

ESTUDOS DA

TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO
DE LÍNGUAS DE SINAIS



CONTEXTOS PROFISSIONAIS,
FORMATIVOS E POLÍTICOS

Neiva de Aquino Albres
Carlos Henrique Rodrigues
Vinícius Nascimento

Entre 2008 e 2022 (curta janela temporal), ou seja, entre a primeira “convocação” e a publicação de *Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais: contextos profissionais, formativos e políticos*, a comunidade acadêmica pôde testemunhar o estabelecimento e consolidação da área de pesquisa em TILS, que, neste volume se manifesta em plena maturidade científica. Como escrito pelos organizadores na Apresentação, “este livro, mais que uma oportunidade de compartilhar os estudos sobre a tradução e a interpretação de línguas de sinais com a comunidade acadêmica, constitui-se como uma afirmação dos ETILS”, e o faz, marcando “historicamente as trajetórias de pesquisadores, os valores e as reflexões de um processo de formação em pesquisa”.

Prefácio, por Maria Lúcia Vasconcellos
Florianópolis, Dezembro, 2021.



Autoria

Anabel GALÁN-MAÑAS
Anne Caroline Santana IRIARTE
Carla Regina SPARANO-TESSER
Carlos Henrique RODRIGUES
Flávia Medeiros Álvaro MACHADO
Jonas ANGELIM
Juliana Guimarães FARIA
Lucas Gonçalves DIAS
Mairla Pereira Pires COSTA
Neiva de Aquino ALBRES
Renata Cristina VILAÇA-CRUZ
Ricardo Ferreira SANTOS
Vanessa Regina de Oliveira MARTINS
Vinícius NASCIMENTO
Wharlley DOS SANTOS

Organização

Neiva de Aquino Albres

Doutora em Educação Especial (UFSCar). Professora do Departamento de Libras do Centro de Comunicação e Expressão (CCE-UFSC) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET-UFSC). Pesquisadora do InterTrads-UFSC.

Carlos Henrique Rodrigues

Doutor em Linguística Aplicada (UFMG). Professor do Departamento de Libras do Centro de Comunicação e Expressão (CCE-UFSC) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET-UFSC). Líder e pesquisador do InterTrads-UFSC.

Vinícius Nascimento

Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Professor do Departamento de Psicologia do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH-UFSCar) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET-UFSC). Líder e pesquisador do GEDiLS-UFSCar e pesquisador do InterTrads-UFSC.

Neiva de Aquino Albres
Carlos Henrique Rodrigues
Vinícius Nascimento
(Org.)

ESTUDOS DA TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUAS DE SINAIS:

contextos profissionais,
formativos e políticos

Florianópolis

EDITORA  INSULAR

2022

Editora Insular

ESTUDOS DA TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUAS DE SINAIS:

contextos profissionais, formativos e políticos

Neiva de Aquino Albres
Carlos Henrique Rodrigues
Vinícius Nascimento
(Org.)

Editor

Nelson Rolim de Moura

Projeto gráfico e editoração eletrônica

Silvana Fabris

Capa

Eduardo Cazon

Conselho Editorial da Editora Insular

*Dilvo Ristoff, Eduardo Meditsch, Jali Meirinho, Jéferson Silveira Dantas,
Nilson Cesar Fraga, Pablo Ornelas Rosa e Waldir José Rampinelli*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

A341e Albres, Neiva de Aquino; Rodrigues, Carlos Henrique; Nascimento, Vinícius (org.). Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais: Contextos profissionais, formativos e políticos / Organizadores: Neiva de Aquino Albres, Carlos Henrique Rodrigues e Vinícius Nascimento. – 1. ed. – Florianópolis, SC : Editora Insular, 2022. 311 p.; il.; tabs.; gráfs.; quadros; mapas; fotografias; E-Book: 4,61 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-524-0267-1.

1. Formação. 2. Interpretação. 3. Língua de Sinais. 4. Linguística. 5. Política. 6. Profissão. 7. Tradução. I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

CDD 419:418.02

22-30281192

CDU 81'-056.263

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Outras linguagens que não as escritas e faladas – Língua de sinais.
2. Língua de sinais.

