julho de 2006 (PMSP) e LEI nº 12.899, de 08 de abril de 2008 (Estado de São Paulo) • Lei do Tradutor/Intérprete da Língua Brasileira de Sinais • CBO – Classificação Brasileira de Ocupações • Decreto 6949/2009 – Da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência • Política Nacional de Educação Especial/2008 • Central de Libras – CELIG
Educação	Interpretação	<i>Fases del</i>	Não consta	<u>História da Educação da Pessoa</u>

	<p>o II (Intermediário): Condensação: Inglês e ASL</p> <p>Interpretação o III (Avançado) Uso de marcadores linguísticos para esclarecer informações</p>	<p><i>aprendizaje em La educación de adultos</i> <i>Facilitación de procesos de aprendizaje</i> <i>Educación de adultos y didáctica</i></p>		<p><u>com Surdocegueira no mundo e no Brasil</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A história da Educação da pessoa com surdocegueira no mundo • Pessoas com surdocegueira conhecidos pelo mundo • A história da Educação da Pessoa com Surdocegueira no Brasil • Pessoas com surdocegueira conhecidos no Brasil
Ética	<p>Situações Avaliando a Confiança e Confiabilidade de Entendimento de Ética</p>	<p><i>Ética del guía-intérprete para personas con sordoceguera</i></p>	<p>Ética do Guia-intérprete Confidencialidade - Fidelidade e exatidão - Imparcialidade - Seletividade - Discrição</p>	<p><u>Ética</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Código de ética do intérprete/guia-intérprete • Código de ética da Apilsbep - Associação dos Profissionais intérpretes e Guias-intérpretes da Língua de Sinais Brasileira do Estado de São Paulo • Condutas
Estudos Surdos	<p>Papéis e relações</p>	<p><i>Não consta</i></p>	<p>Não consta</p>	<p>Não consta</p>
Guia-Interpretação	<p>Os Fundamentos do Toque Fundamentos das Técnicas de guia vidente Os métodos de comunicação Interpretação de sinais para voz</p>	<p><i>Facilitación, técnicas y medios</i> <i>Evaluación inicial de los contenidos y aclaraciones</i> <i>Técnicas de guía-interpretación para personas con sordoceguera: guía, descripción visual e interpretación</i> <i>Técnicas de interpretación</i></p>	<p>Generalidades sobre a interpretação: Conceitos básicos - Tradução - Interpretação</p> <p>Técnicas de Interpretação - Transmissão de informações paralinguísticas</p>	<p><u>Guia-intérprete, Direitos e Técnicas de interpretação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • O Guia-intérprete • Técnicas de Guia-interpretação para pessoas com surdocegueira • Interpretação e descrição • As competências de um profissional tradutor-intérprete: <ul style="list-style-type: none"> - Competência linguística - Competência para transferência - Competência metodológica - Competência na área de conhecimento - Competência bi cultural - Competência técnica • Modelos de tradução de interpretação <ul style="list-style-type: none"> - Modelo cognitivo - Modelo interativo - Modelo interpretativo - Modelo comunicativo - Modelo sociolingüístico - Modelo do processo de interpretação - Modelo bilíngüe e bi cultural • Técnicas de descrição de imagem, objetos, pessoas e ambientes internos e externos • Comunicação com pessoas com Síndrome de Usher <p><u>Sistemas de Comunicação/Formas</u></p>

				<u>de Comunicação</u> <u>Orientação e mobilidade</u> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica de orientação e mobilidade - “guia - vidente” <u>Orientação e mobilidade para pessoas com surdocegueira adquirida</u>
Estágio	Sim	Não consta	Não consta	Sim

O conteúdo do Eixo de estudos surdos é oferecido apenas no curso dos Estados Unidos. Apesar do curso do Brasil oferecer também o eixo de Educação, não consta conteúdos como “*Fases del aprendizaje em La educación de adultos Facilitación de procesos de aprendizaje Educación de adultos y didáctica*”, como foi oferecido no curso da Colômbia.

O curso oferecido no Brasil teve forte influência do curso oferecido na Colômbia, ele foi e continua sendo referência não só na formação dos Guias-intérpretes como também na ajuda mútua da divulgação da Surdocegueira. Ao fazermos uma comparação entre os currículos podemos notar a semelhança nos temas apresentados, é claro que cada país tem a sua peculiaridade e cada um inclui no seu currículo características próprias da sua realidade. No currículo brasileiro, gostaria de ressaltar alguns temas que considero próprios da nossa realidade como: o Projeto Pontes e Travessias (Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego); a Abrasc e a Apilsbsp, as associações envolvidas na formação; a Síndrome de *Usher*, uma das principais causas da surdocegueira; os modelos de tradução e interpretação; os Sistemas de comunicação e as tecnologias assistivas; os Aspectos emocionais; Orientação e Mobilidade e a Legislação, mundial e nacional.

Para Alves (1995), o currículo sempre foi o objeto norteador para a proposta pedagógica de acordo com as demandas de cada época. Na segunda metade do Século XIV, a proposta deixa de ser relacionado com a época, onde o indicador mais evidente é a especialização do saber, por meio do trabalho científico e sobre a formação profissional a nível superior, no entanto negou-se a totalidade. Constatamos nos conteúdos dos cursos que já existe a preocupação da formação do guia-intérprete de forma interdisciplinar e com fundamento em diferentes áreas do conhecimento.

Considerações finais

A formação de guias-intérpretes, em suas várias linguagens, assume papel estratégico, na medida em que representa uma dimensão relevante da equidade de oferta de oportunidades de educação e lazer com qualidade para pessoas com surdocegueira. Qualquer proposta que se faça de formação de guia-intérprete só terá sentido se pensada no contexto maior da formação de intérpretes e de professores e instituições do ensino superior.

A reconstrução histórica da trajetória de formação dos guias-intérpretes permite a construção de indicadores críticos para melhor entender a dinâmica atual desta formação e suas perspectivas futuras.

O Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e a Abrasc tem se empenhado na divulgação da Surdocegueira e na formação do profissional Guia-intérprete, essa formação tem tido o apoio de órgãos internacionais na formação, principalmente da Colômbia. Essa tem realizado a formação hoje do Guia-intérprete pelo Brasil, no entanto essa formação não acontece em nível ensino superior, como um reconhecimento oficial, o curso está sendo dado por profissionais competentes e formado no ensino superior com especialização, mestrado e doutorado.

A formação deve estar relacionada às práticas de interpretação que visem assegurar a qualidade de vida da pessoa com surdocegueira, mas deve prever também a formação para orientar os professores sobre programa de ensino, currículo e flexibilização curricular e para atuar em cargos administrativos com a implantação de políticas educacionais públicas.

Comparando as grades curriculares apresentadas, vimos que o currículo do curso de formação dado no Brasil tem conteúdos de caráter de uma formação acadêmica, porém não possui essa nomenclatura, por não ser realizada ou vinculada a uma instituição de ensino superior.

Apesar de o guia-intérprete já fazer parte do cadastro no Ministério do Trabalho, no Cadastro Brasileiro de Ocupação¹⁵, os guias-intérpretes estão se organizando e

¹⁵ Cadastro Brasileiro de Ocupação sob o nº2614-25 - Intérprete de língua de sinais (Guia-intérprete, Intérprete de libras, Intérprete educacional, Tradutor de libras, Tradutor-intérprete de libras) CBO - Disponível em:
<<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>>

tentando buscar o reconhecimento de sua profissão socialmente, bem como o desenvolvimento de sua formação, busca por uma proximidade com os intérpretes de língua de sinais participando da Apilsbesp (Associação dos Profissionais Intérpretes e Guias-Intérpretes da Língua de Sinais Brasileira do Estado de São Paulo) que está vinculada à Febrapils (Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guias-intérpretes de Língua de Sinais).

Referências

ABRASC – Associação Brasileira de Surdocegos. Disponível em: <<http://www.abrasc.org/>>. Acesso em 05 de Abril de 2011.

ALVES, G. L. A relação entre Plano de Estudos e Sociedade – A Propósito de uma Abordagem histórica de Currículo. *Revista Intermeio*, Campo Grande, VI, nº 1, p. 44-52, 1995.

BRASIL, *RESOLUÇÃO Nº 2, DE 18 DE JUNHO DE 2007*.
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf

BRASIL, *LEI Nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm

BOURDIEU, P. Classificação, Desclassificação, Reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998 [1975]. p. 3-22.

CERTEAU, M. de (1976). *A operação histórica*. Disponível em: <<http://veredas.favip.edu.br/index.php/veredas/article/viewFile/19/17>> Acesso em Setembro de 2011.

FABRI, R. T; GODOY, S. A.; LEME, C. G. Inclusão do Aluno Surdocego na Escola de Ensino Regular e a Importância do Professor Guia-Intérprete. *Anais do III Fórum Internacional para Pessoas com Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial*. Bahia. 2009. ISSN 1982 – 2669.

FSDB – *Föreningen Sveriges Dövblinda* (Associação Sueca de Surdocegos). Disponível em <<http://www.fsdb.org>>. Acesso em: Junho de 2011.

FENASCOL - *Federación Nacional de Sordos de Colombia* (Federação Nacional de Surdos da Colômbia). Disponível em: < www.fenascol.org.co/>. Acesso em Julho de 2011.

SERPA, X. Guias Intérpretes – Mediadores y Personas Sordociegas In: ARÁOZ, S. M. M.; ARÁOZ, V. V.; COSTA, M. P. R.; MAIA, S. R.; PEREIRA, C. S. I. Princípios de Administração e Liderança na Gestão de Instituições de Apoio às Pessoas com Deficiência. *Anais do III Fórum Internacional para Pessoas com Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial*. Bahia. 2009. ISSN 1982 – 2669

GRUPO BRASIL de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial. Disponível em: <<http://www.grupobrasil.org.br/>>. Acesso em: 05 abril de 2011.

HECKER-CAIN, J.; MORROW, S. M.; FRANTZ, R. *Curriculum Guide for Infusing Deaf-Blind Interpreting into an Interpreter Education Program*. EUA: American Association of the Deaf-Blind and the National Consortium of Interpreter Education Centers, 2008. Disponível em: <<http://www.nciec.org/projects/docs/IEPDeaf-BlindCurriculumGuide.pdf>>. Acesso em Agosto de 2011.

INTITUTO BENJAMIM CONSTAN. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/>>. Acesso em: 30 junho de 2011.

MAIA, S. R. Processos de ensinar e de aprender em alunos com surdocegueira. In: BRASIL. *Ensaio pedagógicos - construindo escolas inclusivas*: 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>>

MAIA, S. R.; GIACOMINI, L. I.; VULA M., MESQUITA, S. R. S. H. A formação de instrutores mediadores para a Inclusão de pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial. In: Oliveira, Ana I. A. de; Lourenço, Juliana M. Q.; Aragão, Marta G. (ORG.) *Tecnologia & Inclusão Social da Pessoa Com Deficiência*. Belém: EDUEPA, 2008, p 122.

PLAZAS, M. M. R. *Programa de capacitación a guías-intérpretes empíricos para personas sordociegas*. Mimeo, Bogotá, abril, 1999. Disponível em: http://www.sordoceguera.org/vc3/biblioteca_virtual/archivos/37_guias_interpretes_empiricos.pdf

PLAZAS, M. M. R. *Servicios de interpretación para personas sordas y sordociegas*. In: *Revista el bilingüismo de los sordos*. No. 4. Volume 1. Republica de Colômbia. Santa Fé de Bogotá, março de 2000.

PETRONI, K. Interpreting for Deaf-Blind Students: Factors to Consider. In: HUEBNER, Kathleen Mary (et al.) *Hand in hand: selected reprints and annotated bibliography on working with students who are deaf-blind*. AFB Press, 1995. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=fQgXRry5sicC&pg=PA37&lpg=PA37&dq=deaf+blind+Karen+Petronio&source=bl&ots=qkoVODAy-O&sig=fNWeR9VzO2gcN1uOqxg9OAnZmy0&hl=pt-BR&ei=gJwHTb3bOcT38Aak1KXZCQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=6&ved=0CEAQ6AEwBQ#v=onepage&q&f=true

PETRONI, K. The interpreter education program. In: *Congresso INES: 150 Anos no Cenário da Educação Brasileira*. De 26 a 28 de setembro de 2007/ (organização) INES. Divisão de Estudos e Pesquisas - Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/paginas/publicacoes/Anais/anais_2008.pdf>

PETRONI, K. *Deaf-blind Interpreting: Building on What You Already Know*. *Cadernos de Tradução*, Vol. 2, No. 26, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/viewArticle/15716>>

QUADROS, R. M., *O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e de Língua Portuguesa*. Programa Nacional de Apoio à Educação de surdos, Brasília: MEC; SEESP, 2004. Disponível em: Julho de 2011.

REYES, D. A. *La sordoceguera, un análisis multidisciplinar*. ONCE Organización Nacional de Ciegos Españoles. Madrid, 2004.

RODRIGUEZ P. M. M. *Programa de capacitación a guías-intérpretes empíricos para personas sordociegas*. Bogotá. Federación Nacional de Sordos de Colombia -1999.

ROSA, D.; IPÓLITO, C.; SERPA. X.; GIACOMINI, L. MAIA, S. R. *Surdocego pós-lingüístico*. Serie Surdocegueira e Múltipla Deficiência Sensorial. Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, São Paulo. 2005

ROSENHALL. U. *Features of deaf-blindness impairments*. *Revista Espaço-Informativo técnico-científico do INES*. Rio de Janeiro, n.25/26, p.4-11. Jan-Dez/2006. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/paginas/publicacoes/Anais/anais_2008.pdf>. Acesso em Agosto de 2011.

SHAFF, A. *História e Verdade*. São Paulo: Martins Fontes, p. 65-98, 1995.

SHIA - *Swedish Organisation of Disabled Persons International Aid Association (Organização Sueca de Pessoas com Deficiência Aid Associação Internacional)*. Disponível em: <www.shia.se/>, Acesso em 21 de Agosto de 2011.

AFINAL: INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS, INTÉRPRETE EDUCACIONAL, PROFESSOR- INTÉRPRETE OU AUXILIAR? O TRABALHO DE INTÉRPRETES NA LÓGICA INCLUSIVA¹

Regina Maria Russiano Mendes ²

Resumo

Com a política da inclusão educacional a presença do intérprete da língua de sinais nas salas de aula foi se multiplicando e se direcionando a fim de atender às necessidades dos alunos surdos. O presente trabalho refere-se a uma reflexão sobre a função do intérprete de língua Brasileira de Sinais na sala de aula com alunos surdos matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Superior. Procuramos estudar as diversas atuações do intérprete educacional em salas de aulas com alunos surdos matriculados. O questionamento que norteou a pesquisa foi: Quais os papéis do intérprete além da interpretação? Desenvolvemos a entrevista com dois intérpretes, um que atuava no ensino fundamental e outro que atuava no ensino superior, onde pudemos apreender por meio do discurso as funções desempenhadas. O roteiro de entrevista continha questões abertas. A opção pelo procedimento de entrevistas se deu pelo conceito discursivo apreendido em Bakhtin/Volochínov (1992), permitindo aos entrevistados a liberdade de expressão, gerando a partir deste ponto a análise e discussão sobre as palavras alheias. Constatamos a importância dos intérpretes em sala de aula para o processo de aprendizagem dos estudantes surdos e que sua atuação não se restringe apenas a interpretar, ou seja, a passar conteúdos de uma língua para outra, mas também atua como um educador, informando e orientando o aluno surdo, sua atuação se reflete inclusive em contribuir com o processo de ampliação do léxico da Libras, quando diz para outros a mensagem interpretada o diz com suas palavras, estando então a interpretação envolvida de sua subjetividade e ideologia.

Palavras-chave: Intérprete Educacional, Política de inclusão, papéis profissionais.

Políticas Públicas inclusivas e o papel do intérprete de Libras e Língua Portuguesa

Na educação brasileira é comum a defesa pela inclusão, temos desenvolvido leis e decretos apoiando e regulamentando o ensino de qualidade acessível para todos. O

¹ Trabalho orientado pela Professora Mestre Neiva de Aquino Albres.

² Especialista em Tradução/ Interpretação e ensino de Língua Brasileira de Sinais pela FAAG.

decreto nº 5.626/2005 regulamenta a lei nº 10436/2002, ele dispõe sobre o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e assegura o direito do surdo de comunicar-se em sua língua - de modalidade gestual visual, nos diferentes níveis de escolaridade.

Na perspectiva das políticas públicas, a educação do surdo está voltada para a garantia de acesso e permanência do surdo nas escolas regulares de ensino em turmas de ouvintes. Para atender as exigências legais com o objetivo de propiciar o acesso ao ensino da comunidade surda, em atender as suas condições pedagógicas para o seu desenvolvimento na aprendizagem, torna-se imprescindível a presença do intérprete da língua de sinais na sala de aulas com atributos específicos para o exercício da função de mediador da comunicação entre o aluno surdo e o contexto educativo.

A educação do surdo na perspectiva das políticas públicas está voltada à garantia de acesso e permanência do surdo nas escolas regulares de ensino. No entanto, ao mesmo tempo, com a legislação vigente, garantindo o direito linguístico ao surdo de ter acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais, o poder público cria uma estratégia para manter a ideia de que a educação dos surdos deva ser disponibilizada no ensino regular, oferece intérprete da língua brasileira de sinais onde houver surdos matriculados (BRASIL, 2008).

O momento social, político e organizacional com relação ao intérprete da língua de sinais está em plena movimentação e transição. Antes eram oferecidas diversas modalidades de cursos, como: pequenos cursos, oficinas, cursos de extensão, entre outros, onde a promoção de cada um era feita de acordo com as necessidades e as condições locais, que na maioria das vezes não eram cursos institucionalizados. Devido às novas legislações, como o decreto federal nº 5626/2005, que regulamenta a língua de sinais, começam a surgir as orientações para a elaboração de cursos de formação universitária tanto em nível de bacharelado como pós-graduação *Latu Sensu* visando à formação dos intérpretes.

Apesar das diretrizes do decreto federal 5626/05, o MEC possui uma proposta de formação de intérpretes bem particular, onde os professores da rede regular de ensino passam por uma capacitação intitulado-os “professores-intérpretes”. A atuação dará em situações distintas, quando o mesmo estiver exercendo a função de docente em um turno, no turno oposto deverá exercer a função de intérprete na presença de outro docente.

O profissional intérprete da língua de sinais atua em diferentes âmbitos da sociedade. Na área da educação, atua no ensino básico ao superior, mas nesta área o profissional ainda passa por momentos equívocos sobre as suas atribuições. Às vezes é interpretado como professor auxiliar, facilitador, suporte técnico e até mesmo tutor dos alunos surdos.

Assim, o presente estudo pretende conhecer mais detalhadamente o trabalho de intérpretes de língua de sinais que atuam no ensino fundamental segunda etapa e na universidade.

Pesquisas sobre atuação do intérprete Educacional: refletindo sobre diferentes experiências

A Declaração de Salamanca (1994) foi um marco para impulsionar a inclusão educacional. Um documento internacional assinado por vários países, inclusive o Brasil, e teve como meta não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, desde o início da escolarização, isto é, todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística. Com isso, o poder público inseriu o intérprete de língua de sinais na sala de aula onde haja surdos matriculados, pretendendo, assim, criar estratégia para manter a ideia de que a educação do surdo deva ser disponibilizada no ensino regular com a garantia ao surdo da aquisição dos conteúdos escolares na sua própria língua (QUADROS, 2006).

Tuxi (2009) cita que a inclusão escolar de alunos surdos vai além de obter uma forma de expressar uma língua acessível como meio de comunicação entre o surdo e todos que participam desse processo, pois apenas o uso da língua de sinais não é o suficiente para o êxito do processo inclusivo, porque muitos alunos surdos ingressam no ensino fundamental sem dominar a língua de sinais, geralmente se comunicam por meio de gestos domésticos, prejudicando na função do intérprete.

Já na década de 90, vários pesquisadores na área da educação e linguística tiveram seus interesses para a educação de surdos em particular para a aquisição da língua de sinais e para o processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua. Todavia, com a política de inclusão, alguns destes pesquisadores voltaram suas pesquisas para a atuação de intérpretes educacionais e a aprendizagem de alunos surdos

em salas mistas (ouvintes e surdos matriculados). Alguns indicam a necessidade de formação deste profissional.

Quadros (2004) define intérprete da língua de sinais, como sendo o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país, e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete, que para a mesma, a função do intérprete está na interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa.

No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa. Ele também pode dominar outras línguas, como o inglês, o espanhol, a língua de sinais americana e fazer a interpretação para a língua brasileira de sinais ou vice-versa (por exemplo, conferências internacionais). Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação (por exemplo, a área da educação) (QUADROS, 2004, p. 27).