ESTUDOS DA TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUAS DE SINAIS: CONTEXTOS PROFISSIONAIS, FORMATIVOS E POLÍTICOS

ALBRES, Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique; NASCIMENTO, Vinícius (org.). Estudos da tradução e Interpretação de Línguas de Sinais: contextos profissionais, formativos e políticos. 1. ed. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2022. EBook (PDF; 4,61 Mb). ISBN 978-85-524-0267-1.

EDITORA INSULAR

(48) 3232-9591
editora@insular.com.br
twitter.com/EditoraInsular
facebook.com/EditoraInsular
www.insular.com.br

INSULAR LIVROS

Rua Antonio Carlos Ferreira, 537
Bairro Agronômica
Florianópolis-SC – CEP 88025-210
(48) 3334-2729
insularlivros@gmail.com

@2022 by Biblioteca Universitária UFSC

Organização

Neiva de Aquino Albres
Carlos Henrique Rodrigues
Vinícius Nascimento

Capa

Eduardo Cazon

Projeto gráfico e editoração Eletrônica

Silvana Fabris

Parecer e revisão por pares

Os capítulos que compõem este livro foram submetidos à avaliação e à revisão por pares e pelo Comitê Científico.

Comitê Científico

Dr. Felipe Venâncio Barbosa – Universidade de São Paulo (USP)
Dr. Igor A. Lourenço da Silva – Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Dr. José Luiz Vila Real Gonçalves – Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Dra. Maria Lúcia Vasconcellos – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Dra. Silvana Aguiar dos Santos – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Dr. Wilson Alves-Bezerra – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Apoio

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
<i>Maria Lúcia Vasconcellos</i>	
APRESENTAÇÃO.....	12
<i>Neiva de Aquino ALBRES</i>	
<i>Carlos Henrique RODRIGUES</i>	
<i>Vinícius NASCIMENTO</i>	
TRADUÇÃO E LÍNGUAS GESTUAIS-VISUAIS: A MODALIDADE DE LÍNGUA EM DESTAQUE	19
<i>Carlos Henrique RODRIGUES</i>	
IMPLICAÇÕES POLÍTICO-DISCURSIVAS DO PERFIL REQUERIDO DOS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS (LIBRAS-PORTUGUÊS) EM CONCURSOS NO BRASIL	44
<i>Neiva de Aquino ALBRES</i>	
ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL: INTERFACES ENTRE OS CAMPOS DA EDUCAÇÃO E DO DISCURSO.....	76
<i>Anne Caroline Santana IRIARTE</i>	
<i>Vanessa Regina de Oliveira MARTINS</i>	
LINGUAGEM DE ALUNOS SURDOS NA PERSPECTIVA DE INTÉRPRETES EDUCACIONAIS (LIBRAS-PORTUGUÊS).....	106
<i>Mairla Pereira Pires COSTA</i>	
<i>Neiva de Aquino ALBRES</i>	
“MINHA LÍNGUA!”: AS VOZES SOCIAIS E OS EMBATES IDEOLÓGICOS NA INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA DE LIBRAS PARA O PORTUGUÊS	130
<i>Ricardo Ferreira SANTOS</i>	
A INTERPRETAÇÃO LIBRAS-LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR DIALÓGICO SOBRE OS RECURSOS MULTIMODAIS NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS	156
<i>Carla Regina SPARANO-TESSER</i>	

TERMOS-CONCEITOS JURÍDICOS: ENSAIOS INTERPRETATIVOS DO PORTUGUÊS PARA LIBRAS.....	170
<i>Flávia Medeiros Álvaro MACHADO</i>	
<i>Lucas Gonçalves DIAS</i>	
TRADUÇÃO AUDIOVISUAL E INTERLOCUÇÃO PRESUMIDA: ANÁLISE DAS JANELAS DE LIBRAS NAS CAMPANHAS PRESIDENCIAIS DO PRIMEIRO TURNO DE 2018	192
<i>Jonas ANGELIM</i>	
<i>Vinícius NASCIMENTO</i>	
UMA ANÁLISE DO PERFIL DE TRADUTORES/INTÉRPRETES DE LIBRAS-PORTUGUÊS NO CONTEXTO POLÍTICO TELEVISIVO BRASILEIRO	227
<i>Wharlley DOS SANTOS</i>	
<i>Carlos Henrique RODRIGUES</i>	
ASPECTOS DIDÁTICOS E METODOLÓGICOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS EXPERIENTES: REFLEXÕES PARA UMA PEDAGOGIA DA INTERPRETAÇÃO INTERMODAL.....	262
<i>Vinícius NASCIMENTO</i>	
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS NO BRASIL.....	295
<i>Renata Cristina VILAÇA-CRUZ</i>	
<i>Juliana Guimarães FARIA</i>	
<i>Anabel GALÁN-MAÑAS</i>	

PREFÁCIO

O volume *Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais: contextos profissionais, formativos e políticos*, organizado pelos colegas Neiva de Aquino Albres, Carlos Henrique Rodrigues e Vinícius Nascimento, está sendo apresentado à comunidade acadêmica em 2022, exatamente 14 (catorze) anos após o I CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – TILS 2008. Conforme anunciado no site do I TILS¹:

O tema central deste Congresso foca os intérpretes e tradutores de língua de sinais, profissionais que nos últimos anos, veem se destacando nos cenários acadêmicos em decorrência do alto índice de pesquisadores e acadêmicos surdos no espaço universitário. Por outro lado, apesar da visibilidade linguística (Língua de Sinais – Português) que está presente na atuação do intérprete e do tradutor, a atenção dispensada a este profissional tem sido um processo árduo e conquistado aos poucos no espaço acadêmico. Este Congresso **convoca** a necessidade científica para os pesquisadores da área de interpretação e tradução **apresentar suas pesquisas** que sinalizam para este tema, um espaço de trocas a respeito dos resultados encontrados, de intercâmbio entre as diferentes áreas do conhecimento (educação, tradução e linguística) e, também, de **traçar metas e objetivos de organização profissional e formação para profissionais deste campo**. (grifos adicionados).

Os segmentos negritados na citação acima representam o espírito desse primeiro congresso, que, em 2008, “convocava” os pesquisadores da área a “apresentar suas pesquisas” e, também, a “traçar metas e objetivos de organização profissional e formação para profissionais deste campo”. Nesse I TILS, tive o prazer de ser palestrante convidada e minha

1 <http://www.congressotils.cce.ufsc.br/evento.php>

fala², sugeria a filiação da área de pesquisa “Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais” (TILS) ao campo disciplinar Estudos da Tradução, *como filiação estratégica*: esse movimento de localização disciplinar, longe de obscurecer a especificidade identitária do TILS e dos pesquisadores da área então emergente no Brasil, poderia contribuir para seu empoderamento e visibilidade.

Entre 2008 e 2022 (curta janela temporal), ou seja, entre a primeira “convocação” e a publicação de *Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais: contextos profissionais, formativos e políticos*, a comunidade acadêmica pôde testemunhar o estabelecimento e consolidação da área de pesquisa em TILS, que, neste volume se manifesta em plena maturidade científica. Como escrito pelos organizadores na Apresentação, “este livro, mais que uma oportunidade de compartilhar os estudos sobre a tradução e a interpretação de línguas de sinais com a comunidade acadêmica, *constitui-se como uma afirmação dos ETILS*”, e o faz, marcando “historicamente as trajetórias de pesquisadores, os valores e as reflexões de um processo de formação em pesquisa”.

É curioso observar que *Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais: contextos profissionais, formativos e políticos* mantém o “convite” feito em 2008: “o livro tem como objetivo, também, ser um convite para outros pesquisadores que pretendem se aproximar dos ETILS”. O que evidencia o caráter de contínuo crescimento e amadurecimento da área, agora estabelecida e consolidada.