Rosa (2005) ao pesquisar sobre a formação dos intérpretes educacionais indica que em poucas cidades brasileiras, tais como: Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, há cursos oferecidos pela FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), com instrutores surdos, que ensinam sobre gramática da língua de sinais. Mas, são praticamente inexistentes os locais com formação para interpretação. Destaca que: “nem todos os intérpretes que atuam nas instituições de ensino realizaram esses cursos; na sua grande maioria, a fluência da língua de sinais está nas mãos daqueles profissionais que possuem constante contato com a comunidade surda fora dos espaços institucionais, ou seja, nas associações, shoppings e em eventos diversos” (ROSA, 2005, p. 134).

Sobre atuação do intérprete, os estudos têm indicado que os papéis assumidos são bem diversos e muitas vezes se sobrepõem aos papéis do professor regente. As pesquisas que focalizam a **atuação do intérprete educacional no ensino fundamental** revelam.

Lacerda e Polleti (2004) ao pesquisarem a atuação de duas intérpretes de língua de sinais em revezamento em sala de aula da 4ª série do Ensino Fundamental, de uma escola particular com 29 alunos ouvintes e 1 criança surda no estado de São Paulo,

verificaram que os intérpretes assumiam uma série de funções, como: “ensinar língua de sinais, atender às demandas pessoais do aluno, orientar quanto aos cuidados com o aparelho auditivo, atuar frente ao comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada em sala de aula, atuar como educador frente a dificuldades de aprendizagem do aluno, esta por sua vez aproxima-o muito a um educador” (LACERDA e POLLETI, 2004, p. 3).

Fernandes (2003) ciente de todas as atribuições dos intérpretes que atuam em sala de aula inclusiva destaca a importância de sua preparação para tal empreitada:

Necessidade do intérprete de sala de aula para surdos participar das reuniões de planejamento pedagógico da equipe em geral e reuniões com o professor da turma, em particular, salientando o necessário entrosamento do intérprete com este professor. A diversidade dos conteúdos escolares, por si só indica a necessidade deste procedimento. Não fosse suficiente, o planejamento supõe definição de recursos e estratégias de ensino e avaliação sobre aprendizagem. A atuação do intérprete junto ao professor exige um conhecimento a priori do que vai ser ensinado, como vai ser ensinado e como se fará a avaliação da aprendizagem. O roteiro e os caminhos de atuação em sala de aula devem ser interativos não apenas no que se refere ao aluno e ao professor, mas inclui o intérprete, visto que ele não é apenas um elemento facilitador de comunicação, mas a chave para que a comunicação se estabeleça. Assim, é necessário que sua parceria com o professor seja consistente o suficiente para que os objetivos sejam alcançados (FERNANDES, 2003, p. 85).

Kelman (2005) realizou um estudo com o objetivo de descrever os papéis que o intérprete assume em contextos educacionais inclusivos, desenvolvido a partir de entrevistas com professoras de escolas públicas de ensino fundamental do Distrito Federal que atuavam com alunos surdos a partir da 3ª série.

Onze diferentes papéis foram atribuídos a esse profissional:

Primeiro deles é o de ensinar ao surdo a língua portuguesa como segunda língua. *Em segundo*, o ensino da própria língua de sinais aos surdos. E, *em terceiro*, ensinar a língua de sinais aos alunos ouvintes, a fim de facilitar a comunicação entre os alunos. *Em quarto*, constatou que o intérprete também é responsável pela adequação curricular,

que acontece em forma de omissão de alguns conteúdos, pois alguns professores relatam que os alunos ouvintes ficam inquietos ao precisarem esperar pelos alunos surdos. Em *quinto*, o papel de participar do planejamento das aulas e como *sexto* papel, no momento da interpretação, procurar a integração junto com o professor regente, para que o conteúdo seja ministrado da melhor forma possível para os surdos. Em *sétimo* lugar, identificou que o intérprete deve orientar habilidades de estudo dos alunos surdos, explicando detalhadamente os exercícios e conteúdos trabalhados, assegurando-se de que houve entendimento por parte do aluno. Tendo como *oitavo* papel o de estimular a autonomia deste aluno. Em *nono*, o papel do intérprete é de estimular e interpretar a comunicação entre colegas surdos e ouvintes. Em *décimo*, o intérprete deve utilizar a comunicação multimodal, ou seja, usar diversos canais de comunicação para garantir a compreensão de significados. Por último, em *décimo primeiro*, o intérprete deve promover a tutoria, orientando o surdo na organização de suas atividades acadêmicas (KELMAN, 2005).

Kelman (2005) enfatizou que as diferentes atuações do intérprete possibilitam discussões pedagógicas entre o intérprete e o professor, ressaltando que este pode ser um argumento promotor da inclusão. Kelman (2005) constatou que onde os intérpretes educacionais e professor regente desenvolvem um trabalho junto ao aluno surdo, isto é, trabalham em regime de co-docência, ou seja, ambos são responsáveis por todos os alunos, não havendo uma clara separação de funções há uma maior qualidade. Neste regime os professores trabalham juntos ao planejar para a turma, elaboram o material e criam estratégias pedagógicas, objetivando um ambiente propício ao aprendizado e respeitando os limites de todos.

Leite (2004) desenvolveu uma pesquisa de microanálise etnográfica que pretendeu olhar os papéis que o intérprete educacional assumia em sala de aula. Tratava-se de um curso noturno, onde os alunos encontravam-se em defasagem na relação idade/série, e, por tal razão, a escola implementou um projeto denominado de “aceleração”, a interação em sala analisada correspondia ao nível de 7^a/8^a séries em Mato Grosso do Sul.

Nesta pesquisa, Leite (2004) verificou que além de interpretar, o intérprete faz uso de comunicações subordinadas e os *footings*³ ocorridos durante uma aula.

³ *Footings*: realinhamento de atitudes e posições dos participantes em um encontro interativo, conceito básico para identificar os papéis que o intérprete assume diante de si e dos demais participantes do contexto da sala de aula.

Identificou alguns dos tipos de transladação, como: transladação resumida, expandida, não transladação. Constatou que há momentos que “a intérprete deixa, temporariamente, o seu papel original, vindo a ocupar o papel de professora, conduzindo, neste caso, uma aula de leitura para os alunos surdos” (LEITE, 2004, p. 223). Considera que o intérprete assumindo o papel de professora passa a construir uma forma de leitura possível com os alunos surdos.

Segundo Tuxi (2009), o intérprete atua em diversas funções, acrescentando o papel de co-contrutor de conhecimento para o aluno surdo, tem momentos em que o intérprete para a interpretação da aula e inicia a explicação direcionada exclusivamente para o surdo. Atua também no processo de comunicação, realizando trocas verbais entre surdos e ouvintes, interpretando entre duas línguas, permitindo as interações entre os mesmos. Também está ligado como instrumento de inclusão/exclusão, onde o aluno surdo é incluído no processo de discussão e resolução de dúvidas na sala de aula, a partir da atuação do intérprete.

Lacerda e Polleti (2004) apresentam, por meio do resultado da pesquisa realizada por elas, que o trabalho do intérprete é bem influenciado por causa do relacionamento junto ao professor regente, tendo um reflexo direto no trabalho realizado na sala de aula. A questão da falta de um planejamento conjunto, de um trabalho de equipe e de uma concepção mais clara do que signifique aceitar o aluno surdo em uma sala de aula também interferem significativamente no trabalho dos intérpretes (LACERDA e POLLETI, 2004).

Já os pesquisadores que se ativeram ao estudo das **atuações do intérprete educacional no ensino superior** indicam que seu trabalho está mais voltado às questões linguísticas e de mediação pedagógica.

O professor torna-se parceiro neste processo, trazendo os conteúdos e mediando ao intérprete que, nesta trama, torna-se “mediador do mediador”, (MARTINS, 2004, p. 37). Fica também sob a responsabilidade do intérprete o oferecimento de subsídios que promovam a interação entre aluno e professor e supostas alterações metodológicas; sempre em estreita parceria com os professores.

Albres (2006) indica que os intérpretes que atuam em curso superior sofrem com a falta de sinais na Libras para termos técnicos ou específicos de uma área do conhecimento. O intérprete faz escolhas no processo de interpretação e indica que uma vez que existem conceitos sem sinais referentes na Libras, o procedimento adotado

pelos intérpretes é o uso do alfabeto datilológico ou a criação de novos sinais com motivação espaço-visual, como um acordo entre intérprete e aluno surdo.

Albres (2006) considera ainda que a proficiência na língua de sinais e a formação na mesma área de interpretação talvez proporcionassem ao intérprete melhores condições para generalizar o texto que está sendo interpretado e fazer uma opção por um sinal em detrimento de outro, ou mesmo criar estratégias para interpretação. “Há necessidade de se conhecer bem a temática ser interpretada, ter fluência na Libras e criatividade para fazer uso dos recursos espaciais da língua no momento da construção de explicações da área” (ALBRES, 2006, p. 11).

Para Martins (2009), as condições de trabalho do intérprete de Libras e língua portuguesa tem uma finalidade educacional. O intérprete deve mediar o processo ensino/aprendizagem e as condições de trabalho não podem ser consideradas apenas uma tradução ou interpretação desvinculada dos processos educacionais.

No entanto, o intérprete é uma pessoa essencial dentro do processo educativo à aprendizagem o qual facilita a compreensão entre duas línguas distintas. Para Guarinello, et al. (2008) o intérprete:

Deve promover a autonomia do aluno surdo, como também tem o papel de orientar e interpretar a comunicação entre colegas surdos e ouvintes e de utilizar a comunicação multimodal, ou seja, usar diversos canais de comunicação para garantir a compreensão de significados. Por último, ele também deve promover a tutoria, orientando o surdo na organização de suas atividades acadêmicas (GUARINELLO, et al. 2008, s.p.).

Gurgel (2010) ao estudar sobre as condições de atuação de intérpretes no ensino superior afirma que:

Sobre a função e a posição que um TILS deve assumir é complexa, pois existem diferenças de atuação nos diferentes níveis de ensino, seja pela diferença de faixa etária, pela diferença de domínio de Libras e/ou pela complexidade dos conteúdos tratados. A especificidade de conteúdos que o TILS vai interpretar e a faixa etária com a qual irá trabalhar demandam um processo de formação específica para este profissional. Conteúdos mais complexos vão exigir do TILS

conhecimentos outros que ultrapassam o domínio apenas linguístico e que exige, de certa forma, um preparo e conhecimento sobre determinados assuntos e disciplinas (GURGEL, 2010, p. 66).

Harrison e Nakasato (2004) analisaram situações de inclusão de surdo de uma universidade de São Paulo, as questões foram respondidas pelas vivências do aluno surdo. Constataram que no início do curso universitário a presença do intérprete por si só revela aos colegas ouvintes de sala, a diferença linguística do aluno surdo, mas não houve uma discussão em classe a este respeito. Tratando-se das questões de sistematização do trabalho do tradutor e intérprete, receber material, conteúdo, prova da disciplina previamente considera se fazer fundamental para a qualidade da interpretação.

Os próprios alunos surdos percebem as diferenças na estruturação do espaço educacional, da forma de ensino e de intervenção pedagógica, das dinâmicas propostas em sala de aula. Harrison e Nakasato (2004) colheram depoimento de surdos universitários: “(...) há diferenças marcantes entre a forma como o professor desenvolve a aula, expõe os conceitos, explica a matéria e a maneira de se obter estes dados em livros ou das apostilas dadas como referência bibliográfica” (HARRISON e NAKASATO, 2005, p. 70).

Estudos internacionais sobre intérprete educacional também tem se preocupado com a formação, habilidades profissionais e papéis dos intérpretes educacionais. Compilamos a seguir alguns dados de pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos e Austrália.

Schick, Willians, e Bolster (1999) revelam que em uma pesquisa nos Estados Unidos 59 intérpretes educacionais foram avaliados usando o EIPA⁴ (Avaliação de Desempenho Educacional do Intérprete), constataram que os profissionais tinham diferentes origens e formação e em sua grande maioria não tiveram nenhum treinamento formal. Utilizavam diferentes tipos de língua de sinais. Os resultados mostraram que nem todos os intérpretes educacionais estavam qualificados para fornecer a uma criança uma interpretação adequada do discurso de sala de aula.

⁴ Schick & Williams (1994) é um processo desenhado para avaliar as habilidades de intérpretes educacionais em sala de aula. A EIPA é mais apropriadamente chamada de processo, porque a classificação real ou avaliação é apenas uma etapa de todo o procedimento. A EIPA não se limita a qualquer língua de sinais, sistema, ou nível de conhecimento e utiliza uma equipe de avaliação especialmente treinada.)

Nos Estados Unidos da América, a política educacional também indica que estudantes surdos sejam integrados em salas de aula regulares, mas serviços de interpretação educacional devem ser garantidos, caso não o tenham o objetivo da inclusão torna-se inatingível. Os intérpretes precisam ser certificados.

Schick, Willians, e Bolster (1999) indicam que o uso um instrumento válido e eficaz para avaliação é fundamental, mas ainda é necessário determinar qual o nível de desempenho deve ser considerado como minimamente aceitável. Nos estados que adotaram a EIPA, esta questão sempre foi cercada por muita discussão. Naturalmente, algumas pessoas acreditam que um nível minimamente aceitável deve ser o mais alto nível de competência, no caso do EIPA, um nível avançado (5). No entanto, muitas preocupações pragmáticas também são relevantes para o estabelecimento de um nível mínimo. Uma das principais preocupações é a disponibilidade de intérpretes que têm habilidades avançadas. Muitos profissionais envolvidos neste tipo de discussão acham que muitas exigências resultam em poucos intérpretes educacionais qualificados e conseqüentemente inúmeras tentativas de contornar esta situação (SCHICK, WILLIANS, e BOLSTER, 1999).

Conforme o EIPA, o nível avançado de intérprete, consiste do domínio e uso das seguintes habilidades:

Nível 5: Avançado - Demonstrou-nos que uma ampla e fluente utilização do vocabulário de sinais, leva a uma ampla gama de estratégias para comunicação de palavras e novos conceitos. Erros de produção de sinal são mínimos e nunca interferem na compreensão do discurso. O discurso é correto do ponto de vista gramatical, dos marcadores não manuais e finalidades deficientes. Complexas construções gramaticais normalmente não são um problema. A compreensão de mensagens com sinais é sempre muito boa, comunicando todos os detalhes da mensagem original. Um indivíduo, com este nível de proficiência, é capaz de forma clara comunicar a maioria das interações dentro da sala de aula (SCHICK, WILLIANS, e BOLSTER, 1999, p. 154).

Tuner (2001) indica quais são os papéis de intérpretes educacionais que trabalham com crianças surdas incluídas em escolas comuns, como: interpretar o que está sendo dito, informando a mensagem fielmente; colocar-se de maneira em que o

aluno possa visualizá-lo simultaneamente com o professor; esclarecer as dúvidas que surgirem na hora da interpretação com o professor ou palestrante para evitar uma interpretação errônea; interagir com o professor; estudar o conteúdo e os planos da aula; manter toda a informação relacionada à interpretação estritamente confidencial dentro dos membros da equipe educacional; participar de oficinas e reuniões profissionais, a fim de aumentar o conhecimento e habilidades; inteirar-se sobre as políticas e procedimentos da escola; relatar todos os interesses do aluno ao supervisor; servir como ligação e fornecer informações ao aluno, ao professor e à equipe de funcionários com o propósito que o aluno se beneficie mais da interpretação.

No espaço universitário Napier (2002), analisou as ações dos intérpretes de Língua de Sinais Australiana ao interpretar uma palestra para universitários. Constatou que alguns intérpretes mudaram o estilo de tradução, entre os métodos livre e literal de interpretação, como uma estratégia linguística para lidar com as influências do ambiente sociolinguístico do discurso. Particular atenção, neste estudo, foi dada à formação dos intérpretes educacionais (e, portanto, sua familiaridade com o discurso acadêmico), as características linguísticas e densidade léxica do texto, e suas influências sobre a interpretação.

Para Napier (2002), os resultados deste estudo não só são significativos na Austrália, mas também podem beneficiar intérpretes e educadores internacionalmente. O papel do intérprete universitário é fazer as escolhas adequadas de interpretação levando em consideração as influências sociolinguísticas envolvidas, ser um profissional bicultural e bilíngue⁵.

Fundamentação teórica

O trabalho do intérprete exige essencialmente o trabalho com a linguagem. Sempre estará dizendo de um para outro. Para Bakhtin/Volochinov (1992), toda linguagem é dialógica, ou seja, todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém, e que a orientação dialógica é um fenômeno próprio do discurso. Todavia, o

⁵ Para Napier (2002) ser bicultural e bilíngue no caso do intérprete é algo maior, é deter as ferramentas para determinar o que significa algo para seu público-alvo e esta é a melhor maneira para que uma mensagem seja interpretada de uma forma significativa, a fim de que faça sentido, de acordo com normas culturais e valores do público. “Portanto, não só intérpretes precisam entender os contextos sociolinguísticos e socioculturais de sua audiência, mas eles também precisam utilizar estilos de tradução adequados para garantir a facilidade de transmissão do significado de uma mensagem dentro de um quadro sociocultural” (NAPIER, 2002, p. 284).

intérprete está no meio desta tríade (emissor, linguagem, receptor), e faz parte dela quando da comunicação de falantes que usam línguas diferentes.

O que falamos é o discurso, o tema de nossas palavras, pois Bakhtin considera que este tipo de discurso, denominado por ele de discurso citado é mais que conteúdo:

É o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre uma enunciação. (...) O discurso citado é visto pelo falante como enunciação de uma outra pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa, (...). É a partir dessa existência autônoma que o discurso de outrem passa para o contexto narrativo (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1992, p. 144).

Com isso o autor mostra que o discurso de outrem passa para o contexto narrativo, conservando o seu conteúdo, sua integridade linguística e autonomia, havendo uma unicidade temática, aponta também o equívoco dos pesquisadores que se debruçaram sobre as formas de transmissão do discurso de outrem: tê-lo divorciado sistematicamente do contexto narrativo. “O objeto verdadeiro da pesquisa deve ser justamente a interação dinâmica dessas duas dimensões, o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo. [...] Essa dinâmica, por sua vez, reflete a dinâmica da inter-relação social dos indivíduos na comunicação ideológica verbal” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1992, p. 148). Nessa perspectiva, a postura teórica desses autores é de fundamental importância para os estudos enunciativos, uma vez que explicita a necessidade de se olhar para a dinâmica da interação sob o prisma dessas duas dimensões.

Assim, os discursos existentes presentes em diferentes épocas e grupos sociais, interagem entre si, em constantes trocas deixando de ser inéditos, pois traz vestígios de outros discursos, ou seja, são discursos reorganizados dialogicamente dos discursos de outrem, repletos de entonações, conotações marcadas pelos recursos linguísticos, utilizados pelos falantes, como do discurso direto, ou de maneira diluída e menos marcada, como ocorre no discurso indireto sem sujeito aparente e discurso indireto livre, que é a forma última de enfraquecimento das fronteiras do discurso citado, o qual tem uma tendência inerente a transferir a enunciação citada do domínio da construção linguística ao plano temático, de conteúdo.

O intérprete educacional, no espaço de sala de aula, está embebido de seus pensamentos influenciados pelo contexto social da inclusão, das dificuldades que enfrenta diariamente, do discurso do professor, do discurso dos surdos, da necessidade de respeito à diferença linguística. A partir dos pressupostos Bakhtinianos, interpretar não seria apenas o ato de passar de uma língua para outra, mas de fazê-lo em uma situação concreta envolvida ideologicamente. Segundo este autor:

A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbui-se do seu poder vital e torna-se uma realidade. As condições da comunicação verbal, suas formas e seus métodos de diferenciação são determinados pelas condições sociais e econômicas da época. As condições mutáveis da comunicação sócio-verbal precisamente são determinantes para as mudanças de formas que observamos no que concerne à transmissão do discurso de outrem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1992, p. 154).

Metodologia - o encontro com o outro

O presente trabalho se inscreve em uma perspectiva histórico-cultural de fazer ciência. Para Gatti (2003) não há método sem teoria. Uma referência teórica e seus respectivos procedimentos de pesquisa são determinantes no modo de fazer ciência.

Optamos por ouvir o que o “outro” (intérprete educacional) tem a dizer sobre seu fazer em sala de aula inclusiva. Compreendendo a pesquisa em ciências humanas a partir da perspectiva histórico cultural implica compreendê-la na relação entre sujeitos e mediada pela linguagem (FREITAS, 2007).

Desta forma, convidamos quatro intérpretes para uma entrevista, dois intérpretes que atuavam na Educação Básica em escola pública inclusiva do Ensino Fundamental e dois intérpretes que atuavam no Ensino Superior – curso de graduação em instituição particular.

Assim, como Gurgel (2010), por condições de tempo e logística, a entrevista à distância foi a opção para viabilização da construção dos dados. Em um primeiro contato telefônico, o convite para participação como colaborador (entrevistado) foi feita,

em um segundo contato virtual (e-mail), foi detalhado aos entrevistados como seria realizada a pesquisa e, por meio de uma carta de apresentação enviada juntamente com o questionário e o termo de consentimento livre e esclarecido, foi estipulado um prazo para o retorno das respostas. As entrevistas foram encaminhadas num período de quatro meses entre o primeiro e segundo semestre de 2011. Dentre os quatro convidados, obtivemos apenas duas respostas neste período.

A entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, e se constitui como uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Segundo Minayo (2000), na entrevista podem ser obtidos dados que se referem diretamente ao indivíduo entrevistado, isto é, suas atitudes, valores e opiniões, dados estes que só podem ser conseguidos com a contribuição das pessoas envolvidas.

A entrevista dialógica foi nosso instrumento de pesquisa. A pesquisa está fundamentada teórica e metodologicamente na perspectiva histórico-cultural, trabalhando principalmente com a teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin.

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo que se descobre do lugar que ocupo fora dele. Devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de seu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 2010, p. 397).

Após uma primeira leitura das respostas feita pelo pesquisador, as questões poderiam ser reenviadas para o entrevistado, agora com pedidos de esclarecimentos, para expansão de alguns sentidos pretendidos pelo colaborador. “O caráter dialógico desta entrevista está nas palavras, na réplica, construindo-se não só de um interrogar, mas muito mais de um ouvir, responder, concordar e tencionar” (GEGE, 2009).

Para esta entrevista, recorremos a elementos explicativos associados às perguntas pré-determinadas, porém abertas, buscando favorecer o aspecto dialógico no momento da entrevista, a qual dá condições ao entrevistado de discorrer livremente sobre o tema que lhe é proposto.

Como pesquisadora, quis apreender o dizer dos intérpretes sobre suas práticas e refletir sobre o enunciado que surge das tramas cotidianas reveladas na história de vida de sujeitos concretos.

Considerando, ainda, que a diretriz de inclusão do aluno surdo no ensino regular é uma proposta assumida pelo Ministério de Educação, os papéis assumidos pelo intérprete de Libras para que a inclusão aconteça nos impulsiona a refletir sobre as ações na prática escolar, no dia a dia.

A entrevista foi direcionada por meio de um roteiro com doze questões. As questões foram elaboradas tendo em vista a revisão de literatura desenvolvida e o objetivo de capturar nestes discursos as práticas dos intérpretes educacionais.

Roteiro de entrevista
<p>1- Quais as experiências que você tem referente ao trabalho em conjunto do professor com o intérprete e a relação orientação (pedagógica) educacional com o intérprete no ensino fundamental?</p> <p>a) Intérprete com professor:</p> <p>b) Intérprete com coordenação pedagógica:</p> <p>2- A - Os alunos surdos com que você trabalha ou tenha trabalhado sabem ou sabiam usar os materiais didáticos (selecionar os livros, cadernos, textos, etc.)? Você precisa ou precisou ajudar o aluno com os materiais didáticos de alguma forma? Como?</p> <p>3- Você tem disponíveis sinais (léxico) para todos os conceitos das disciplinas para área que interpreta? Caso não tenha, quais recursos utiliza?</p> <p>4- Em sua opinião, como os alunos surdos aprendem conteúdos escolares abstratos quando a libras não tem sinais para tais conceitos? Que estratégias você utiliza? Que estratégias os alunos surdos com quem você trabalha ou tenha trabalhado utiliza ou utilizavam?</p> <p>5- Quando o aluno quer fazer uma pergunta para o professor fora do contexto da aula, como você, como intérprete reage?</p> <p>6- Em momentos em que o aluno se reporta ao intérprete (você) para sanar dúvidas, como você procede no dia a dia?</p> <p>7- Quando na sala de aula, no processo de interpretação, você desconhece uma palavra do português ou algum termo técnico e se aluno também a desconhecer, como você faz para explicar?</p> <p>8- Há algum momento em sala de aula que você percebe/sente estar ensinando algo para o aluno, assim como um professor? Quando? Por quê?</p> <p>9 - Os alunos surdos, neste nível de escolaridade, confundem as funções do professor com a do intérprete?</p> <p>10 - Como você apresenta para o aluno quem está com a palavra (turno de fala)?</p> <p>11 - No início da aula quando o professor chama a atenção dos alunos, como você procede?</p> <p>12 - O que é ser intérprete educacional, para você?</p>

2- B Os alunos surdos com que você trabalha ou tenha trabalhado sabem ou sabiam usar os materiais didáticos (consultar bibliografia, pesquisar na biblioteca, pesquisar na internet, etc.)? Você precisa ou precisou ajudar o aluno com os materiais didáticos de alguma forma? Como?

Dentre o roteiro de 12 questões, apenas a questão 2 foi parcialmente modificada a depender do nível de ensino de atuação do intérprete. Sendo a questão 2A destinada ao intérprete do Ensino Fundamental e 2B ao intérprete do Ensino Superior.

Buscando responder algumas dessas questões, o objetivo do trabalho é a partir da proposta atual de inclusão do aluno surdo no ensino regular, considerando a trama da vida de intérpretes que atuam na área educacional, analisar as ações que adotam para desenvolver seu trabalho.

A opção pela técnica de entrevistas considerou o conceito de prática discursiva de Bakhtin (1997) e as análises obtidas acerca da atuação dos intérpretes educacionais mostraram vários aspectos relevantes. A partir da leitura destas respostas construímos as seguintes categorias de análises:

- a) O papel do intérprete educacional para além da interpretação;
- b) Modelo linguístico e colaboração no processo de ampliação do léxico da Libras;
- c) Questões de interpretação – o dizer do outro com minhas palavras.

Afinal: O que os intérpretes educacionais têm a dizer?

Em comum, os intérpretes entrevistados residem no estado de São Paulo e têm formação superior, não especificamente uma formação pedagógica. A intérprete entrevistada que atua no Ensino Fundamental I iniciou seu trabalho como intérprete educacional em 2004 e o intérprete que atua no ensino superior no ano de 2005. Desta forma, os dois intérpretes têm mais de seis anos de experiência com a prática de intérprete educacional.

A partir da entrevista concedida, selecionamos alguns excertos de falas para esboçar a reflexão que desenvolvemos sobre a prática de interpretação educacional. Dividimos a análise dos discursos em três categorias, apresentadas a seguir.

a) O papel do intérprete educacional para além da interpretação

Quando questionados sobre a relação com os outros profissionais (coordenação e professor) e da relação com o aluno quando da falta de conhecimento para uso dos materiais didáticos e do processo de aprendizagem pelos alunos surdos, os dois intérpretes revelaram que:

Os alunos não sabiam utilizar os materiais, nem mesmo eram alfabetizados. Com isso, havia momentos sim em que o professor estava explicando conteúdo e eu ainda estava mostrando como procurar a página, selecionar determinado conteúdo, mostrar como visualizava determinada coisa. Essas atitudes, os alunos ouvintes já dominavam, então o professor nem percebia que para os alunos surdos não era sabido e necessitava de mais atenção. (Sabrina⁶, Intérprete no Ensino Fundamental I - resposta a questão 2)

Quando iniciamos com o trabalho de interpretação em sala, havia então a necessidade de planejamentos com o intérprete. Esta necessidade não era tão clara aos coordenadores, tendo então que reorganizarmos os horários para que pudéssemos ter um tempo entre professores e ILS, e até mesmo a presença do ILS nas reuniões. (Sabrina, Intérprete no Ensino Fundamental - resposta a questão 1)

Buscava sempre que possível vídeos, fazia cartazes, imagem nos livros, desenhava em lousa, levava maquetes, elaborava juntamente com os alunos maquetes e experiências mais concretas e visuais. Eu usava muito o desenho na lousa, tinha uma abertura por parte dos professores em me cederem parte da lousa para utilizar estas estratégias.

Partindo destas vivências e experiências mais concretas eles nomeavam em Libras e construíamos os conceitos. (Sabrina, Intérprete no Ensino Fundamental - resposta a questão 4)

Sabrina revela que nem tudo que diz é apenas a interpretação da fala do outro, ela assume um papel de educadora, orienta o aluno surdo, constrói estratégias

⁶ A identidade dos entrevistados foi mantida em sigilo, deste modo, os nomes utilizados nos depoimentos deste artigo são fictícios.

específicas para estes alunos, negocia com o professor no planejamento e em sala de aula espaços e formas de ensinar aos alunos surdos.

Apenas uma aluna surda que acompanhei já conhecia. Muitos dos outros tomei a liberdade de esclarecer, assim eu não fico como facilitador do aprendizado, mas sim como apoio a comunicação. Muitos alunos se espantam ao descobrir que o professor segue um livro e eles podem ter acesso a todo o conteúdo do semestre de antemão. Isso facilita muito meu trabalho. Apresento a eles também o dicionário online de libras, onde podem pesquisar algumas palavras e sinônimos depois encontrar o sinal em libras. Falo sobre a diferença da língua portuguesa e libras quando não há uma perfeita tradução que equipara um sinal a uma palavra com exemplos clássicos. Esta atitude os dá maior autonomia, e meu trabalho fica de esclarecer algumas expressões idiomáticas ou conceitos implícitos em algumas palavras ou conceitos mais conotativos. (Anderson, Intérprete no Ensino Superior – resposta a questão 2)

Neste momento (conversa com professor) aproveito para esclarecer meu trabalho e pedir ajuda sobre alguns conceitos, sobre matérias que podem ser utilizados como, por exemplo, vídeos com legenda. Alguns professores me enviam o material, certificam se eu pude assimilar o assunto, me perguntam se determinada atitude facilitaria meu trabalho. (Anderson, Intérprete no Ensino Superior – resposta a questão 1)

Anderson também revela uma posição de educador, apesar de se render a este papel mais timidamente, usa em sua expressão “tomei a liberdade de esclarecer”, parece que socialmente este não é seu lugar, não lhe é dado este papel e ele o toma por sentir necessidade para a qualidade de seu trabalho, esclarece aos alunos questões sobre a universidade, sobre as relações neste espaço e expande as informações para os alunos surdos. Na relação com o professor regente de turma também desenvolve um papel orientador e recebe orientação, revelando que nesta relação professor-intérprete é necessário um trabalho colaborativo.

Constatamos com o depoimento dos intérpretes educacionais, que em relação às questões dialógicas e de linguagem, põem a linguagem em funcionamento não só em processo interpretativo, mas também em produção de seus próprios discursos destinados ora aos alunos, ora aos professores.

Toda a interação entre intérprete, professor e alunos surdos vai além da passagem de uma língua para outra. Então, o intérprete também atua entre seu próprio discurso e não apenas entre as línguas. O modo como se expressa em Libras e em português no processo de negociação de significados é fundamental para os processos de construção de sentidos e construção ideológica pelos surdos e pelos ouvintes. Com isso, não se trata apenas de mediar de uma língua para outra, e sim de atribuir sentidos e respeitar os significados do discurso que anunciam um dialogar de grupos diferentes.

Desse modo, para Bakhtin/Volochinov (1992),

A língua não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes. Conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto apresente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma ora outra, ora uma variante ora outra. O que isso atesta é a relativa força ou fraqueza daquelas tendências na interorientação social de uma comunidade de falantes, das quais as próprias formas linguísticas são cristalizações estabilizadas e antigas (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1992, p. 147).

Notamos, com os depoimentos, que o intérprete educacional no Ensino Fundamental trabalha também como um educador, ensinando comportamentos próprios da cultura escolar, por vezes ensinando conteúdos acadêmicos ao enunciar discursos próprios direcionados à criança surda com o intuito de que ela se aproprie do conhecimento sistematizado transmitido pela escola. Já o intérprete no Ensino Superior, apesar de desenvolver algumas orientações da dinâmica da Universidade está mais preocupado com as questões linguísticas. Este dado concorda com os achados de Kelman (2005) e Albres (2006).

As ações dos intérpretes estão pautadas na condição concreta das relações de trabalho e na condição linguística dos alunos surdos. Pesquisas revelam que as crianças surdas têm chegado à escola com atraso no desenvolvimento de linguagem, visto que seus pais em sua maioria são ouvintes (PEREIRA, 2005).

A comunidade surda tem lutado para que as crianças surdas, principalmente no Ensino Fundamental, tenham uma educação em escolas bilíngues ou em classe bilíngue (BRASIL, 2005), mas a proposta de inclusão educacional tem antecipado o processo de

inclusão. Este fato tem influenciado diretamente no trabalho do intérprete e estando a frente de uma criança, ainda em processo de construção de conceitos.

Todavia, com a presença do intérprete educacional abre-se a possibilidade de uma educação bilíngue com a circulação de duas línguas no meio acadêmico: Libras e Português, com o surdo sendo valorizado em sua língua, através do intérprete que propicia seu acesso aos conhecimentos acadêmicos (LACERDA, 2003).

O aluno surdo pode receber a formação escolar em língua de sinais, por meio de uma pessoa com competência nesta língua. Ao mesmo tempo, o professor ouvinte pode ministrar suas aulas sem preocupar-se em como passar a informação em sinais, atuando em sua língua de domínio (LACERDA E POLETTI, 2004).

b) Modelo linguístico e colaboração no processo de ampliação do léxico da Libras

Diante desta lógica de inclusão, o intérprete educacional deve transmitir os discursos escolares para a criança surda e sua expressão para os ouvintes. Questionamos aos intérpretes sobre a condição de trabalho de interpretação entre línguas quando não há disponível no repertório de uma das línguas léxico específico para tais conceitos ensinados na escola. Expõem que:

Como fazíamos reuniões semanais, eu pegava todo o conteúdo e buscava estudar sobre o léxico e como realizar estratégias antecipadamente. Também tinha contato diário com uma instrutora surda ao qual estudava juntamente com ela sobre estes conteúdos e léxicos e todo momento tendo contato para tirar dúvidas. Também levava sempre o dicionário para sala de aula, caso necessitasse de algo mais específico. Buscava ter antes preparado o que seria feito para não ter tantas dificuldades. Buscava ter contato com outros surdos e comunidade surda e os alunos surdos para relacionar. Buscava dicionários, livros, internet, frequentava comunidade surda e demais locais para obter informações e apreender novos sinais. (Sabrina, Intérprete no Ensino fundamental I – resposta a questão3)

Há muitos conteúdos em que os alunos desconheciam, e até mesmo não tínhamos os sinais. O que eu sempre percebi é que eles buscavam algo relacionado à prática, tentavam mostrar por desenhos ou pelo corpo ou algo que tivessem por perto para relacionar e entender o que estava sendo dito.

Partindo deste conhecimento, em saber que eles necessitam de questões visuais, na falta de sinais buscava elaborar estratégias que atendiam estas necessidades visuais. (Sabrina, Intérprete no Ensino fundamental I – resposta a questão 4)

Sabrina, a intérprete do Ensino Fundamental I discute a necessidade da pesquisa pelo intérprete de Libras, a busca pela compreensão dos conceitos, pelos sinais em libras e pelas estratégias de como explicar tais conceitos. Dentre as estratégias indica a associação do conceito com algo da prática, algo já conhecido pelo aluno, busca por recursos visuais.

Tenho vários sinais combinados. Alguns vamos construindo juntos. Atualmente dentro de uma equipe de interpretes desenvolvemos um glossário de termos onde coletamos termos que os surdos usam e já conhecem, com termos já registrados no dicionário do Capovilla ou fazemos associações de significado com outros sinais, como por exemplo: Matéria-prima, antes fazíamos MATERIAL PRIMEIRO, depois com um grupo pesquisamos melhor o significado da palavra e seu contexto e mudamos para MATERIAL PRINCIPAL, pois junto a um professor da disciplina, achamos que este significado atende melhor. (Anderson, Intérprete no Ensino Superior – resposta a questão 3)

Nestas situações uso como estratégia algumas analogias de conteúdos que acredito que ele conheça, como, por exemplo, para explicar que há uma membrana fina que reveste a célula, digo que há uma membrana fina que separa a gema do ovo e que quando é rompida, vaza, digo que é muito parecida com a membrana celular de tão fina. Esta é uma estratégia muito utilizada por eles, quando tentam me explicar algo. (Anderson, Intérprete no Ensino Superior – resposta a questão 4)

Por outro lado, Anderson, intérprete do Ensino Superior também revela a necessidade da pesquisa pelo intérprete de Libras, desde a compreensão do conceito, da busca pelo sinal da Libras e caso não o tenha pela construção de novos sinais que representem os conceitos das aulas, como no caso de MATERIAL PRINCIPAL para traduzir “matéria prima”. Revela ainda que antes da escolha de um sinal, há todo um processo de explicação e analogia com algo conhecido pelo aluno surdo.

Tanto Sabrina quanto Anderson dizem que desenvolveram as estratégias de comparação, analogia a partir da vivência com os surdos, das próprias estratégias usadas pelos surdos ao querer dizer algo, como: *“Eu sempre percebi é que eles buscavam algo relacionado à prática (Sabrina) e “Esta é uma estratégia muito utilizada por eles, quando tentam me explicar algo” (Anderson).*

Consideramos ser importante refletir sobre o intérprete educacional como participante ativo no uso da língua de sinais, como sujeito bilíngue colaborador no processo de ampliação da Libras no campo lexical acadêmico.

O intérprete e o aluno surdo encontram-se num processo interativo em contexto de ensino-aprendizagem. O sistema linguístico (Libras) se encontra em constante construção havendo a busca do léxico em diferentes áreas pelo intérprete do Ensino Fundamental, já o intérprete do Ensino Superior participa mais ativamente da ampliação do léxico da língua, ou seja, da construção coletiva, combinando com os alunos sinais para os conteúdos do curso.

Para Bakhtin/Volochínov “[...] a palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interno que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação do falante” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1992, p. 147/148).

É na consciência individual do intérprete, do seu discurso interior, que produzir sentido e conhecimento e pode assim funcionar como mediador para a aprendizagem do aluno surdo. É justamente a língua de sinais que proporciona ao aluno surdo condições adequadas de inserção social.

c) Questões de interpretação – o dizer do outro com minhas palavras

No processo de interpretação da enunciação de outrem o discurso passa pelo eu intérprete, quando da interpretação simultânea e libras para português nos interessou conhecer os modos de fazer destes intérpretes. Os intérpretes foram questionados sobre o processo de interpretação das perguntas dos alunos surdos em libras para o português, do surdo para o professor ouvinte, ou seja, fazendo a voz do aluno surdo, mesmo que a pergunta não coubesse no momento, os intérpretes mostraram que:

Antes de iniciar as aulas, fazemos as apresentações de todos da sala a nomeação e sinais, para que todos se conheçam. Quando estamos numa explicação faço o sinal

da pessoa que está falando, quando necessário mostro onde está. Também faço localização do espaço e representação de outra pessoa na fala, por exemplo: Se é o caso de participação do aluno em respostas, peço que levantem a mão para mostrar que querem a palavra ou quando o professor não vê chamo a atenção do professor para a fala do aluno. Normalmente nos organizamos em círculo ou em U para que todos possam ser vistos. (Sabrina, Intérprete no Ensino Fundamental I – resposta a questão 10)

[...] digo ao professor a dúvida antecedida da expressão: “Sei que pode parecer fora do assunto, mas tenho dúvidas com respeito a...” esta é uma forma muito utilizada por ouvintes quando gostaria de mudar de assunto, ou questionar coisas das quais ainda não foram comentadas ou a muito já foram ditas, assim a pergunta não parece inconveniente, mas sim um questionamento que poderia vir de qualquer aluno. Algumas vezes ele apenas quer compartilhar comigo e não quer que eu diga ao professor, outras ele apenas quer que eu confirme, com estas não consegui boas estratégias. (Anderson, Intérprete no Ensino Superior – resposta a questão 10)

A intérprete no Ensino Fundamental revela estratégias de interpretação mais concretas, mais direcionadas para o aluno surdo ainda criança para que ele compreenda o papel do intérprete e de quem é a mensagem original, já o intérprete no Ensino Superior, na situação relatada, fez uso de uma modalização ao iniciar a fala do aluno surdo (processo de interpretação de Libras para português), acrescentou algo para adequar-se ao contexto acadêmico. Estas são estratégias que a partir das concepções de Bakhtin/Volochínov (1992) revelam particularmente as formas de cada intérprete elaborar a mensagem na língua alvo:

[...] aventuramo-nos mesmo a dizer que, nas formas pelas quais a língua registra as impressões do discurso de outrem e da personalidade do locutor, os tipos de comunicação sócio-ideológica em transformação no curso da história manifestam-se com um relevo especial (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1992, p. 154).

Quando o intérprete está fazendo a voz do surdo, ele é o locutor, as palavras são dele, as escolhas de como dizer, ou seja, de que forma dizer são dele, mesmo levando

em consideração de quem para quem, como e quando não é possível eximir-se do comprometimento pessoal e ideológico.

Interessante o intérprete que atua no Ensino Superior revelar “*Algumas vezes ele apenas quer compartilhar comigo e não quer que eu diga ao professor, outras ele apenas quer que eu confirme, com estas não consegui boas estratégias*” (Anderson). Quais as concepções que o levam a entender que não consegue boas estratégias ao ter que ficar em silêncio e não interpretar. O não dizer o discurso do outro também é uma estratégia, principalmente quando expresso por ele seu desejo de não ser interpretado.

Considerações finais

Tínhamos como objetivo a investigação da natureza do trabalho dos intérpretes educacionais, como caminho seguido procuramos os indícios que revelassem tais ações no discurso dos próprios intérpretes que atuam na educação. Constatamos que a presença de um intérprete educacional assegura que questões linguísticas e metodológicas sejam levadas em conta quando referidos os processos próprios de acesso ao conhecimento do aluno surdo, garantindo, que de certa forma sejam considerados.

O intérprete educacional é uma pessoa essencial dentro do processo educativo, facilita a compreensão entre pessoas que usam duas línguas distintas. A preocupação do intérprete educacional não é, de modo algum, apenas com o sinal ou com a estrutura da língua fonte para a língua alvo.

A atuação deste profissional, na área educacional, requer formação específica, experiências com a prática pedagógica, o domínio das línguas envolvidas na interpretação, ou seja, uma boa base em fundamentos da linguística e educação. Esta atuação envolve também questões culturais e sociais que estão em funcionamento e os diferentes usos da linguagem nas interações humanas.

Uma série de fatores influencia a sua forma de trabalhar. Dentre eles, a lógica da política de inclusão. A condição em que as crianças surdas chegam à escola ou os surdos adultos no próprio Ensino Superior o fazem tomar ações para dar condições básicas de participação do surdo neste ambiente educacional em que está inserido. Queremos dizer com isso, que o intérprete desenvolve tais funções não por serem suas de fatos, as condições materiais que o levam a determinadas ações. Não estamos

naturalizando o papel do intérprete educacional, mas refletindo como as condições sociais o fazem assumir vários papéis para além da interpretação.

Enfim, constatamos que em diversos momentos, principalmente no ensino fundamental, o intérprete se vê com a função de educador, promovendo atividades que auxiliem o aprendizado do aluno surdo, em outros momentos passa à posição de mediador entre as pessoas que usam a língua de sinais e a língua portuguesa. Pela condição linguística das crianças surdas, principalmente na atuação no ensino fundamental, o papel de educador se aplica, já que atendem crianças que estão tendo contato com uma série de conteúdos novos e também por muitas vezes com a própria língua de sinais. No ensino superior, o intérprete trabalha com o aluno surdo que tem certa fluência na língua de sinais, permitindo que o mesmo possa focar-se mais às questões linguísticas, evidencia que quando da ausência de termos (léxico) em língua de sinais participa da negociação para ampliação do léxico, desenvolve também formas próprias de trabalhar entre as línguas e pessoas envolvidas. Tanto no ensino fundamental como no ensino superior, o intérprete educacional busca caminhos para conduzir o aluno surdo ao conhecimento, à inclusão social, pois esses alunos são futuros profissionais que se formarão a partir do conhecimento que é transmitido pelo intérprete.

Referências

ALBRES, N. de A. Interpretação da/para Libras no Ensino Superior: apontando desafios da inclusão. *V Simpósio Multidisciplinar - UNIFAI*. São Paulo. 23 a 27 de outubro de 2006.

BAKHTIN, M. (V.N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6ª edição. São Paulo: Hucitec, 1992 [1929].

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1940].

BRASIL. *Decreto N° 5.626*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.

_____. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

_____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Janeiro de 2008. Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011730.pdf>>.

FERNANDES, E. A função do intérprete na escolarização do surdo. In: Surdez e escolaridade, Desafios e Reflexões. *Anais do II Congresso Internacional do INES*, 17-19 de setembro de 2003.

FERREIRA, G. E. *O perfil pedagógico do intérprete de língua de sinais no contexto educacional*. Dissertação de Mestrado. UNIPAC, Bom Despacho/MG, 2002.

FREITAS, M. T de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T de A (et, al.) *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

GATTI, B. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. In: *Educação em foco*, n. 6, Juiz de Fora, 2003.

GUARINELLO, A. C.; SANTANA A. P.; FIGUEIRO L. C.; MASSI G. O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba- *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol. 14 nº 1 Marília janeiro/abril 2008.

GRUPO DE ESTUDOS DE GÊNEROS DO DISCURSO (GEGE). *Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

GURGEL, T. M. A. *Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior*. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba-SP, 2010.

HARRISON, M. P. Educação universitária: reflexões sobre uma inclusão possível. In: Ana Claudia B. Lodi, Kathryn Marie P. Harrison, Sandra Regina L. de Campos (orgs.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KELMAN, C. A. *Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo*. Brasília: Universidade de Brasília Instituto de Psicologia. 2005.

KELMAN, C. A. Os diferentes papéis do professor intérprete. *Espaço: Informativo Técnico-Científico*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 25-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/paginas/Revista/ESPACO%2024.pdf>>.

LACERDA, C. B. F. O Intérprete de Língua de Sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa e GOES, Maria Cecília de. *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: editora Lovise, 2000. p.51-84

_____. O Intérprete Educacional de Língua de Sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Claudia. (et. al.) *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p 120-128.

_____. *A escola inclusiva para surdos: refletindo sobre o intérprete de língua de sinais em sala de aula*. Roma: relatório científico de pós-doutorado apresentado à FAPESP. 2003.

LACERDA, C. B. F. ; POLETTI, J. E . O intérprete de língua brasileira de sinais no

contexto da escola inclusiva. In: *Anais do X Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia*. Belo Horizonte, 2002.

LACERDA, C. B. F.; POLETTI, J. E. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais.. In: 27 reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 2004, Caxambu. *Anais da 27 reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação*, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t151.pdf>>

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência. *Cad. CEDES*, May/Aug. 2006, vol.26, no.69, p.163-184. ISSN 0101-3262.

LEITE, E. M. C. A atuação do intérprete de libras no contexto da sala de aula inclusiva In: *Seminário Educação de Surdos: Múltiplas Faces do cotidiano Escolar*, 22 a 24 de setembro de 2004. (organização) INES, Divisão de Estudos e Pesquisas. Rio de Janeiro, 2004.

LEITE, E. M. C. *Os intérpretes de LIBRAS na sala de aula inclusiva*. Mestrado do curso interdisciplinar de Linguística aplicada. Faculdade de Letras – UFRJ, 2004.

MARTINS, V. de O. *Intérprete ou professor: o papel do intérprete de língua de sinais na educação inclusiva de alunos surdos*. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia em Educação Especial - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas-SP, 2004.

MARTINS, D. A. *Trajetória de formação e condições de trabalho do intérprete de libras em instituições de educação superior*. Dissertação de mestrado em Educação. Campinas: PUC – Campinas, 2009. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/1665875/2048201874/name/Dileia%2520Aparecida%2520Martins.pdf>>

MINAYO, M. C. *Pesquisa social*. Teoria do método e criatividade, 16ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

NAPIER, J. University Interpreting: Linguistic Issues for Consideration. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 7:4 Fall, 2002.

PEREIRA, M. C. da C. Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: FERNANDES, E. (org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, R. M. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa* / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2003.

QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-162, 2006

ROSA, A. da S. *Entre a visibilidade da tradução de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete*. Campinas-SP: Editora Arara Azul, 2005.

ROSA, A. da S. Tradutor ou Professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. *Revista Ponto de vista*. Florianópolis, n. 8, p.55 -74, 2006.

SCHICK, B.; WILLIAMS, K. BOLSTER, L. Skill lives of educational interpreters Working in Public Schools. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 4:2 Spring, 1999.

SCHICK, B.; WILLIAMS, K. The educational interpreter performance assessment. In: *New direction in deaf education - ODYSSEY*. Interpreting: Reaching out to teach deaf children. Vol. 2 issue 2. winter/spring 2001.p. 12-14. Disponível em: <<http://www.gallaudet.edu/documents/clerc/odyssey-2001-v2i2-full.pdf>>

SEAL, B. C. *Best Practices in Educational Interpreting*, second edition. New York: Pearson Educational, 2004.

TUNER, E. Roles in Educational Interpreting. In: *New direction in deaf education - ODYSSEY*. Interpreting: Reaching out to teach deaf children. Vol. 2 issue 2. winter/spring 2001. p. 40 – 41. Disponível em: <<http://www.gallaudet.edu/documents/clerc/odyssey-2001-v2i2-full.pdf>>

TUXI, P. *A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4397/1/2009_PatriciaTuxi.pdf>

OS GÊNEROS DISCURSIVOS EM LIVRO DIDÁTICO PARA SURDOS: ANÁLISE DOS PROCEDIMENTOS TRADUTÓRIOS APLICADOS DE PORTUGUÊS PARA LIBRAS¹

*Renata Sousa Santos*²

Resumo

A área de tradução de ou para língua brasileira de sinais é bem recente. Com o advento da educação bilíngue para surdos houve a necessidade de produção de livro didático bilíngue, traduzido de português para Libras (Língua Brasileira de Sinais). Tomamos como objetivo analisar quais estratégias e procedimentos tradutórios os Tradutores Intérpretes de Libras (TILS) utilizaram para produzir suas traduções, verificar se as estratégias e procedimentos utilizados convergem para o que tem sido chamado de procedimentos técnicos da tradução por Barbosa (2004) e se há alguma relação com o gênero discursivo em questão. Trabalhamos na perspectiva histórico-cultural, de que fazer pesquisa qualitativa consiste não apenas em descrever a realidade, mas também em explicá-la desempenhando um movimento de transformação nessa mesma realidade. Tomamos como objeto de análise os livros da coleção Pitangá traduzidos para a Libras pela da Editora Arara Azul. Delimitando quatro textos para análise, dois pertencentes ao gênero discursivo de texto explicativo e dois do gênero discursivo de orientação (enunciado de exercício/atividade). Utilizamos o procedimento metodológico de análise contrastiva das duas línguas e o levantamento dos procedimentos técnicos da tradução adotados pela equipe de tradutores. Verificamos ser mais recorrente a tradução literal na tradução de textos de gênero explicativos como em enunciados de exercícios, porém observamos também o uso de outras técnicas de tradução. O presente trabalho mostrou que o procedimento de tradução literal é bastante recorrente, independente do gênero discursivo.

Palavras-chave: tradução de Libras para português, procedimentos técnicos da tradução, livro didático bilíngue, educação bilíngue para surdos.

Educação bilíngue de surdos e a produção de material traduzido de português para Libras

O Ministério da Educação tem desenvolvido uma política de educação em que a instrução de alunos com deficiência ou com qualquer necessidade educacional especial não ocorra de forma separada do ensino regular (BRASIL, 2008). Todavia, para que isto

¹ Trabalho orientado pela Professora Mestre Neiva de Aquino Albres.

² Especialista em Tradução/ Interpretação e ensino de Língua Brasileira de Sinais pela FAAG.

ocorra, é necessário introduzir conhecimentos que possam fundamentar professores na reorientação das suas práticas pedagógicas, bem como formar novos profissionais como os TILS para mediação pedagógica e para a produção/tradução de materiais didáticos e pedagógicos.

Recentemente, materiais didáticos como livros de literatura infantil e livros didáticos têm sido traduzidos para Libras por editoras e instituições especializadas, como a Deaf Library, a Editora Arara Azul, a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos e o INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Ramos (2004) conta que a reflexão sobre a necessidade de produção de livro didático em Libras teve início em 1991 em um curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada às Ciências Sociais como trabalho de conclusão de curso que deu origem ao programa “Vejo Vozes” (TV educativa do Rio de Janeiro) traduzido em Libras e com Português oral em oculto. Participaram do projeto alguns atores surdos, entre eles Marlene Pereira do Prado e Néelson Pimenta na tradução em Libras da história infantil “Os três porquinhos”. Posteriormente a este trabalho, em meados de 1995, no Laboratório de Linguagem e Surdez da Faculdade de Letras da UFRJ, fruto da tese de doutorado de Clélia Regina Ramos em 2000, foi elaborada a análise da tradução do texto “Alice no País das Maravilhas” desenvolvido pela tradutora surda Marlene Pereira do Prado.

A Editora Arara Azul encabeçou projetos como Coleção Clássicos da Literatura em LIBRAS/Português em CD-ROM” com o apoio da IBM (*International Business Machines*) e de outras parcerias, como também o projeto “Arara de brinquedo” em 2004, trata-se de atividades educativas em Libras. Estes são recursos que viabilizaram o processo de ensino-aprendizagem e a inclusão digital de alunos e professores (SILVA, RAMOS, BORTOLI, 2004).

O Ministério da Educação, por meio de licitação pública, lançou edital para aquisição do serviço de tradução de livro didático da Coleção Pitangua a fim de oferecer a alunos surdos livro acessível em Libras também denominado de livro didático digital. O trabalho resultou em uma coleção voltada para alunos surdos de primeira a quarta série do ensino fundamental das disciplinas de português, matemática, história, geografia e ciências. A editora Arara Azul foi responsável pela a tradução do referido material.

Em abril de 2007, pensou-se na criação de um livro didático digital bilíngue junto à SEESP (Secretaria de Educação Especial)/MEC (Ministério da Educação e Cultura), contemplando os quatro anos do ensino fundamental, nas disciplinas básicas. A elaboração do projeto teve início em junho de 2007 e o término em janeiro de 2009, envolvendo 24 profissionais (intérpretes ouvintes e surdos, pesquisadores, entre outros) com o apoio de duas empresas prestadoras de serviços (Atelier Design e Sony), somando um total de 20 volumes da Coleção Pitangá. O projeto envolveu estudos e pesquisas por meio de ambiente virtual³, a respeito das formas de tradução (RAMOS, 2004).

Ocorre aqui a necessidade de um olhar peculiar sobre o texto de tradução do português para Libras, visto que esta última se difere das demais línguas, por se tratar de uma língua de modalidade visual-gestual, e que também possui regras que lhe são próprias. Olhar o produto final de uma tradução analisando os processos usados pelos profissionais tradutores. Faria (2005) considera que:

Os tradutores iniciantes, por falta de prática em tradução, tendem a produzir traduções mais literais, que aproximam o texto-alvo da sintaxe e da terminologia da língua-fonte, ao invés de adaptar o texto aos padrões pragmáticos e culturais da língua-alvo. Por outro lado, os tradutores iniciados, com uma experiência muito maior de prática em tradução, tendem a aproximar o texto traduzido dos padrões pragmáticos e culturais da língua-alvo, substituindo conceitos culturais presentes no texto-fonte por outros, conhecidos na cultura da língua-alvo. Assim, como, pela experiência de prática e conhecimento teórico, os tradutores iniciados se mostram mais independentes do texto-fonte, não se preocupando com a questão da fidelidade da tradução tanto quanto os tradutores iniciantes, é possível que os iniciados tendam a produzir traduções domesticadoras, demonstrando uma preocupação maior com os leitores do texto traduzido (FARIA, 2005, p. 122 e 123).

³ E, para o planejamento, dinamização e organização destas atividades, assim como, o estabelecimento de comunicação rápida e ordenada entre os participantes, foi mantido um Ambiente Virtual, para comunicação entre os participantes (RAMOS, sd. p. 6).

As opções de como traduzir diferem a depender da prática dos tradutores em tal atividade. Sendo assim, a experiência e o contato com a cultura da língua alvo será um fator que influenciará, de modo significativo, no processo de tradução.

Os questionamentos que nos levaram a desenvolver a presente pesquisa foram: Quais procedimentos tradutórios são usados por tradutores de texto de português para Libras? Existe alguma diferença no processo de tradução em decorrência no gênero discursivo que está sendo traduzido? O objetivo deste trabalho foi de investigar o processo tradutório realizado em livro didático por tradutores iniciados, ou seja, trabalho produzido por equipes de tradutores com larga experiência na área. Como o objetivo específico foi desenvolver a comparação da tradução de um texto explicativo e de enunciado de exercício (orientação) de livro didático. A comparação dos tipos de textos nos possibilita constatar a aplicabilidade dos procedimentos a depender do gênero textual.

Relações entre discurso e procedimentos de tradução

Os gêneros discursivos são esferas de usos da linguagem. Os estudos de Mikhail Bakhtin (1997) consideram gêneros discursivos como um dialogismo no processo comunicativo.

Feita a escolha dos materiais para o artigo, antes de iniciarmos a análise dos mesmos, uma discussão a respeito do que se entende por gênero do discurso se faz importante.

[...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da

língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Para Bakhtin (1997), a comunicação (escrita, sons, oralidade, gestos, etc.) está relacionada às esferas da atividade humana e com o uso da língua e de seus enunciados (orais e escritos). Para que esta comunicação se concretize são indispensáveis três fatores importantes: a língua, o enunciado e os gêneros do discurso. Os gêneros do discurso estão presentes na vida cotidiana da humanidade e, portanto, sofrem atualizações contínuas por fazerem parte do contexto histórico da sociedade. Os gêneros discursivos apresentam-se em primários, tendo como característica a comunicação cotidiana e os secundários têm como particularidade a comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita.

Os textos selecionados para a análise deste trabalho são gêneros discursivos secundários, usados na esfera acadêmica, pois foram elaborados com conteúdos do discurso científico. Bakhtin (1997) relata que os gêneros primários vão se tornando componentes dos gêneros secundários, nesse processo transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular. Trabalharemos principalmente com o gênero de texto explicativo e de texto de orientação no âmbito do enunciado de atividades/exercícios, visto que tais gêneros têm maior predominância no material analisado.

No campo da tradução, alguns trabalhos utilizam o modelo explicativo de análise como os de Aubert (1994) e Barbosa (2004). Aubert (1994, 2003) adapta o modelo denominado procedimentos técnicos da tradução “já existente na área e procura atender aos objetivos de comparar o texto de partida e o texto de chegada”. Dessa forma, o modelo não mais descreve procedimentos, mas sim produtos; e, por este motivo, Aubert nomeou de “modalidades tradutórias”.

Barbosa (2004) também desenvolveu uma categorização para os procedimentos quando comparando o texto de partida e o texto de chegada, desenvolve sua proposta com base no autor supracitado, mas com maior detalhamento.

Convergência do sistema lingüístico, do Estilo e da Realidade Extralingüística	Divergência do sistema lingüístico	Divergência do Estilo	Divergência da realidade extralingüística	
Tradução palavra-por-palavra				
Tradução literal				
	Transposição			
	Modulação			
	Equivalência			
				Omissão VS Explicação
		Compensação		
		Reconstrução		
		Melhorias		
				Transferência
				Transferência com explicação
				Decalque
				Explicação
				Adaptação

Tabela 1 - Proposta de categorização dos procedimentos técnicos da tradução (BARBOSA, 2004, p. 93)

Para a análise desta pesquisa, tomamos como base a classificação dos procedimentos de tradução/interpretação desenvolvida por Barbosa (2004). Apresentamos a seguir os conceitos das treze categorias de procedimentos, são eles:

(1) Tradução palavra por palavra é um procedimento que pode ser observado quando ocorre nas traduções da língua fonte para a língua alvo o uso da mesma ordem sintática e de vocábulos com significados idênticos. Já a (2) Tradução Literal se mantém a fidelidade semântica estrita, adequando a morfossintática às normas gramaticais da língua da tradução. A (3) Transposição consiste na mudança de categoria gramatical de elementos lexicais traduzidos pelo tradutor. Na (4) Modulação ocorre na reprodução da mensagem do texto na língua fonte para o texto na língua alvo, mas levando em consideração o modo como as línguas interpretam a experiência do real. A (5) Equivalência trata em substituir um segmento de texto da língua fonte por outro segmento da língua alvo que não o traduz literalmente, mas que lhe é funcionalmente equivalente. Já na (6) Omissão e explicação são dois procedimentos que se relacionam. Podemos identificá-los quando existe a necessidade de omitir algum elemento da língua fonte que é dispensável na língua alvo, ou usar algum elemento quando necessário na língua alvo. A (7) Compensação consiste em deslocar um recurso estilístico, ou seja, quando não é possível serem feitos os mesmos grupos de palavras,

por exemplo, nos trocadilhos. A (8) *Reconstrução de períodos* requer que na organização de cada língua em redividir ou reagrupar os períodos da língua fonte para a língua traduzida. O procedimento de (9) *Melhorias* pode ser usado quando o tradutor faz uso de elementos na tradução de uma língua para a outra, evitando repetições e erros da língua traduzida preservando o sentido. O procedimento de (10) *Transferência* consiste em introduzir elementos textuais da língua fonte na língua traduzida. A ocorrência de (11) *Decalque* fica evidente quando da tradução de sintagmas ou tipos frasais, quando ligados a nomes de instituições requerendo a criação de certo “logotipo” para aqueles nomes a serem traduzidos. No caso da (12) *Explicação* ocorre quando da necessidade de substituições dos elementos adequando as características culturais da língua alvo, facilitando a compreensão. Quando da (13) *Adaptação* alguns elementos de texto da língua fonte apresentam falhas na tradução, ou seja, não dão sentido na língua alvo, sendo algumas adaptações necessárias para que a equivalência garanta o entendimento do conteúdo pelo receptor da língua alvo (BARBOSA, 2004).

É importante destacar que o uso de procedimentos técnicos de tradução, embora úteis, não são, no entanto, suficientes para resolver todos os problemas do processo em que o tradutor está envolvido ao trabalhar com duas línguas.