Agora, em 2022, *Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais: contextos profissionais, formativos e políticos* traz em si a marca da vasta experiência de seus organizadores e contribuidores com a pesquisa e o ensino em tradução e interpretação de línguas de sinais, revitalizando e consolidando a trajetória ETILS e oferecendo ao leitor novas perspectivas. Numa combinação rigorosa de aspectos teóricos e empíricos e em alinhamento orgânico de suas partes com o todo (o que é apontado pelos organizadores em sua Apresentação), o volume apresenta em seus diversos capítulos uma discussão dos contextos anunciados em seu

2 Uma versão expandida desta fala foi publicada em *Cadernos de Tradução* v. 2 n. 26 (2010), sob o título “Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) na pós-graduação: a afiliação ao campo disciplinar Estudos da Tradução”.

subtítulo, ora explorando o viés profissional, ora o viés formativo ora o viés político, por vezes estabelecendo interfaces entre eles.

Com relação à organização interna de cada texto, a meu ver, todos os onze capítulos de *Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais: contextos profissionais, formativos e políticos* estão de acordo com as convenções da escrita acadêmica, em termos das seções típicas, a saber, introdução da questão explorada, revisão crítica de pesquisas anteriores, apresentação dos conceitos-chave que informam as reflexões e a pesquisa relatada, apresentação do método o ou procedimentos utilizados, apresentação dos dados, apresentação dos resultados da análise, discussão dos resultados, conclusões, propostas e/ou implicações³. De forma semelhante, elogio a ‘escritura’ dos capítulos, construídos dentro dos padrões de “coerência e coesão” demandados de um discurso orgânico: estrutura lógica, clareza, consistência terminológica, bem como evidente cuidado na construção dos argumentos desenvolvidos.

Finalmente, saliento que *Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais: contextos profissionais, formativos e políticos*, nascido de “interloquções entre pesquisadores, entre militantes e ativistas” pelas várias e importantes causas relacionadas à Libras e à interpretação/tradução de línguas de sinais, apresenta-se à comunidade acadêmica como uma robusta contribuição aos eixos acadêmico, profissional e político, constituindo-se, no dizer de seus organizadores, como “uma afirmação dos ETILS”.

Pela relevância da proposta e pela qualidade dos textos aqui apresentados, recomendo a leitura de *Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais: contextos profissionais, formativos e políticos*, não apenas por docentes de cursos de pós-graduação, para uso em sua prática na sala de aula, e por pesquisadoras e pesquisadores em ETILS, mas também por todos e todas que militam pela acessibilidade aos surdos e pela garantia de seus direitos linguísticos, educacionais e sociais.

Maria Lúcia Vasconcellos
Florianópolis, Dezembro, 2021.

3 A esse respeito, sugiro a leitura de WILLIAMS, J., CHESTERMAN, A. (2002). *The Map- A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies*. Manchester, UK: St. Jerome.

APRESENTAÇÃO

Escolher palavras para iniciar esta obra é tomar uma posição. Compreendemos que aceitamos uma responsabilidade, situada e em resposta às circunstâncias históricas e sociais que vivemos (BAKHTIN, 2010). Apresentar o livro, os autores e os textos aqui compilados, significa apresentar um pouco de nós, de nossas vidas, de nossos diálogos, de nossos caminhos, e de nossos desejos pela consolidação e pelo crescimento dos Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS).

A área em que empreendemos nossos esforços afetivos e intelectuais é relativamente nova e se adensa a partir dos trabalhos aqui registrados. Como intérpretes da “primeira geração”, agora pesquisadores e formadores de novos tradutores e intérpretes de Libras-português, contribuímos com a consolidação desse (sub)campo no âmbito dos Estudos da Tradução e dos Estudos da Interpretação, como também no dos estudos sobre a linguagem humana. Deste modo, o objetivo desta obra é reunir e publicar trabalhos que, de forma heterogênea, permitam estudar, debater e expandir as ideias sobre a tradução e sobre a interpretação de/para Libras em diálogo com outros campos, pensando questões contemporâneas na Linguística, na Educação e na Política, dentre outros.