Para Vygotski (2001), a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Em suas pesquisas, para detectar a origem do sentido da palavra, o autor pode constatar que em crianças a construção do significado tem um processo de desenvolvimento que sofre modificações ao longo da vida. De início esta construção de sentido se dá inicialmente entre palavra, posteriormente, nas frases e, por fim, nas composições mais complexas que são as orações, ou seja, o processo ocorre da parte para o todo. Existe a relação palavra e pensamento na elaboração do significado e ao se tornar linguagem o pensamento sofre alterações realizando-se na palavra.

Para realizar a distinção entre sentido e significado, Vygotski apoiou-se no conceito de Paullam que mostrou que o sentido está voltado para todos os fatos psicológicos imersos em nossa consciência, como zonas de sentidos. O significado é parte destas zonas do sentido que a palavra adquiriu dentro do contexto de algum discurso juntamente com as demais. Dependendo do contexto, a palavra atribui um sentido diferente, já o significado permanece inalterado em todas as mudanças de

sentido da palavra em diferentes contextos. A palavra adquire sentido quando está em uma frase, à frase ao parágrafo e este ao contexto do livro (VYGOTSKI, 2001).

Outra observação feita pelo autor é o funcionamento dos sentidos no uso de abreviações. As abreviações realizadas no discurso dialógico para serem compreendidas dependerão do conhecimento do interlocutor a respeito do assunto, isto é, do seu conhecimento de mundo. O interlocutor necessita de um entendimento vasto de significados para que o sentido seja dado em um determinado discurso oral. Também se faz uso de percepções visuais, mímica, gestos e entonação, o que facilitará a compreensão do significado das palavras dependendo de seu contexto (VYGOTSKI, 2001).

Quando se trata do discurso escrito tal entendimento necessita ser ainda mais amplo visto a necessidade de enunciar pensamentos isolados que está sujeito ao uso de mais palavras do que no discurso falado. Para se entender o discurso do outro é relevante também entender a motivação, o que levou o interlocutor àquele discurso, o que tem nas entrelinhas.

Fundamentação teórico-metodológica

Trabalhamos com a abordagem histórico-cultural, visto que o processo de tradução envolve duas línguas e culturas, além da história e experiências do sujeito que produz a tradução. Em se tratando de relações sociais, não podemos deixar de considerar as funções psicológicas que podem envolver progressos e regressos, por fazerem parte do desenvolvimento histórico de nossa espécie, ou seja, Vygotsky (1998) ao refletir sobre “Problemas de Método” considera que o pesquisador deve ter como foco o estudo de processos e não de produtos, valorizando o fator histórico, o percurso das mudanças dos fatos, considera ainda que se deve trabalhar com a explicação dinâmico-causal ao invés da simples descrição do produto.

Diante do exposto, consideramos que o material da “Coleção Pitangá” traduzido para Libras é um material interessante para análise, já que para a produção da tradução, foi necessária a organização de uma equipe com 24 profissionais (ouvintes e surdos de várias regiões do país). Para a organização dos livros da coleção, foram desenvolvidas diversas atividades que possibilitaram a tradução destes materiais. Além das atividades específicas de tradução, outras atividades, com afinidade ao ato de traduzir, assim como estudos e pesquisas para fundamentação deste ofício.

Inicialmente, realizamos uma observação geral do material para conhecê-lo, tentando já visualizar algumas técnicas de tradução presentes nos textos. São ao total 20 livros, quatro de cada disciplina curricular (português, matemática, ciências, história e geografia). Uma segunda observação, mais detalhada, nos deu a oportunidade de delimitar quatro textos para análise, dois pertencentes ao gênero discursivo explicativo e dois do gênero de orientação (enunciado de exercício/atividade). Os textos foram extraídos do livro da Editora Moderna - Projeto Pitangüá do componente curricular de ciências destinado a 2ª série do Ensino Fundamental. A escolha desta disciplina está vinculada ao aspecto de afinidade e a seleção dos textos respeitou o critério de amostragem por gênero discursivo e que tivessem diferentes tradutores no vídeo, dois são traduzidos por Janine Oliveira e dois por Rodrigo Rosso. Salientamos que estamos cientes de que a interpretação em outros campos do conhecimento poderia trazer resultados diferentes, sendo necessárias outras investigações sobre o assunto.

O material é composto por livro impresso e livro digital em Libras (CD-ROM) onde são compilados os vídeos em Libras que traduzem os textos originais em português.



Imagem 1- CD-ROM com do Livro Digital - DISTRIBUIÇÃO GRATUITA/SEESP/MEC

Fonte: <http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/livro-didatico-do-mec/>

Nossa base de dados para análise foi a seguinte:

Episódios selecionados para análise	Gênero discursivo	
	Texto explicativo	Texto de orientação (enunciado de exercício/atividade)
Unidade 2 – De que são feitas as coisas? Tópico - Transformação dos materiais	Página 27 A decomposição	Página 29 Exercício 5 (enunciado e tópicos)
Unidade 3 – O ambiente dos seres vivos Tópico - Adaptação ao ambiente	Página 41 Conseguindo água	Página 42 Exercício 1 (enunciado) Exercício 2 alternativas
Livro: Projeto Pitangüá – ciências – 2ª Série. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2008. Tradutores: Janine Oliveira e Rodrigo Rosso.		

Tabela 2 - Textos selecionados para análise

Conforme os dados da tabela acima, o livro apresenta na Unidade 2 o tema – “De que são feitas as coisas?”, e nesta unidade tem um subtópico com o título “Transformações de materiais”. Ainda dentro desta temática, selecionamos um texto explicativo e uma atividade. O livro apresenta na Unidade 3 o tema – “O ambiente dos seres vivos”, e nesta unidade tem um subtópico intitulado “Adaptação ao ambiente”. Dentro desta temática, selecionamos um texto explicativo e um texto de atividade.

A partir dos quatro textos selecionados, desenvolvemos uma análise geral e selecionamos alguns episódios destes textos para apresentação neste relatório de pesquisa. A apresentação no relatório foi proposta da seguinte maneira: - primeiramente, o texto em português, logo abaixo as imagens (congeladas) da tradução e sua respectiva transcrição, sendo apresentada em forma de glosa⁴. Para assim poder apresentar ao leitor os dados e em seguida, a análise dessa tradução observando os procedimentos técnicos de tradução descritos por Barbosa (2004).

Atualmente, existem vários recursos para recortar cenas de vídeo-gravação no computador, como por exemplo, o *software* desenvolvido pelo *Max Planck Institute for Psycholinguistics*: o ELAN (*EUDICO Language Annotator*) disponível na internet gratuitamente e que facilita consideravelmente a análise, sendo usado principalmente com o objetivo de descrição linguística, o mesmo já faz os recortes das cenas com maior eficácia. Para a realização desta pesquisa, utilizamos o programa *Free Video to JPG Converter* que possui uma ferramenta para a captura automática de uma imagem

⁴ Os fragmentos do texto foram analisados usando glosa, este é um recurso para transcrição de traduções de palavras, frases e textos da língua fonte para a língua alvo. Tal prática é utilizada na necessidade da análise de um determinado trecho do discurso. McCleary (2009, p. 3) cita que “uma palavra em inglês (ou em outra língua oral) é grafada em maiúsculo como representação do sinal manual com sentido equivalente. Sinais não manuais podem ser representados por códigos sobrescritos, e usos do espaço de sinalização podem ser indicados por letras ou números subscritos”. A glosa também é utilizada na transcrição do Português para Libras. Utilizei tal procedimento neste trabalho nas transcrições da Libras para o Português incluindo o recurso de imagens. A transcrição é o registro da descrição detalhada da sinalização, no caso da Libras, que facilitará a análise no processo de investigação dos procedimentos técnicos de tradução que é o foco deste artigo.

específica do vídeo e que atende à necessidade do recorte de cenas, já que nosso objetivo neste momento foi a apresentação das imagens dos sinais.

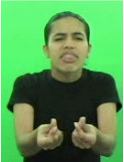

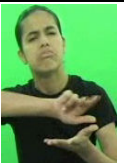

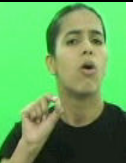
De forma mais sistemática, desenvolvemos uma tabela em que registramos as orações dos textos selecionados na língua portuguesa (língua fonte) e logo em seguida a sua tradução para a Libras (língua alvo).

O fazer tradutório do português para a Libras: análise

Os textos analisados consistem de textos reais e a cada novo leitor, a cada nova leitura se transformam em um novo texto. Mas, a forma como os tradutores em seu trabalho construíram sentidos sobre o texto fonte e o materializaram em texto alvo, por meio de filmagens das traduções, nos servem de dados para serem analisados a luz dos procedimentos técnicos da tradução e do conceito de “sentido” proposto do Vygotski (2001).

Apresentamos a seguir a análise dos episódios selecionados.

Texto 1: Unidade 2 – De que são feitas as coisas Tópico 2 - Transformação dos materiais Texto explicativo

Texto na língua fonte: português		
<p>A decomposição</p> <p>Muitos materiais sofrem decomposição, ou seja, se deterioram, apodrecem. Isso acontece por causa da ação dos seres vivos chamados decompositores (como certas bactérias e fungos), que se alimentam desses materiais. Muitos decompositores são microscópicos.</p> <p>Fonte: Livro do Projeto Pitangua – Ciências 2ª SÉRIE - 1ª Edição, São Paulo, 2005, página 27.</p>		
Texto na língua alvo: Libras		
 1 DECOMPOR	 MATERIAIS	
 2 DIVERSOS	 ACONTECER	 O QUE

3		D - E - C - O - M - P - O - S - I - Ç - Â - O
4		O-QUE DECOMPOR APODRECER ISTO ÁREA DIVERSOS
5		S- E- R VIDA ENVELHECER
6		D - E - C - O - M - P - O - S - I - Ç - Â - O
7		EXEMPLO B- A- C- T- E- R- I- A TAMBÉM
8		F - U - N - G - O
9		COMER TUDO MATERIAIS ESTES MAIORIA
10		D - E - C - O - M - P - O - S - I - T - O - R - E - S
11		O-QUE PEQUENO MICROSCOPIO+OLHAR PEQUENO

A tradutora inicia a produção em Libras com uma pergunta, mesmo que em português a estrutura sintática não o tenha feito. A sentença ‘DECOMPOR MATERIAIS DIVERSOS ACONTECER O-QUE’ em Libras corresponde a uma pergunta retórica. A pergunta retórica, como indicado por Albres e Neves (2010) é um recurso linguístico da Libras muito usado em espaço acadêmico.

Para Vygotski (2001), ao receber uma mensagem, o sujeito a interpreta, a significa conforme suas experiências. A tradutora deste texto, provavelmente levou em consideração o objetivo do texto, o gênero discursivo ligado à esfera acadêmica, à peculiaridade que envolve este tipo de texto para fazer suas escolhas.

Constatamos neste excerto, um grande uso da soletração das palavras usando a datilologia, para ‘decomposição’, ‘bactéria’, ‘fungos’ e ‘decompositores’. O recurso da soletração é utilizado com frequência na comunicação com Libras, como nos nomes pessoais, de lugares e na tentativa de suprir a falta de um determinado sinal. Em termos práticos, a pessoa com surdez está imersa em um permanente aprendizado da língua portuguesa. Com isso, o uso da soletração pode não dar sentido ao discurso sendo necessário um conhecimento maior do português pelo aluno surdo ou a mediação de outro (professor, intérprete educacional, pais, colegas) para construir os sentidos do texto.

Os termos apresentados não apresentam sinais específicos na língua alvo. A intérprete escolheu soletrar as palavras que foram utilizadas na língua fonte, não acrescentando qualquer explicação. A soletração foi necessária, talvez, pelo fato da palavra não ter um sinal específico na Libras e para evitar a repetição do classificador⁵ utilizado para o mesmo conceito no início do texto. Podemos afirmar que nesta tradução também foi empregado o procedimento de transferência, conforme descrito por Barbosa (2004). No procedimento de transferência, o intérprete mantém o termo da língua fonte na tradução, como as línguas envolvidas são de modalidades diferentes foi necessário soletrar usando o alfabeto manual.

Na sentença ‘Muitos decompositores são microscópicos’, a intérprete fez opção por utilizar a explicação, isto acontece quando substitui o estrangeirismo pela explicação para facilitar a compreensão (BARBOSA, 2004). Consideramos que na sentença traduzida, pela falta de um sinal respectivo para microscópicos (pequenos seres), a escolha da tradutora foi utilizar o classificador de microscópio mais o sinal de

⁵ Gesueli (2009), com base em estudos de linguistas brasileiros, descreve que os classificadores são definidos como morfemas existentes em língua orais e em Língua de Sinais. Em um primeiro momento de descrição das línguas de sinais, as configurações de mãos eram consideradas apenas como fonemas e que atualmente passam a ser compreendidas pelos linguistas também como morfemas, assim determinadas configurações de mãos podem ser usadas como afixos classificadores que se juntam ao verbo, para representar características das entidades que se referem. Desta forma, os classificadores são configurações de mãos que representam objetos, pessoas e animais.

olhar e a menção de algo muito pequeno que está sendo observado evidenciado pela expressão facial de fechamento dos olhos e pressão nas sobrancelhas.

O processo compreensivo que o intérprete do texto fonte passa é interessante do ponto de vista da elaboração de sua nova enunciação, passa por um movimento de identificação do outro para quem interpreta e das condições linguísticas da língua alvo, tendo a possibilidade de significar o texto conforme suas experiências linguísticas e culturais.

Texto 2: Unidade 2 – De que são feitas as coisas
ATIVIDADES
Texto de enunciado de atividades/exercícios

Texto na língua fonte: português						
<p>Seu professor pede que você faça uma atividade prática para investigar o tempo de decomposição de dois tipos de material: papel e casca de frutas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registre em seu caderno como você faria essa atividade, passo a passo. - Identifique os materiais de que você precisaria para realizar essa atividade. <p>Fonte: Livro do Projeto Pitangua – Ciências 2ª séries - 1ª Edição, São Paulo, 2005, página 41.</p>						
Texto na língua alvo: Libras						
1						
	PROFESSOR	PEDIR+VOCÊ(olhar)	ATIVIDADE	PRATICAR		
2						
	VOCÊ	EXPERIÊNCIA	PESQUISAR	TEMPO	PERIODO	DECOMPOSIÇÃO
3						
	MATERIAL	DOIS	PAPEL	FRUTA	DESCASCAR	
4						
	C	- A	- S	- C	- A	



A sentença ‘Seu professor pede que você faça uma atividade prática para investigar o tempo de decomposição de dois tipos de material’ foi traduzida por ‘PROFESSOR PEDIR PRATICAR VOCÊ INVESTIGAR PESQUISAR TEMPO PERÍODO APODRECER MATERIAL DOIS’ (linhas 1, 2, e 3) apresentada, tem como procedimento a tradução literal, pois se compararmos com o texto fonte veremos que se manteve a fidelidade semântica ocorrendo algumas adequações para a língua alvo dando o mesmo sentido, conforme conceituado por Barbosa (2004).

No final desta sentença, temos para o português ‘dois materiais’, em Libras foi apresentado como ‘MATERIAL 2’ (linha 3). Percebemos aqui uma tradução literal visto que o sentido de dois materiais está presente nas duas línguas, mas por questões estruturais e gramaticais da Libras, houve uma inversão da posição do numeral. Para Barbosa (2004), a tradução literal é “aquela em que se mantém uma fidelidade semântica estrita, adequando, porém à morfossintaxe às normas gramaticais da língua da tradução”.

Finalizando este trecho, temos a sinalização ‘PAPEL FRUTA DESCASCAR C-A-S-C-A’ (linhas 3 e 4), até o presente momento não se tem no arcabouço da Libras um sinal que represente a palavra casca, a tradutora usou uma transferência.

Nas sentenças ‘Registre em seu caderno como você faria essa atividade, passo a passo’, ocorre a tradução literal e em ‘Identifique os materiais de que você precisaria para realizar essa atividade’ também ocorre a tradução literal. Todavia, nas duas há o uso da topicalização como uma adequação sintática, o termo CADERNO e MATERIAIS são deslocados para o início da sentença.




O termo registrar pode ser interpretado como anotar, escrever, pontuar, entre outros. A tradutora fez opção pela escolha lexical em Libras de com uma mão expressar colocar e com a outra mão de base a relação com o caderno. Esta escolha pode estar

relacionada às vivências pessoais da tradutora de como funciona um ambiente escolar como também das funções dos materiais escolares.

O sentido real de uma palavra é inconstante, pois, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. [...] Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido (VYGOSTSKI, 2001, p. 463).

Em toda a obra de Vygotski (2001), o sentido é uma categoria central, interpretada sob a ótica dialética. Construído nas relações sociais de sujeitos culturais.

Texto 3: Unidade 3 – O ambiente dos seres vivos
Tópico 2 – Adaptação ao ambiente
Texto explicativo

Texto na língua fonte: português	
Conseguindo água	
Em lugares muito quentes e secos, como em algumas regiões do Nordeste brasileiro, a água é um recurso escasso. Muitos animais que vivem nessas regiões têm hábitos noturnos, evitando as horas mais quentes do dia. (...)	
Fonte: Livro do Projeto Pitangua – Ciências 2ª séries - 1ª Edição, São Paulo, 2005, página 41.	
Texto na língua alvo: Libras	
1	 CONSEGUIR ÁGUA
2	 VÁRIOS LUGAR QUENTE SECO IGUAL LUGAR BRASIL
3	 NORTE TAMBÉM NORDESTE ÁGUA DIFÍCIL



Na tradução do trecho da frase “Em lugares muito quentes e secos, como em algumas regiões do Nordeste brasileiro”, a escolha do intérprete foi “VARIOS LUGAR QUENTE SECO, IGUAL LUGAR BRASIL NORTE TAMBÉM NORDESTE” (linhas 2 e 3) percebe-se que a fidelidade semântica manteve-se no texto traduzido com pequena adequação, portanto podemos identificar aqui marcas do procedimento da tradução literal.

Em todo o parágrafo do texto em português ao ser traduzido pelo tradutor para a língua alvo por ‘DIVERSOS ANIMAIS DIVERSOS VIVEM REGIÕES ONDE TER COSTUME O-QUE NOITE’ (linhas 4 e 5), o tradutor optou pelo uso do procedimento de tradução literal, já que neste caso também se manteve a fidelidade semântica ocorrendo adequações às normas gramaticais da língua de tradução, segundo Barbosa (2004). Constatamos que o tradutor reestruturou a sentença para apresentá-la como uma pergunta retórica.

Ao final da sentença, nos deparamos novamente com a equivalência em que para “evitando as horas mais quentes do dia” a tradução escolhida foi ‘EVITAR D-I-A QUENTE’ (linha 6), não traduz literalmente, mas é equivalente dando o mesmo sentido.

Segundo Vygotsky (2001), o sentido é determinado pelo conhecimento do interlocutor a cerca do assunto, bem como do seu conhecimento de mundo e o uso de outros elementos como as percepções visuais, mímica, etc. o que promoverá a compreensão do significado do que foi dito pelo outro. Pudemos averiguar estes aspectos no uso da tradução escolhida pelo tradutor, visto o uso de sinais não manuais como a expressão facial associada à QUENTE, SECO, DIVERSOS, COSTUME

utilizada na tradução proporciona uma melodia que auxilia na construção do sentido do que foi explicado.

Observemos de modo particular o texto traduzido por ‘LUGAR TER COSTUME O-QUE’ (linha 5), novamente aparece a pergunta retórica no texto explicativo o que não ocorreu no texto fonte. Além de ser um recurso de uso frequente na Libras, como já citado em análise anterior, parece ser bem recorrente por se tratar de um texto explicativo, tendo como objetivo uma melhor compreensão do usuário do vídeo.

Albres e Neves (2008) consideram que na construção de texto narrativo e expositivo o intérprete pode recorrer à alteração da estrutura, apresentando uma pergunta. “Na estrutura dos *textos* narrativos e expositivos é comum à técnica do uso de pronomes interrogativos no meio da história, logo em seguida se apresenta a continuidade da história como se estivesse a responder a pergunta anteriormente feita” (ALBRES e NEVES, 2008, p. 103).

Texto 4: Unidade 3 – O ambiente dos seres vivos
ATIVIDADES
Texto de enunciado de atividades/exercícios

Texto na língua fonte: português				
<p>“Descubra quais são as adaptações de dois animais, reproduzindo os textos em seu caderno e identificando-os com os animais do quadro. Faça um desenho de cada animal.” (...) “No seu caderno, desenhe algum recurso que o ser humano utiliza para viver em lugares gelados”.</p> <p>Fonte: Livro do Projeto Pitangua – Ciências- 1ª Edição, São Paulo, 2005, página 42.</p>				
Texto na língua alvo: Libras				
1				
	TEXTO	VOCÊ	PEGAR/COPIAR COLOCAR	CADERNO
2				
	VOCÊ	TENTAR	ENCONTRAR	QUAL



Nas sentenças “descubra quais são as adaptações de dois animais, reproduzindo os textos em seu caderno e identificando-os com os animais do quadro” e “faça um desenho de cada animal” foi traduzida para a língua alvo como “TEXTO VOCÊ PEGAR/COPIAR COLOCAR CADERNO VOCÊ TENTAR ENCONTRAR QUAL ANIMAL DIVERSOS VOCÊ TER ADAPTAR ESTE ADAPTAR QUAL DEPOIS VOCÊ DESENHAR CADA ANIMAL DIVERSOS” (linhas 2, 3, 4 e 5), podemos observar que ocorreu uma reconstrução de períodos, pois houve uma nova organização da estrutura da língua fonte ao ser traduzida para a língua alvo. Uma das hipóteses da ocorrência de ter ocorrido a reconstrução de períodos pode ser a tentativa de passar a informação na língua alvo de modo que a mesma se tornasse clara para o usuário e pelas línguas envolvidas serem constituídas por diferentes estruturas gramaticais.

Podemos observar que houve duas situações de omissão (linhas 2 e 3). A primeira referente ao termo “dois animais” que constam na língua fonte e não foi mencionado na língua alvo. A segunda situação refere-se ao quadro de animais que

consta no corpo do livro e é mencionado no texto da língua fonte e que não foi referido na tradução da língua alvo.

Para Barbosa (2004) a omissão ocorre quando existe a necessidade de omitir algum elemento da língua fonte que é dispensável na língua alvo. Refletindo sobre a opção feita pelo tradutor, podemos considerar que como a tradução está relacionada ao material impresso e a instrução da atividade se refere à escolha dos animais escritos dentro do quadro, sendo seguido da tradução dos nomes dos animais o tradutor entendeu ser desnecessária a descrição numérica.

<p>1 Descubra quais são as adaptações de dois animais, reproduzindo os textos em seu caderno identificando-os com os animais do quadro. Faça um desenho de cada animal.</p>		
<table border="1"> <tr> <td>Urso polar</td> <td>Pica-pau</td> </tr> </table>	Urso polar	Pica-pau
Urso polar	Pica-pau	
<p>Fonte: Livro do Projeto Pitangá – Ciências- 1ª Edição, São Paulo, 2005, página 42.</p>		

Tabela 3- Excerto do livro didático

Na frase, “no seu caderno, desenhe algum recurso que o ser humano utiliza para viver em lugares gelados”, a tradução feita foi “VOCÊ CADERNO VOCÊ DESENHAR VÁRIOS S-E-R HUMANO APROVEITAR+ESTE APROVEITAR+POSSÍVEL VIVER LUGAR FRIO” (linhas 6 e 7), o intérprete realizou uma equivalência visto que o termo “recurso” não possui um sinal específico na língua alvo que lhe atribui o mesmo sentido, mas o uso do sinal APROVEITAR foi utilizado para expressar a ideia da informação que está sendo transmitida.

Constatamos nesta sentença a recorrência da simultaneidade, tanto nos sinais APROVEITAR+ESTE como APROVEITAR+POSSÍVEL (linha 7). A Simultaneidade para Albres (2008) consiste da possibilidade de produção de mais de um elemento linguístico ao mesmo tempo, isso é viável na Libras por ser uma língua de modalidade espaço-visual.

Vygotsky (2001) em sua obra afirma que a construção de sentido inicia-se entre palavras, seguido das frases, orações e no texto como um todo. No uso do procedimento de reconstrução de período escolhido pelo tradutor acima, percebe-se uma nova formatação na sentença, mas no todo o sentido manteve-se.

Apresentamos a seguir uma síntese dos achados desta pesquisa. Observou-se que, assim como nos textos completos, o número de itens lexicais é sempre⁶ menor na língua alvo que na língua fonte. A Tabela 3 apresenta uma breve demonstração dos valores de signos dos textos:

Episódios selecionados para análise: Tema	Gênero discursivo			
	Texto explicativo		Texto de orientação (enunciado de exercício/atividade)	
Transformação dos materiais	Texto: A decomposição		Exercício 5 (enunciados)	
	Texto na língua fonte: português 36 palavras	- Texto na língua alvo: Libras 30 sinais	Texto na língua fonte: português 48 palavras	- Texto na língua alvo: Libras 28 sinais
Adaptação ao ambiente	Texto: Conseguindo água		Exercício 4 (enunciados)	
	- Texto na língua fonte: português 37 palavras	- Texto na língua alvo: Libras 27 sinais	Texto na língua fonte: português 45 palavras	- Texto na língua alvo: Libras 34 sinais

Tabela 4 - Número de signos dos textos selecionados para análise

Este resultado é bem curioso, visto que em estudos da tradução é comum verificar que o texto na língua alvo é maior que o texto da língua fonte (FERNANDES e VASCONCELLOS, 2004).

Por meio do excerto abaixo, pode-se diagnosticar o motivo dessas ocorrências. O texto alvo possui sinais manuais e informação não manual que não foram computados. Na maioria dos casos, o que estava segmentado na língua fonte é agregado na língua alvo por outros elementos espaciais e corpóreo-faciais. Portanto, é possível observar uma diferença de estilo das línguas, sendo este tópico necessário de maior análise. Observe o excerto 1:

Língua fonte: Registre em seu caderno como você faria essa atividade, passo a passo.

Língua alvo: CADERNO VOCÊ REGISTRAR COMO ATIVIDADE ETAPAS.

Dessa forma, consideramos que a percepção de que a tradução é uma atividade condicionada por fatores de ordens diversas (subjetivas, históricos, condição linguística) e de que a pesquisa nessa área pode ser útil para uma compreensão mais abrangente das relações entre o sujeito tradutor e o mundo a sua volta.

⁶ Esse comportamento ocorre em todos os excertos analisados até agora.

Organizamos uma tabela com os procedimentos técnicos da tradução levantados no decorrer da pesquisa:

Episódios selecionados para análise - Tema	Gênero discursivo	
	Texto explicativo	Texto de orientação (enunciado de exercício/atividade)
Transformação dos materiais	Texto: A decomposição	Exercício 5 (enunciados)
	<ul style="list-style-type: none"> - Tradução literal (pergunta retórica) - Transferência - Explicação 	<ul style="list-style-type: none"> - Tradução literal (inversão do numeral) - Transferência - Tradução literal (topicalização) - Tradução literal (topicalização)
Adaptação ao ambiente	Texto: Conseguindo água	Exercício 4 (enunciados)
	<ul style="list-style-type: none"> - Tradução literal - Tradução literal (pergunta retórica) - Equivalência 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconstrução de períodos - Omissão - Equivalência

Tabela 5- Procedimentos técnicos identificados nos textos selecionados para análise

Constatamos que a tradução literal é usada independente do gênero discursivo. Todavia, averiguamos que em todos os textos de gênero explicativo foi usada a estratégia de colocação de uma pergunta retórica. A transferência foi usada nos dois gêneros em questão, explicação e orientação. A reconstrução de período foi identificada apenas uma parcela dos textos de gênero discursivo de orientação.

Considerações finais

Os livros da Coleção Pitangá são um recurso de grande valia para educação de surdos e como material de registro da língua de sinais, plausível de ser analisado numa perspectiva linguística ou dos estudos da tradução.

Pudemos constatar que tanto nas traduções de textos explicativos quanto nos de textos de orientação (enunciados dos exercícios), houve um predomínio do procedimento de tradução literal. Historicamente tem-se criado um mito que a tradução literal não seria a mais adequada. Todavia, em grande parte dos excertos analisados nesta pesquisa ela esteve presente.

A complexidade das relações entre tradução e uso de procedimentos de tradução, focalizadas a partir dos excertos analisados, guarda uma relação íntima com práticas discursivas da Libras, pois o tradutor não está “livre” da regularidade dos gêneros discursivos.

Deve-se considerar a autonomia de quem traduz, o entendimento que tem da mensagem, pois a forma de transmissão da mensagem está sujeita a condicionantes pessoais e sociais. Pessoais, pelos sentidos construídos e sociais pela regularidade linguística a que deve adequar o discurso.

Essa transformação é sinalizada pelo modo como se constrói o universo imaginário em torno das interpretações e estratégias empreendidas pelos tradutores e a sua legitimação em relação às possibilidades de leitura (e de tradução) que a obra original tornaria possível.

Constatou-se um possível delineamento de estilo e de direcionamento do texto. Primeiro, foi recorrente o uso de pergunta retórica no texto explicativo o que não ocorreu no texto fonte, evidenciado no texto 1 e texto 3, textos do gênero explicativo. A pergunta retórica não foi empregada em texto de gênero de orientação (enunciados dos exercícios). O segundo aspecto, diz respeito ao uso da transferência, evidente em qualquer um dos dois tipos de gêneros discursivos analisados.

Os dados coletados demonstram que se uma língua não possui uma palavra não compromete a possibilidade de ocorrer a tradução. Elas não necessariamente determinam a omissão de palavras em si, nem de ideias, pois essas são apresentadas em Libras pelo uso da soletração manual ou de um classificador. Como demonstrado, não houve eliminação dos correspondentes aos nomes técnicos (ciências biológicas), mas uma preferência pelo uso de soletração.

Em caso de texto explicativo, verificou-se uma diminuição de ocorrências de repetição de nomes, por causa da construção espacial da sinalização e da substituição por pronomes ‘ISTO’.

Finalmente, cabe ainda ressaltar que, as constatações e os dados expostos são preliminares. Seria interessante desenvolver a pesquisa com um maior número de textos. A partir deste pequeno trabalho, pudemos evidenciar ser mais comum para o gênero explicativo a tradução literal com uso de pergunta retórica e para o gênero discursivo orientação (enunciado de exercícios) o uso de tradução literal e pequenas adequações sintáticas no texto. Consideramos ser esta uma contribuição substancial para a área da tradução em Libras, visto que no Brasil ainda é bastante insipiente a descrição

da Libras. Esta discussão pode ser conteúdo para formação de tradutores iniciantes, fornecendo-lhes maior reflexão sobre o processo tradutório.

Referências

ALBRES, N. A. *De sinal em Sinal: comunicação em Libras para educadores*. 1ª ed. São Paulo: FENEIS, 2008.

ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. *De sinal em Sinal: comunicação em Libras para aperfeiçoamento do ensino dos componentes curriculares*. 1ª ed. São Paulo: FENEIS, 2008.

ALBRES, N. A. *Cadernos de estudos da disciplina Teoria e Prática da tradução e interpretação de Língua de Sinais*. São Paulo: FAAG, 2010.

AUBERT, F. H. *As infidelidades da tradução: servidões e autonomia do tradutor*. Campinas- SP: Editora da Unicamp, 1994.

AUBERT, F. H. *As variedades de empréstimos*. *Revista DELTA*. 2003, vol.19, n.spe, pp. 27-42.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. Ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, H. G. *Procedimentos técnicos da tradução: uma nova Proposta*. 2. Ed. Campinas: Editora Pontes, 2004.

FARIA, R. L. A. *Domesticação e Estrangeirização nas Estratégias e Procedimentos Tradutórios de Tradutores Aprendizes*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2005. 142 p. mimeo. Dissertação de Mestrado do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. In: *Confluências: revista de tradução científica e técnica*, no. 4 maio de 2006. Disponível em: <<http://www.confluencias.net/n4/faria.pdf>> Acessado em 28 ago. de 2011.

FERNANDES, A.; VASCONCELLOS, M. L.. *A Omissão e a Explicação em Rare and Commonplace Flowers*. *III CIATI*. São Paulo: Unibero, 2004.

GESUELI, Z. *A narrativa em Língua de Sinais: um olhar sobre classificadores*. In: QUADROS, R.M., STUMPF, M.R. (Org.). *Estudos Surdos IV: Série Pesquisas*. Petrópolis- RJ: Editora Arara Azul, 2009. p.112 – 123.

GÓES, M. C. R. *Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade*. *Caderno Cedes*, ano XX, nº 50, Abril/2000.

MACHADO, I. *Gêneros discursivos*. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

McCLEARY, L., VIOTTI, E. *Transcrição de dados de uma língua sinalizada: um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB)*. Em: <<http://www.feneis.com.br/arquivos/McCleary+Viotti-2006.pdf>>. Acessado em 10 mar. de 2011.

McCLEARY, L., VIOTTI, E. L., T. A. *Descrição das línguas sinalizadas: a questão da transcrição dos dados*. Em <<http://www.seer.fclar.unesp.br/alfa/article/download/2880/2654>>. Acessado em 10 mar. de 2011.

Projeto Pitangüá. Ciências 2ª série. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2005. p. 27, 29, 41 e 43.

RAMOS, C. R. Tradução cultural: uma proposta de trabalho para surdos e ouvintes – Reflexões sobre trabalho de tradução de textos da literatura para a LIBRAS, realizado na Faculdade de Letras da UFRJ entre os anos de 1992 a 2000. INES (Org.) In: *Seminário Educação de Surdos: Múltiplas Faces do Cotidiano Escolar*, Rio de Janeiro, 22 a 24 de setembro de 2004. Em <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Ramos_Traduccion_cultural_2001.pdf>. Acessado em 09 mar. de 2011.

_____. *Livro didático Digital em Libras*. Em <http://www.editora-arara-azul.com.br/cursos/file.php/1/LIVRO_DIDATICO_DIGITAL.doc>. Acessado em 09 mar. de 2011.

REIS, P. D. *Ideias sobre Tradução*. Revista UNORP, v1(1): 41-49, dezembro 2002.

SILVA, C. C.; RAMOS, C. R.; BORTOLI, P. R., SILVA, R. J. Projeto Arara de Brinquedo. *Revista RENOTE: novas tecnologias na Educação*. v. 3, n. 1 (2005). Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13785/7974>>. Acessado em 09 mar. de 2011.

VYGOTSKI, L. S. *Problemas de método*. In: VYGOTSKI, L. S. A. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. *Pensamento e palavra*. In: VYGOTSKI, L. S. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Original publicado em 1934)

UMA ANÁLISE DA INTERPRETAÇÃO DA BÍBLIA PARA A LIBRAS À LUZ DOS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS DA TRADUÇÃO¹

Ester Barbosa Fidelis²

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar a tradução da Bíblia para a Libras, identificando quais procedimentos técnicos da tradução descritos por Heloisa Barbosa (1990) são mais utilizados na interpretação da carta de Paulo aos Colossenses feita por Marília Moraes Manhães. Para tanto, foi feita a transcrição de alguns trechos selecionados a fim de enfatizar as escolhas tradutórias da intérprete e sugerir outras possibilidades a partir de uma visão dinâmica da tradução, que consiste na transmissão do sentido da mensagem. Considerando a diferença entre a estrutura do português e da Libras, além da sensibilidade do texto bíblico, observou-se que alguns procedimentos são mais apropriados do que outros. Percebeu-se, por exemplo, que a Reconstrução de Períodos e a Explicação têm um papel importante, uma vez que podem, ao mesmo tempo, introduzir novos conceitos e vocabulários da Língua Original para a Língua Traduzida, além de ampliar as possibilidades de compreensão da mensagem.

Palavras-chave: Interpretação de Língua de Sinais. Libras (Língua Brasileira de Sinais). Procedimentos Técnicos da Tradução. Tradução da Bíblia.

Tradução da Bíblia, uma tarefa desafiadora

Desde a época da qual se tem registro de iniciativas envolvendo as línguas de sinais, observa-se o interesse pela transmissão da mensagem bíblica para os surdos. Oliver Sacks (2000) relata que o Abade L' Epée, ao ver os surdos pobres que vagavam pelas ruas de Paris, preocupou-se em transmitir-lhes a mensagem do evangelho, “[o Abade] não podia tolerar a ideia de as almas dos surdos-mudos (sic)³ viverem e morrerem sem ser ouvidas em confissão, **privadas do Catecismo, das Escrituras, da Palavra de Deus; [...]**” (p.29, grifo da autora).

¹ Trabalho orientado pela professora especialista Vânia de Aquino Albres Santiago.

² Especialista em Tradução/ Interpretação e ensino de Língua Brasileira de Sinais pela FAAG.

³ O termo surdo-mudo não é adequado, pois se a maioria dos surdos não fala é porque não ouvem e precisam do auxílio de profissionais professores e fonoaudiólogos para aprenderem a falar (muitas vezes de maneira limitada) a língua oral nativa do país em que vivem, o que não significa, entretanto, que necessariamente não possuam um aparelho fonador “preservado”, comprovamos isso, pelo simples fato de por vezes estarmos conversando em sinais com um surdo e durante a conversa ele emitir vários sons.

Ao longo da história, entretanto, observa-se que o desenvolvimento do trabalho de transmissão da mensagem bíblica para os surdos acabou limitando-se às interpretações nos encontros religiosos, sendo poucas as iniciativas que buscam a organização de uma tradução da Bíblia.

O interesse pelo presente tema surge da experiência como intérprete de Libras na igreja Presbiteriana da qual faço parte e do interesse pessoal pela tradução do texto bíblico para as línguas de sinais. Buscou-se aprofundar a análise da interpretação de Marília Moraes Manhães da carta de Paulo aos Colossenses para a Libras que foi realizada no trabalho de conclusão de curso da Graduação em Letras-Tradução, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Mais recentemente, no decorrer do curso de Pós-Graduação em Ensino e Interpretação de Libras pelo Instituto de Ensino Superior de Agudos, o contato com o trabalho da professora Neiva de Aquino Albres (2006) sobre as produções acadêmicas brasileiras de 1980 a 2006 envolvendo a Libras fez despertar novamente a atenção para o fato de não haver registro de pesquisa científica envolvendo a tradução religiosa para a Libras.

A partir da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 na qual “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados”, os estudos em torno dessa língua ganham força além de serem fomentadas pesquisas na área de tradução/interpretação das línguas. Com base em uma série de leis específicas levando em consideração que a acessibilidade para a comunidade surda é garantida por meio do acesso à informação, entende-se a relevância deste trabalho de análise.

Visto isso, propõe-se um estudo comparado do texto bíblico em português da carta de Paulo aos Colossenses com sua respectiva interpretação para a Libras. Esse estudo tem base na proposta de recategorização dos procedimentos técnicos da tradução apresentados por Heloisa Gonçalves Barbosa em seu livro “Procedimentos Técnicos da Tradução” (BARBOSA, 1990).

Primeiramente, deve-se observar que os procedimentos propostos por Barbosa foram pensados para as línguas orais e que alguns deles não se aplicam às línguas de sinais, como é o caso da Transliteração, a qual envolve a substituição de uma convenção gráfica por outra. Assim, outros procedimentos são indicados, a fim de melhor atender à interpretação entre as diferentes modalidades de língua.

Além disso, é preciso considerar que o texto interpretado é um texto sensível. Segundo Simms (1997):

Nenhum texto é sensível a menos que pensem nele como tal. Esse “pensamento” está intrínseco à língua como é experimentada por humanos, contudo, podemos dizer que todos os textos são ao menos potencialmente sensíveis. Se esse potencial se torna real ou não, depende da eventualidade histórica ou cultural [...] (SIMMS, 1997, p. 3, tradução da autora).

Para Simms (1997), o que faz os textos sagrados como o texto bíblico serem considerados sensíveis é a visão que se tem de um “Autor Original” que não se pode confundir com o “autor do texto”, considerado como um mero escriba inspirado a escrever a “Palavra Originária”.

Assim, o objetivo geral desse trabalho é analisar a interpretação do texto bíblico para a Libras com base nos procedimentos técnicos da tradução listados por Barbosa e identificar a eficácia dessas escolhas na transmissão da mensagem.

Quanto aos objetivos específicos, busca-se:

- Contribuir com a produção de bibliografia na área da interpretação de textos religiosos/bíblicos para a Libras;
- Incentivar a reflexão sobre as práticas de interpretação no contexto religioso;
- Sugerir quais estratégias/procedimentos técnicos são mais apropriados a esse contexto (texto religioso/bíblico/sensível).

Material e análise

O material analisado, neste trabalho, consiste em: “A Bíblia em Libras – Carta de Paulo aos Colossenses”, uma interpretação para a Libras gravada em DVD no ano de 2005 pela intérprete Marília Moraes Manhães, pedagoga e líder do ministério com Surdos da Junta de Missões Nacionais da Igreja Batista do Brasil. É importante considerar que o texto utilizado como original pela intérprete é uma versão em áudio da Bíblia na Nova Tradução da Linguagem de Hoje, esse material foi concedido pela biblioteca para cegos do Rio de Janeiro. Assim, foi feita a interpretação simultânea do texto em áudio.

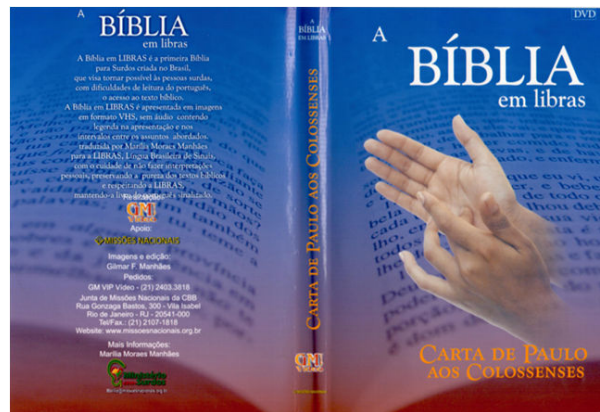


Figura 1: Capa do DVD A Bíblia em Libras – Carta de Paulo aos Colossenses

Tendo em vistas o material a ser analisado, primeiramente, foram observados os Procedimentos Técnicos da Tradução apresentados por Heloisa Gonçalves Barbosa (1990). Após essa observação, foi feita a seleção dos trechos a serem analisados de acordo com cada procedimento. Esses trechos foram transcritos com base nas regras de transcrição propostas no livro “Libras em Contexto” (2007).