Este livro nasce das interlocuções entre pesquisadores, entre militantes e ativistas pela causa da difusão da Libras, da acessibilidade aos surdos e da garantia de direitos linguísticos, educacionais e sociais, como também pela valorização da profissão e da categoria de tradutores, de intérpretes e de guias-intérpretes de Libras-português. A ideia da publicação nasceu das discussões provindas no 21º InPLA - Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada, em São Paulo, no ano de 2018, realizado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Reunidos em simpósios temáticos dedicados à Libras e à

tradução/interpretação, pesquisadores compartilharam conhecimentos e experiências decorrentes de suas práticas profissionais e acadêmicas. Importante também mencionar que os textos que compõem este livro trazem resultados de pesquisas efetivadas em programas de pós-graduação da área de Letras, Linguística, Estudos da Tradução e Educação por professores-pesquisadores, por mestrandos e por doutorandos de diferentes instituições do Brasil.

Concebemos que os estudos envolvendo as línguas de sinais, do ponto de vista dos Estudos da Tradução e dos da Interpretação, têm contribuído para a compreensão da linguagem humana em seus diversos contextos, com diferentes interlocutores, em suas múltiplas interfaces e como acontecimento singular. Portanto, este livro, mais que uma oportunidade de compartilhar os estudos sobre a tradução e a interpretação de línguas de sinais com a comunidade acadêmica, constitui-se como uma afirmação dos ETILS.

De certa forma, as pesquisas, aqui apresentadas, revelam histórias, valores e significados, a partir de experiências vividas e a partir de objetos de estudos construídos nas relações com as comunidades surdas. Assim, ao se constituir como uma obra dos ETILS, este livro marca historicamente as trajetórias de pesquisadores, os valores e as reflexões de um processo de formação em pesquisa. Além de compartilhar conhecimento, este livro tem como objetivo, também, ser um convite para outros pesquisadores que pretendem se aproximar dos ETILS.

Portanto, nesta obra, congregamos estudos e pesquisas de perspectivas teórico-metodológicas diferentes para pensar a tradução e a interpretação envolvendo línguas de sinais. Além disso, os estudos aqui elencados abordam distintos contextos de atuação e diferentes aspectos da formação, bem como políticas de tradução, totalizando onze capítulos.

O primeiro capítulo, escrito por **Carlos Henrique RODRIGUES**, denominado “Tradução e línguas gestuais-visuais: a modalidade de língua em destaque”, configura-se como um texto seminal para todos que se interessam pelos ETILS, já que problematiza as características e os possíveis efeitos da modalidade gestual-visual em processos tradutórios e interpretativos intermodais. O autor também menciona a modalidade

de língua como um dos elementos que comporiam a Competência Tradutória do profissional da tradução e/ou da interpretação intermodal.

Neiva de Aquino ALBRES escreveu o capítulo “Implicações político-discursivas do perfil requerido aos Intérpretes Educacionais (Libras-português) em concursos no Brasil”. A partir da análise de perfil e condições de trabalho do Intérprete Educacional em âmbito nacional, a autora investiga as contratações dos Intérpretes Educacionais e desenvolve uma cartografia com base em documentos, como editais de concurso público e outros documentos oficiais emitidos pelas secretarias de educação estaduais e municipais. Ela apresenta, mapeia e discute a denominação oficial do Intérprete Educacional em 54 secretarias de educação, sendo 27 estaduais e 27 municipais. Faz o mesmo em relação à exigência de formação e ao tipo de contrato dos Intérpretes Educacionais. Por fim, conclui ser a interpretação educacional uma atividade interdisciplinar que envolve diversas áreas de conhecimento e forças políticas distintas.

Anne Caroline Santana IRIARTE e **Vanessa Regina de Oliveira MARTINS** elaboraram o capítulo “Atuação do intérprete educacional: interfaces entre os campos da educação e do discurso”. As autoras problematizam as concepções sobre a atividade do Intérprete Educacional de acordo com as pesquisas registradas na plataforma do Banco de Teses e Dissertações da Capes. Utilizando os termos-chave “Intérprete Educacional de Libras” e “Intérprete de Libras” para a busca, encontraram 300 resumos publicados no período de cinco anos, de 2012 a 2016, e selecionaram 26 trabalhos com os critérios definidos. Desses 26 trabalhos, identificaram duas vertentes de pensamento sobre a atuação do intérprete na sala de aula. Uma vertente segue o pressuposto de que o papel do intérprete é apenas o de mediação da comunicação e outra vertente considera que a atuação do intérprete educacional assume um viés educativo.