Após a descrição dos respectivos procedimentos propostos por Barbosa, como forma de disposição da análise, foi organizada uma tabela com o título do trecho selecionado, especificando-se o capítulo e o número do versículo, o texto original em Língua Portuguesa que foi utilizado como original pela intérprete, a respectiva transcrição da interpretação para a Libras, a análise dos recursos utilizados e, por fim, foram dadas algumas sugestões de interpretação.

De acordo com Nida e Taber (1982), a tradução pode ser classificada de duas maneiras: “Dynamic Equivalence” (Equivalência Dinâmica) e “Formal Correspondence” (Correspondência Formal). A Equivalência Dinâmica está centrada no receptor da língua de chegada, de como ele reage à mensagem, buscando provocar a “mesma reação” do leitor da língua de partida no leitor da língua de chegada, já a Correspondência Formal prioriza a forma e o estilo do texto da língua de partida. Diante dessa informação, a proposta desta análise tem base na ideia de uma interpretação mais dinâmica e intercultural, na qual prevalece a transmissão do sentido.

Identificação dos procedimentos técnicos da tradução segundo Heloisa Barbosa

Existem vários estudos que tratam dos procedimentos técnicos da tradução. Entretanto, Heloisa Barbosa propôs em seu trabalho a recategorização desses

procedimentos, de maneira que estabelecesse um “consenso” entre as várias teorias e nomenclaturas que os diferentes autores propõem.

Passamos agora para a análise de alguns trechos selecionados nos quais foram identificados alguns procedimentos técnicos da tradução. Vale ressaltar que alguns procedimentos não foram contemplados, alguns deles, por tratarem de questões específicas das línguas orais, como a grafia das palavras, por exemplo.

Tradução palavra-por-palavra

É caracterizada, segundo a definição de Aubert, como:

A tradução em que determinado segmento textual (palavra, frase, oração) é expresso na LT [Língua Traduzida], mantendo-se as mesmas categorias numa mesma ordem sintática, utilizando vocábulos cujo semanticismo seja (aproximadamente) idêntico ao dos vocábulos correspondentes no TLO [Texto da Língua Original] (AUBERT *apud* BARBOSA, 1987, p. 15).

De acordo com Barbosa (1990), esse procedimento “corresponde à expectativa que muitos têm a respeito da tradução”. No entanto, observa-se que quase não há o emprego desse procedimento na interpretação para a Libras, uma vez que apresenta uma estrutura diferente do português. Foi identificado um pequeno trecho que segue o padrão palavra-por-palavra:

Trecho Selecionado: Colossenses 2:20 <i>Morrer e viver com Cristo (2min39)</i>		
Língua Portuguesa		Transcrição da Interpretação em Libras
Vocês morreram com Cristo [...]		VOCÊ+ MORRER COM JESUS
Observação	Análise	Sugestão
Cada palavra da língua original teve um correspondente na língua alvo.	A tradução palavra-por-palavra foi adequada, pois a estrutura da língua alvo foi respeitada.	Uma possibilidade seria fazer uma tradução mais dinâmica, interpretando o significado de “morrer com Cristo”. Além disso, as palavras Cristo e Jesus têm significados distintos, apesar de se referirem a mesma pessoa. A tradução pode manter essa distinção ou não, inclusive com sinais já existentes na Libras, mas que ainda geram controvérsias ⁴

⁴ A controvérsia aqui diz respeito ao sinal CRISTO que comumente é usado nas igrejas, de acordo com o manual “O Clamor do Silêncio”. Neste manual, o sinal de Cristo é descrito da

Tradução literal

Se a tradução palavra-por-palavra corresponde à expectativa que muitos têm a respeito da tradução, a tradução literal corresponde à ideia mais difundida a respeito da tradução e, todos os autores revisados por Barbosa têm uma definição para a mesma. Segundo Aubert *apud* Barbosa (1987, p. 15) tradução literal é “aquela que mantém a semântica estrita, adequando a morfossintaxe às normas gramaticais da LT.”

Trecho Selecionado: Colossenses 2:1 <i>A missão e a mensagem de Paulo (3min29)</i>		
Língua Portuguesa	Transcrição da Interpretação em Libras	
Pois quero que saibam o quanto eu tenho trabalhado por vocês [...]	PORQUE _{1p} QUERER [omissão] VOCÊ SABER [omissão] _{1p} TER TRABALHAR ⁺ _{1s} AJUDAR _{2s} VOCÊ	
Observação	Análise	Sugestão
Houve fidelidade semântica, adequando a morfossintaxe às normas gramaticais da LT.	“ que ”- existe na Libras por influência do português, portanto foi omitido aqui. “ o quanto ” – nota-se que esse termo vem incorporado ao próprio sinal “TRABALHAR” feito com maior intensidade e expressão, respeitando a estrutura da Libras, em vez de fazer o sinal “MUITO”, por exemplo, que também seria uma influência do português.	Uma possibilidade seria acrescentar o verbo “entender” no final da frase para dar maior ênfase ao verbo “saber”, conforme segue: PORQUE QUERER VOCÊ+ SABER EU TRABALHAR ⁺ _{1s} AJUDAR _{2s} VOCÊ+ ENTENDER?

Transposição

De acordo com Barbosa (1990), “a transposição consiste na mudança de categoria gramatical”. Esse procedimento é facilmente identificado na tradução de língua oral para língua oral, entretanto, na tradução para uma língua de modalidade gestual-visual há controvérsias. Isso ocorre pela carência de estudos consistentes de

seguinte forma: Sinal: Uma das mãos em C, toca o ombro, em seguida na cintura. Significado: caracterizado pelo manto que usava. (BAHIA, 1999, p. 146).

A questão ainda vai mais longe. Há um sinal para Cristo que já vem sendo empregado por opção de alguns surdos que não concordam com a “motivação” do sinal anterior, que fazia referência a Jesus como embaixador ou simplesmente ao seu manto. O “novo” sinal é feito com a mão em C em movimento circular sobre a cabeça, buscando fazer referência ao sinal UNGIR (ÓLEO em movimento circular sobre a cabeça), este último sinal, tem mais a ver com o significado de “Cristo”, ou seja, “O unguido de Deus”.

descrição linguística da Libras e principalmente por conta da dificuldade de registro da língua de sinais, ou seja, de sua transcrição. Não há, por exemplo, uma notação que identifique a desinência verbal na Libras. Assim, na interpretação do português para a Libras fica difícil de ser identificado o procedimento de transposição, uma vez que há casos em que um mesmo sinal pode ser utilizado tanto com a função de substantivo quanto com a função de seu respectivo verbo, como podemos observar a seguir:

Trecho Selecionado: Colossenses 2:13 <i>A vida em união com Cristo</i>		
Língua Portuguesa		Transcrição da Interpretação em Libras
Antigamente vocês estavam espiritualmente mortos [...]		PASSADO PARECER MORRER ALMA
Observação	Análise	Sugestão
Não podemos afirmar se houve ou não a mudança gramatical do advérbio “espiritualmente” e do adjetivo “mortos” para o verbo “MORRER” e o substantivo “ESPÍRITO”, respectivamente	A tradução parece ser mais dinâmica, pois “vocês estavam” foi interpretado como “PARECE”. Já o trecho: “espiritualmente mortos” traduzido por MORRER ESPÍRITO me parece ser o ideal, pois transmite a ideia não simplesmente de morrer, mas espiritualmente.	PASSADO VOCE DENTRO (próximo ao peito) ESPÍRITO MORRER

Como podemos observar no trecho acima, a transcrição “MORRER” diz respeito ao adjetivo “mortos”, entretanto, apesar de por convenção a transcrição empregar o infinitivo, não podemos afirmar que todo sinal transcrito dessa forma exerça a função de verbo. Da mesma forma, não podemos afirmar que o sinal “ESPÍRITO” não esteja exercendo a função do advérbio “espiritualmente”.

A transcrição parece não dar conta do registro da Língua de Sinais, uma vez que no original temos o emprego do imperativo e na transcrição da interpretação os verbos são apresentados no infinitivo. Além dessas questões, existem outros elementos a serem considerados nas línguas de sinais, tais como a expressão do olhar, por exemplo, que não são notados na transcrição. Percebe-se, portanto, a necessidade de um aperfeiçoamento no sistema de transcrição da Libras de maneira a contemplar o registro desses elementos tão importantes nas línguas de sinais e a necessidade de estudos linguísticos mais aprofundados da Libras que possibilitem a identificação desse procedimento de tradução.

Modulação

Conforme Barbosa (1990), a modulação consiste na reprodução da mensagem do texto original no texto da língua traduzida, mas sob um ponto de vista diverso, refletindo as diferentes formas de interpretações que as línguas têm da experiência do real.

Trecho Selecionado: Colossenses 3:5 <i>A vida velha e a vida nova (4min19)</i>	
Língua Portuguesa	Transcrição da Interpretação em Libras
Portanto, matem os desejos deste mundo que agem em vocês, isto é , a imoralidade sexual, a indecência, as paixões más, os maus desejos e a cobiça, [...]	AGORA VOCÊ ABANDONAR _{2s} SEDUZIR _{1s} MUNDO O-QUÊ? VONTADE INTERESSE SEXO INTERESSE MOSTRAR ERRADO _{id} SEDUZIR _{ie} SEDUZIR OLHAR VONTADE MAL

Observação	Análise	Sugestão
A expressão: “matem os desejos”, que é bem compreendida no português, foi traduzida sob um ponto de vista diverso para a Libras por: ABANDONAR _{2s} SEDUZIR _{1s} . Além disso, a expressão: “Isto é”, própria do português, foi traduzida pela expressão da Libras: “O-QUÊ?”.	Neste trecho o verbo “matar” deu lugar ao verbo “ABANDONAR” e o substantivo “desejos” foi substituído por “ _{2s} SEDUZIR _{1s} ” que faz menção de alguém sendo “seduzido” ou “tentado”, no sentido mais geral da palavra, demonstrando, assim, os diferentes pontos de vista das línguas em questão. Se a frase fosse mantida conforme o texto original, por meio de uma tradução literal, não faria sentido na Libras. Pelo contrário, poderia inclusive dar margem a uma interpretação totalmente divergente. “MATAR DESEJO” poderia ser compreendido em Libras por desejo de matar. A interpretação de “isto é” por “o quê” foi feliz, pois dá justamente essa ideia de explicar o que está sendo dito.	Uma sugestão seria substituir o verbo “matar” por “DESTRUIR” ou “AFASTAR” e substituir a expressão: “O QUÊ?” pelo recurso da bóia ⁵ a fim de explicar quais são os desejos do mundo referido ou mesmo utilizar o sinal “EXEMPLO” em vez de: “O QUÊ?” acrescentando, ainda, o que Leite (2008) chama de finalizador, como o sinal: “TUDO”, por exemplo.

⁵ Funcionamento da bóia de listagem: A bóia (mão esquerda) permanece suspensa no espaço de sinalização; enquanto a mão direita continua sinalizando, até que o último item listado seja realizado; ao término da lista é indicado por outro item lexical, o finalizador, que aparece como uma generalização de todos os itens previamente listados, por exemplo, finalizar com o sinal TUDO, ESSES, etc. Leite (2008).

Equivalência

Barbosa (1990) descreve a Equivalência como sendo a substituição de um segmento de texto da LO (Língua Original) por outro segmento da LT (Língua Traduzida), sem realizar uma tradução literal, mas com função equivalente. Como exemplos desse procedimento não foram identificados clichês, expressões idiomáticas, provérbios, ditos populares como os que a autora propõe, mas consideramos aqui elementos que evidenciam uma equivalência devido à diferença das línguas.

Trecho Selecionado: Colossenses 3:20 <i>Viver bem com os outros (1min19)</i>		
Língua Portuguesa		Transcrição da Interpretação em Libras
Filhos, o dever cristão de vocês é obedecer sempre ao seu pai e à sua mãe porque Deus gosta disso.		FILHOS SEMPRE OBEDECER SEU PAI PORQUE VOCÊS CRENTES DEUS _{3s} OLHAR _{2s} SATISFEITO
Observação	Análise	Sugestão
Uma equivalência ideal foi feita aqui, na com o uso do espaço mental sub-rogado ⁶ do personagem Deus em vez de mantê-lo na terceira pessoa como ocorre no português.	Uma tradução literal da expressão “Deus gosta disso” poderia dar margem a uma interpretação errada da mensagem, como, por exemplo, “DEUS GOSTAR VOCÊ” e mesmo que fosse entendido o apontamento: “ISSO”, não transmitiria o verdadeiro significado que foi bem traduzido pela intérprete com o uso do espaço mental sub-rogado.	Uma opção aqui seria fazer uma inversão na ordem da frase, podendo ser mantida, assim, a expressão: “Deus gosta de”. DEUS GOSTA PESSOA CRENTE OBEDECER PAI MÃE PRECISA.

Omissão

Esse procedimento é definido por Barbosa como a omissão de elementos do TLO na LT, por serem considerados desnecessários ou excessivamente repetitivos, como se pode notar no trecho a seguir:

⁶ O espaço mental sub-rogado é a conceitualização de algo acontecido ou que acontecerá. Em geral, as línguas naturais usam esse espaço para narrar eventos que não estão ocorrendo no momento da enunciação. Segundo Liddell (2003) e Liddell & Metzger (1998), o espaço sub-rogado também é um espaço integrado ao espaço real, e é bastante usado tanto pelos ouvintes quanto pelos surdos, para contar histórias, narrar diálogos, citar a fala de alguém. (MOREIRA, 2007, p. 49)

Trecho Selecionado: Colossenses 2:1 <i>A missão e a mensagem de Paulo (3min29)</i>		
Língua Portuguesa	Transcrição da Interpretação em Libras	
Pois quero que saibam o quanto eu tenho trabalhado por vocês [...]	PORQUE _{1p} QUERER [omissão] VOCÊ [^] SABER _{1p} TER TRABALHAR ⁺ AJUDAR _{2s} VOCÊ	
Observação	Análise	Sugestão
Foi empregado o procedimento de omissão do termo “que”	Apesar de existir no léxico da Libras, o termo “que”, se faz desnecessário nesse contexto, mesmo porque sua utilização reflete a influência do português.	Uma possibilidade seria acrescentar o verbo “entender” no final da frase para dar maior ênfase ao verbo “saber”, conforme segue: PORQUE QUERER VOCÊ [^] SABER EU TRABALHAR ⁺ AJUDAR VOCÊ [^] ENTENDER?

Explicitação

A explicitação é o processo inverso da omissão, ou seja, o que na LO é omitido, na LT deve, às vezes, obrigatoriamente, ser explicitado.

Trecho Selecionado: Colossenses 1:13 <i>Oração em favor dos Colossenses (4min02)</i>		
Língua Portuguesa	Transcrição da Interpretação em Libras	
Ele nos libertou do poder da escuridão e nos trouxe em segurança para o Reino do seu Filho amado.	DEUS SALVAR TIRAR TIRAR-DAMENTE PECADO TIRAR DAR F-É FORÇA CONFIANÇA JUNTO JESUS FILHO _{3s} DELE	
Observação	Análise	Sugestão
Os termos “Ele” e “seu” foram explicitados por Deus e Jesus, respectivamente.	A explicitação de Deus é quase obrigatória, pois quando se faz referência a Deus há o apontamento para “Ele” acima da cabeça. Já no caso da explicitação de Jesus, parece que a intérprete considerou necessária a explicitação que Jesus é o filho de Deus.	Poderia ser feito o apontamento para o espaço mental token ⁷ “Deus” com a mão direita acima da cabeça e o pronome “DELE” com a mão esquerda sendo direcionada para a mão direita.

⁷ O espaço mental *token* é um espaço integrado, em que as coisas das quais se quer falar são representadas sob a forma de um ponto fixo no espaço físico. As entidades *tokens* são invisíveis (apenas pontos associados a alguma representação mental) e são integradas ao espaço mental real (MOREIRA, 2007, p. 47).

Trecho Selecionado: Colossenses 1: 8 <i>Oração em favor dos Colossenses (3min)</i>		
Língua Portuguesa	Transcrição da Interpretação em Libras	
Foi ele quem nos contou do amor que o Espírito de Deus deu a vocês.	HOMEM E-P-A-F-R-A-S _{3s} FALAR _{1s} DEUS DAR ESPÍRITO VERDADE AMOR VOCÊS	
Observação	Análise	Sugestão
O pronome “ele” foi explicitado, sendo substituído pelo nome “Epafras” a quem se referia.	Provavelmente foi utilizada a Explicitação pelo fato de o pronome ter ficado muito distante do nome “Epafras” referido no versículo anterior. Entende-se que a intérprete fez a melhor escolha.	Poderia ser utilizado aqui, o espaço mental token, o qual estabelece um local a ser apontado quando determinado “personagem” for referido, mas corre-se o risco de o personagem não ser retomado pela distância do pronome.

Reconstrução de Períodos

A reconstrução de períodos pode ser utilizada para redividir ou reagrupar os períodos e orações do original ao passá-los para a LT. Distribuindo, por exemplo, orações complexas em períodos mais curtos ou vice-versa.

Trecho Selecionado: Colossenses 3:22 <i>Viver bem com os outros (2min10)</i>		
Língua Portuguesa	Transcrição da Interpretação em Libras	
Escravos, em tudo obedecem àqueles que são seus donos aqui na terra. Não obedecem apenas quando eles estiverem vendo vocês, procurando com isso conseguir a aprovação deles. Mas obedecem com sinceridade, por causa do *temor que vocês têm pelo Senhor.	PESSOAS TRABALHAR SERVIR ESFORÇO SEMPRE _{1s} OBEDECER _{2s} SENHOR DEUS ESCOLHER _{1s} OBEDECER _{2s} SI CHEFE (espaço sub-rogado) _{1s} OLHAR _{2s} VOCÊ (espaço sub-rogado) ACEITAR _{1s} OBEDECER _{2s} NÃO SEMPRE _{1s} OBEDECER _{2s} NORMAL VERDADE MENTIRA-NÃO VERDADE PORQUE VOCÊ _{1s} OBEDECER _{2s} DEUS	
Observação	Análise	Sugestão
O período foi reconstruído alterando o enunciado da terceira pessoa do plural com a utilização do espaço sub-rogado, no qual a intérprete se posiciona conforme as personagens presentes no texto.	Ao optar em não fazer referência às personagens na terceira pessoa, mas lhes dar vida por meio do espaço sub-rogado, a intérprete torna sua tradução mais próxima do que tipicamente é utilizado pelos usuários da Libras.	ESCRAVO SENHOR SEU AQUI MUNDO CHEFE _{3s} MANDAR _{2s} + _{1s} OBEDECER _{3s} TUDO OBEDECER SÓ CHEFE VER ADMIRAR NÃO OBEDECER VERDADE PORCAUSA VOCÊ+ OBEDECER SENHOR DEUS

Trecho Selecionado: Colossenses 2:10 <i>A vida em união com Cristo</i>		
Língua Portuguesa		Transcrição da Interpretação em Libras
[...] e, por estarem unidos com Cristo, vocês também têm essa natureza. Ele domina todos os poderes e autoridades espirituais.		UNIR JESUS TER PODER FAZER TOD@ COISA+ PORQUE JESUS TER PODER PRÓPRI@ TUDO
Observação	Análise	Sugestão
O período foi reconstruído de maneira mais resumida.	O resumo das informações deixou de especificar sobre a “natureza” e o domínio sobre os “poderes e autoridades espirituais”.	Poderia ser interpretado da seguinte forma: POR CAUSA UNIR JESUS VOCÊ JEITO _{1S} IGUAL _{3S} PODER ESPIRITO DEUS SENHOR TUDO

Transferência

Em geral, a transferência consiste em utilizar termos da LO no TLT. Uma das formas que ela pode assumir é o Estrangeirismo + uma explicação de seu significado diluído no texto.

Estrangeirismo

O Estrangeirismo é a transferência de vocábulos ou expressões da LO para o TLT que se refiram a conceitos, técnicas ou objetos mencionados no Texto Original que sejam desconhecidos aos falantes da LT. No texto escrito, essa expressão ou vocábulo aparece entre aspas, em itálico ou sublinhado marcando o itálico. No caso de uma explicação diluída no texto, ela poderá aparecer entre vírgulas, entre travessões, entre aspas ou entre parênteses.

Observa-se que na Libras os casos de transferência são demonstrados principalmente pela datilologia, ou seja, a soletração manual.

Nelson Pimenta (2009) explica que “Na língua de sinais brasileira, o alfabeto manual é usado, normalmente, para soletrar nomes próprios. [...] O alfabeto manual também é usado para informar o endereço de algum lugar, soletrando-se o nome da rua [...]”. (PIMENTA e QUADROS, 2009, p. 99).

Trecho Selecionado: Colossenses 4:13 <i>Últimas saudações (0min43)</i>		
Língua Portuguesa	Transcrição da Interpretação em Libras	
Eu posso afirmar que ele tem trabalhado muito em favor de vocês e pela gente de Laodicéia e de Hierápolis .	EU FALAR CERTEZA HOMEM E-P-A-F-R-A-S VOCÊS TAMBÉM AJUDAR PESSOA CIDADE L-A-O-D-I-C-E-I-A TAMBÉM CIDADE H-I-E-R-A-P-O-L-I-S	
Observações	Análise	Sugestão
O alfabeto manual foi utilizado para soletrar nomes de lugares e nome próprio.	Houve uma identificação por parte da intérprete de que os nomes soletrados eram, ora de um homem: “Epafras” ora de duas cidades: Laodicéia e Hierapólis. Observa-se também, que o termo CIDADE não aparece no texto original, mas consiste em uma explicação.	A simples menção de que os nomes se tratavam de cidades ou pessoa foi bem empregada.

Além disso, a datilologia é empregada quando não há um sinal correspondente a determinado vocábulo e se quer fazer uso do termo original. Esse termo pode vir com uma explicação ou não. Nesse aspecto, pode-se citar o seguinte exemplo:

Trecho Selecionado: Colossenses 2:11 <i>A vida em união com Cristo (0min03)</i>		
Língua Portuguesa	Transcrição da Interpretação em Libras	
Por estarem unidos com Cristo, vocês foram *circuncidados não com a circuncisão feita no corpo, mas com a circuncisão feita por Cristo, pela qual somos libertados do poder da natureza pecadora.	PORQUE UNIR JESUS VOCÊ JÁ C-I-R-C-U-N-C-I-D-A-D-O-S TAMBÉM JÁ C-I-R-C-U-N-C-I-S-Ã-O O-QUÊ? JESUS FAZER ^{1S} DAR _{2S} LIBERDADE PECADO ^{1S} DAR _{2S} SALVAÇÃO VIDA VOCÊS	
Observações	Análise	Sugestão
Foi utilizada a Datilologia para expressar os termos circuncidado e circuncisão , que são estrangeirismos, os quais não possuem um sinal próprio em LIBRAS. A explicação do termo “CIRCUNCISÃO” vem após a pergunta “O QUÊ?” muito utilizada em Libras como uma espécie de parênteses para uma explicação da palavra soletrada manualmente.	É interessante notar que a intérprete utiliza o próprio TO como explicação de um dos termos soletrados quando soletra manualmente circuncisão podem apresentar dificuldades para os receptores da mensagem, que podem desconhecer não apenas o vocábulo como também seu significado, por se tratar de algo específico da cultura judaica.	Manter os termos soletrados manualmente e acrescentar uma explicação sobre o primeiro termo circuncidados que apresenta, no próprio TO, a explicação de que se trata da circuncisão feita no corpo. Poderia, então, ser feita uma explicação do que vem a ser essa circuncisão no corpo.

É importante fazer aqui um “parêntesis” para observarmos especificamente o termo “circuncisão” que aparece por diversas vezes ao longo do texto bíblico e as soluções que são empregadas em termos de explicação para que o mesmo seja compreendido pelo receptor da mensagem.

O Dicionário Houaiss (1990) traz a seguinte definição para circuncisão: “1. retirada cirúrgica do prepúcio 2. cerimônia judaica em que se pratica ritualmente tal ato”. Observa-se que o termo recebe duas definições distintas, mas, uma vez que se deseja realizar uma tradução dinâmica em que o receptor da mensagem efetivamente a compreenda, é importante que se observe na interpretação a que aspecto se faz referência nos diferentes contextos.

A tradução da Bíblia para o português, utilizada pela intérprete como TO, é a versão da Nova Tradução na Linguagem de Hoje (1993) que traz ao final um auxílio para o leitor com um glossário. Sobre o termo circuncisão há a seguinte definição:

Cerimônia religiosa em que é cortada a pele, chamada prepúcio, que cobre a ponta do órgão sexual masculino. Os meninos israelitas eram circuncidados no oitavo dia após o seu nascimento, como sinal da aliança que Deus fez com o povo de Israel. (Gênesis 17:9-14; Gálatas 5:2). A circuncisão também era praticada por outros povos antigos. Em algumas passagens, a circuncisão quer dizer uma nova natureza, que é **livre do poder da natureza pecadora** e é obediente a Deus. (Romanos 2:29; Colossenses 2:11; Filipenses 3:3). (Bíblia Nova Tradução da Linguagem de Hoje, 2005, p.1279, grifo da autora).

A explicação acima é muito extensa para ser inserida no momento de uma interpretação, o desafio não está apenas na explicação do que é circuncisão do ponto de vista físico, mas no tempo levado para uma explicação que contextualize esse ato do ponto de vista cultural e religioso de maneira “diluída” na interpretação.

Na interpretação analisada, foi feita uma boa escolha ao adaptar o próprio texto de uma forma que o termo fosse explicado com as informações ali presentes, mas isso ocorreu apenas com o termo “circuncidar” no sentido de libertação dos pecados, ficando omissa a interpretação do que vem a ser a circuncisão do ponto de vista físico. Uma solução seria omitir o termo e utilizar o procedimento da Explicação.

Foram identificados ainda os estrangeirismos: V-E-Z, B-E-M e J-U-D-E-U-S, N-Ã-O.

Aclimação ou Estrangeirismo Aclimatado

De acordo Pei *apud* Barbosa (1990), a Aclimação é o processo por meio do qual os empréstimos são adaptados à língua que os toma. Este procedimento também pode ser denominado “Decalque”. Crystal *apud* Barbosa (1990) explica que nesse procedimento um radical estrangeiro é adaptado à fonologia e morfologia da língua que o importa.

Alguns trechos foram considerados exemplos de aclimação, pois além de as palavras serem soletradas manualmente, obedecem a outras regras da Libras como movimento e ponto de articulação.

Nelson Pimenta (2009) trata desse mesmo fenômeno como lexicalização como pode ser observado a seguir:

Outro efeito do contato entre essas duas línguas é observado por meio da soletração total de uma palavra do português que se lexicaliza na língua de sinais. Por exemplo, os sinais NUNCA, BAR, CHOPP, PAI, ALUNO, etc. em algumas regiões do país são tão usados que foram perdendo alguns elementos da soletração e foram se tornando sinais que já fazem parte do léxico da língua de sinais. (PIMENTA e QUADROS, 2009, p. 99).

Esse procedimento pode ser observado no trecho a seguir:

Trecho Selecionado: Colossenses 2:16 <i>A vida em união com Cristo (1min19)</i>	
Língua Portuguesa	Transcrição da Interpretação em Libras
Portanto, que ninguém faça para vocês leis sobre o que devem comer ou beber, ou sobre os dias santos, e a *Festa da Lua Nova, e o sábado.	AGORA PESSOAS MOSTRAR L-E-I PRECISAR PROIBIDO VÁRI@S COISA+ BEBER VÁRI@S-COISA+ COMER NÃO MANDAR L-E-I COISA+ D-I-A ESPECIAL D-I-A FESTA LUA D-I-A FESTA SÁBADO

Observações	Análise	Sugestão
Foi utilizada a Datilologia para expressar os termos “leis” e “dias”.	Os termos: “leis” e “dias” possuem sinais sem o uso da datilologia em outras regiões do Brasil como São Paulo, por exemplo. O uso da datilologia, neste caso, tem a ver com o que é usual no Rio de Janeiro, onde foi feita a interpretação.	ENTÃO, PESSOA NINGUÉM PODER

Cabe ressaltar, que além dos termos apresentados no trecho acima, ao longo da interpretação, também foram identificados os seguintes sinais: V-A-I, P-A-Z, P-A-I e D-E-U-S, que podem ser sinalizados sem o uso da datilologia. Esse fato pelo que é explicado por Pimenta (2009), “o uso da soletração é mais intenso em algumas regiões do que em outras. Isso também reflete a variação linguística existente no país. Por exemplo, no Rio de Janeiro o uso do alfabeto manual é muito mais comum do que no norte ou no sul do país” (PIMENTA e QUADROS, 2009, p. 99).

Fica o desafio

Nota-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido em termos de tradução da Bíblia para a Libras, apesar disso, já existem alguns materiais que podem servir para estudo e encorajamento de novas iniciativas de tradução/interpretação.

Esta pesquisa, embora restrita, buscou traçar alguns pontos importantes no que se diz respeito ao fazer tradutório, principalmente quando se trata de um texto sensível, como o texto bíblico, além do fato de envolver duas línguas de modalidades distintas, de um lado o português, uma língua oral, e do outro a Libras que é uma língua visual-gestual.

A análise dos trechos aqui selecionados nos faz refletir sobre as particularidades da Libras que favorecem a utilização de determinados procedimentos em detrimento de outros, tornando-se evidentes a importância de aspectos como o espaço mental e demais recursos utilizados na Libras.

Considera-se que os intérpretes de Libras têm realizado trabalhos a partir do conhecimento construído empiricamente, sem ter, muitas vezes, acesso às diretrizes de base científica que possam contribuir para seu desenvolvimento profissional. Esta produção acadêmica vem colaborar como referência neste tema.

Durante a seleção e análise dos trechos em Libras, percebeu-se que a tradução palavra-por-palavra e a tradução literal foram procedimentos quase não empregados, pois as estruturas das línguas poucas vezes coincidem. A Transliteração não se aplica às línguas de sinais, uma vez que consiste na substituição de uma convenção gráfica por outra. Além disso, não foram identificados os seguintes procedimentos: Compensação, Melhorias, Decalque e Adaptação.

Observou-se, portanto, que os seguintes procedimentos foram mais utilizados: transposição, modulação, explicitação, omissão e transferência (Estrangeirismo e Aclimatação). Esse último, especificamente, é apresentado na forma de datilologia, recurso mais comum em algumas regiões como o Rio de Janeiro, onde foi feita a interpretação analisada.

Por fim, a Reconstrução de períodos e a Explicação são procedimentos utilizados principalmente com o objetivo de transmitir a mensagem. Esses recursos podem, ao mesmo tempo, introduzir novos conceitos e vocabulários da língua original para a língua traduzida. Alguns procedimentos, entretanto, são particulares da Libras, como o espaço mental *token* e o espaço mental sub-rogado, podendo ampliar ainda mais as possibilidades de compreensão da mensagem.

Sabe-se que o assunto apresentado neste trabalho ainda merece maior atenção, mas diante das pesquisas já existentes envolvendo a tradução de línguas orais, como é o caso do trabalho de Heloisa Barbosa, pode-se buscar procedimentos que se apliquem às línguas de sinais. Assim, esta pesquisa se faz relevante para os estudos da tradução/interpretação para a Libras, como material de análise das possibilidades de aplicação desses procedimentos tradutórios já conhecidos e que podem dar conta não apenas de um texto sensível, como também das singularidades e especificidades de uma língua de modalidade gestual-visual.

Referências

A Bíblia em Libras: Carta de Paulo aos Colossenses. Direção de Imagens e edição: Gilmar F. Manhães. Produção de: Marília Moraes Manhães. Rio de Janeiro: GM VIP Vídeo, Apoio: Missões Nacionais, 2005.

ALBRES, Neiva de Aquino. *Tradução e interpretação em língua de sinais como objeto de estudo*: produção acadêmica brasileira: 1980 a 2006. Campo Grande – MS: EPILMS 17 e 18 de novembro, 2006.

BARBOSA, Heloisa Gonçalves. *Procedimentos Técnicos da tradução: uma nova proposta*. Campinas: Pontes, 1990.

Bíblia Sagrada: Nova Tradução na Linguagem de Hoje. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2005.

BRITO, Lucinda Ferreira. *Estrutura Linguística da LIBRAS*. Disponível em: http://www.ines.gov.br/ines_livros/35/35_004.HTM. Acesso em: 08 de Dezembro de 2010.

FELIPE, Tanya, *A Libras em contexto: curso básico: livro do estudante*. 8 ed. Rio de Janeiro: WalPrint, 2007.

LEITE, Tarcísio Arantes. 2008. *A segmentação da língua de sinais brasileira (Libras): um estudo lingüístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos*. Tese de doutorado em Lingüística. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH)- USP, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-25092008-160005/>

Minidicionário Houaiss da língua portuguesa 2ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004).

MOREIRA, Renata Lucia. *Uma descrição de Dêixis de Pessoa na língua de sinais brasileira: pronomes pessoais e verbos indicadores*. Dissertação de mestrado em Lingüística. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH)- USP, 2007.

NIDA, Eugene A; TABER, Charles R. *The theory and practice of translation*. Leiden: Brill, 1982.

PIMENTA, Nelson; QUADROS, Ronice Muller de. *Curso de Libras 2: básico*. 1.ed., Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2009, p. 99.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SIMMS, Karl. *Translating sensitive texts: linguistic aspects*. Amsterdam, Atlanta: Rodopi, 1997.



SOBRE OS AUTORES



Neiva de Aquino Albres



Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (início 2010), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (2005). Especialista em Psicopedagogia clínica (2003). Pedagoga (2003) e Fonoaudióloga (1999).

Membro do grupo de pesquisa “Surdez e abordagem bilíngue” – CNPQ, coordenado pela professora doutora Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e pela professora Doutora Ana Claudia Balieiro Lodi.

Experiência profissional:

Fui professora de surdos no Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação – Campo Grande - MS e na Escola de surdos Instituto Santa Teresinha – São Paulo, assumindo posteriormente a função de coordenadora de estudos e coordenação pedagógica, respectivamente.

Docente na formação e professores de Libras. Fui tutora do curso Letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina no polo de São Paulo – USP (2006-2010) e formadora de instrutores de Libras pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos FENEIS em São Paulo. Membro fundador da Associação de Professores Surdos do Estado de São Paulo – APSSP (2012).

Docente na formação de intérpretes de Libras em diversos cursos de extensão e pós-graduação, coordenei o curso de pós-graduação em Libras da FAAG (2009-2011). Coordenadora do GRUPO DE PESQUISA sobre tradução/interpretação em língua de sinais e interpretação educacional da FENEIS e APILSBESP.

Consultora de projetos em linguística aplicada ao ensino de Libras para ouvintes, português como segunda língua para surdos, tradução e interpretação em Libras e sobre educação bilíngue para alunos surdos. Assessora da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – Diretoria de Orientação técnica em Educação Especial para a implantação do programa de Educação bilíngue para surdos (2011-2012).

Tradutora português/libras de livros infantis pela Editora Brinquebook, autora de livros didáticos de Libras pela FENEIS-SP; autora de artigos que focam temas como: surdez, a educação bilíngue de surdos e a língua de sinais, formação de intérpretes e de professores de Libras, publicados em revistas e livros.

Página: <http://interpretaremlibras.blogspot.com/>

(Texto informado pelo autor)

Vânia de Aquino Albres Santiago



Mestranda pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação Especial pela UFSCar. (início 2011). MBA em Gestão de Pessoas pela Anhanguera Educacional (2011).

Tradutora/ Intérprete de Libras-Português certificada pelo Exame Nacional de Proficiência em Libras – PROLIBRAS-MEC (2007). Guia-Intérprete para Surdocegos certificada pela AHIMSA – Associação Educacional para Múltipla Deficiência e ABRASC –

Associação Brasileira de Surdocegos (2011).

Membro do grupo de pesquisa “Surdez e abordagem bilíngue” – CNPQ, coordenado pela professora Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e pela Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi.

Experiência profissional:

Tradutora/ Intérprete de Libras- Português da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Experiência em interpretação no campo educacional, no ensino fundamental, médio e ensino superior. Atuei também como intérprete de Libras na justiça, na área da saúde, em empresas e conferências.

Intérprete Português/Libras nos Festivais de Contação de Histórias da Coordenadoria do Sistema de Bibliotecas da Prefeitura de São Paulo desde 2009.

Docente do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Libras da Faculdade de Agudos e da UNIBEM – Curitiba. Docente formadora da equipe de intérpretes da CSS - Congregação Santista de Surdos, e docente em Oficinas de formação da FENEIS-SP.

Página: <http://librasesaude.blogspot.com/>

(Texto informado pelo autor)

Marcus Vinícius Batista Nascimento



Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP (2011) e Bacharel em Fonoaudiologia pela PUC-SP (2009).

Tradutor Intérprete da Língua de Sinais Brasileira (Libras)/ Língua Portuguesa certificado pelo MEC através do Exame Nacional de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais - PROLIBRAS.

Membro do grupo de pesquisa “Linguagem, Identidade e Memória” – CNPQ, coordenado pela professora doutora Beth Brait.

Experiência profissional:

Professor do curso de Pedagogia do Instituto Singularidades, do curso de Especialização em Ensino de Libras da Universidade Presbiteriana Mackenzie e da Pós-Graduação lato sensu em Libras e Educação de Surdos do Grupo Educacional UNINTER/IBPEX.

Assessor da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – Diretoria de Orientação técnica em Educação Especial para a implantação do programa de Educação bilíngue para surdos (2011-2012)

Experiência em interpretação da Libras para surdos em diferentes esferas de produção de discurso: jornalística, judiciária, corporativa, acadêmica, educacional; sendo nesse último em diferentes áreas do conhecimento: administração, contabilidade, design gráfico, sistemas de informação, educação, recursos humanos, entre outros.

Experiência em fonoaudiologia, linguagem, língua de sinais, bilinguismo, surdez e tradução e interpretação de línguas sinalizadas.

Página: <http://www.empautasurdezediferenca.blogspot.com/>

(Texto informado pelo autor)



Ana Claudia dos Santos Camargo

Especialista em tradução/interpretação e ensino de Libras pela Faculdade de Agudos (2011), graduada em Pedagogia com habilitação em educação de surdos pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (1997).

Experiência profissional:

Professora bilíngue no ensino fundamental com crianças surdas na Prefeitura de São Paulo. Docente de Libras na Universidade Paulista - UNIP, tutora da disciplina de Libras em cursos oferecidos na modalidade a distância pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR e intérprete de Libras em congressos e eventos.

Contato: anaclaudia_hk@hotmail.com

(Texto informado pelo autor)



Regina Maria Russiano Mendes

Especialista em tradução/interpretação e ensino de Libras pela Faculdade de Agudos (2011) e em educação de Surdos pela Faculdade Gama Filho (2009). Graduada em Pedagogia pela Universidade Bandeirante (1993) e em Educação física pela Universidade de Santo Amaro (1985).

Experiência profissional:

Professora na rede estadual de ensino de São Paulo.

Contato: regina.russiano@hotmail.com

(Texto informado pelo autor)

Silvia Maria Estrela Lourenço



Especialista em tradução/interpretação e ensino de Libras pela Faculdade de Agudos (2011). Especialista em Surdocegueira e em Múltipla Deficiência Sensorial pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2007); Especialista em Língua Portuguesa/Libras pela Faculdade de Maringá – PR (2004). Graduada em Pedagogia em Educação de Deficientes da Áudio-Comunicação – EDAC, Administração Escolar e Orientação Educacional pela Faculdade Metropolitanas Unidas - FMU (1989).

Experiência profissional:

Professora de curso de Pós-graduação Educação Especial/Educação Inclusiva – Deficiência Auditiva/Surdez (Universidade Gama Filho), professora de curso de Pós-graduação: Educação Inclusiva (USP), professora do Curso de Guia-intérpretes para Surdocegos (Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego/AHIMSA/ABRASC), professora da rede municipal de ensino de São Paulo, com experiência em Educação Especial (Deficiência Auditiva, Intelectual, Surdocegueira e Múltiplas Deficiências).

Contato: silviaestrela@yahoo.com

(Texto informado pelo autor)

Renata de Sousa Santos



Especialista em tradução/interpretação e ensino de Libras pela Faculdade de Agudos - FAAG (2011). Especialista em Educação a Distância pela Universidade de Franca- UNIFRAN (2010). Especialista em Educação Inclusiva e Deficiência Mental pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC (2007). Graduada em Pedagogia com habilitação em Educação de Deficientes da Áudio-Comunicação – EDAC e Orientação Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC (2003).

Experiência profissional:

Professora do curso de Pós-graduação Educação Inclusiva (USP), professora da rede municipal de ensino de São Paulo, com experiência em Educação Especial (Deficiência Auditiva e Intelectual).

Contato: renata.ssantos@hotmail.com

(Texto informado pelo autor)

Ester Barbosa Fidelis



Especialista em tradução/interpretação e ensino de Libras pela Faculdade de Agudos - FAAG (2011), Bacharel em Letras com habilitação para tradutor em Inglês e Francês e Licenciada em Português e Francês pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2008).

Experiência profissional:

Experiência como Tradutora e revisora de textos de língua inglesa e francesa (2007-2008) e intérprete de Libras em cursos de nível técnico na instituição de ensino Senai (2008-2009).

Instrutora e Intérprete de Libras na rede municipal de ensino da prefeitura de São Caetano do Sul, desenvolvendo o Atendimento Especializado em Libras para os surdos em horário oposto ao ensino regular.

Contato: ester_ctbarbosa@yahoo.com.br

(Texto informado pelo autor)

ISBN 978-85-62950-04-9



9 788562 950049