Mairla Pereira Pires COSTA e **Neiva de Aquino ALBRES** apresentam a pesquisa denominada “Linguagem de alunos surdos na perspectiva de intérpretes educacionais (Libras-português)”. Na pesquisa, o Intérprete Educacional é considerado como sujeito singular

e subjetivamente constituído. A partir de uma abordagem histórico-cultural, desenvolvem entrevistas com intérpretes educacionais de uma rede municipal de ensino. Consideram que a interpretação na escola traz, como elemento inerente a este espaço, a participação do intérprete no processo de ensino-aprendizagem do sujeito surdo, em que as aulas ocorrem de modo colaborativo com os professores das disciplinas. Estes aspectos estão imbricados na ação interpretativa e influenciam o profissional (intérprete educacional). Há também elementos que dizem respeito à interação com os demais sujeitos que se fazem presentes nesse contexto (professor, aluno surdo, alunos ouvintes).

Ricardo Ferreira SANTOS, no capítulo “Minha língua!': as vozes sociais e os embates ideológicos na interpretação simultânea de Libras para o português”, desenvolveu uma análise da autoria e produção de sentidos na perspectiva verbo-visual por meio da entoação expressiva na interpretação simultânea de Libras para o português oral em eventos educacionais. Estudou como o intérprete analisa e processa elementos verbo-visuais fundamentando-se para a análise na perspectiva dialógica da linguagem. Este trabalho contribui com as investigações da prosódia e da construção de sentidos entre línguas de modalidades diferentes (Libras e português). O texto contribui tanto para pesquisadores da interpretação quanto para formadores de intérpretes de Libras-português.

Carla Regina SPARANO-TESSER apresenta uma discussão sobre a interpretação, adotando também a perspectiva dialógica, com o capítulo “A interpretação Libras-Língua Portuguesa: relações dialógicas e a multimodalidade na produção de sentidos”. A partir de um evento de interpretação, a autora investiga como ocorrem as relações dialógicas em uma perspectiva multimodal, na produção de sentidos e na interpretação de Libras-português. Tece uma discussão sobre a maneira com que o intérprete, no ato enunciativo-discursivo, posiciona-se dialogicamente para favorecer a construção de sentidos na interpretação por meio da multimodalidade. A pesquisa contribui para a compreensão da multimodalidade em movimento no processo de interpretação Libras-português, indicando o quanto movimentos do corpo, o ato de apontar e a direção do olhar ganham tom essencial em uma interpretação.

Flávia MACHADO e **Lucas Gonçalves DIAS** contribuem com o capítulo “Termos-conceitos jurídicos: ensaios interpretativos do português para a Libras”. Trabalham especificamente com práticas interpretativas simultâneas e as possibilidades semântico-pragmáticas relacionadas às escolhas linguísticas (ocorrências lexicáticas) dos discursos dos parlamentares em Casas Legislativas em que atuam o tradutor e intérprete de Libras-português. A tarefa cognitiva do tradutor e intérprete de Libras-português envolve várias competências, entre elas, algumas específicas que podem ser compreendidas e desenvolvidas a partir das contribuições da Linguística Cognitiva e, mais estritamente, da Semântica Cognitiva. O capítulo problematiza estratégias interpretativas para trabalhar com a polissemia e paráfrase nos processos interpretativos e tradutórios do português (modalidade oral-auditiva) para Libras (modalidade visual-gestual).

Jonas ANGELIM e **Vinícius NASCIMENTO** escrevem o capítulo “Tradução audiovisual e interlocução presumida: análise das janelas de Libras nas campanhas presidenciais do primeiro turno de 2018”. Neste texto, os autores apresentam uma breve revisão das políticas de acessibilidade em Libras e das políticas linguísticas voltadas para a comunidade surda e para a tradução audiovisual comentando o documento da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT): a NBR 15.290 — acessibilidade em comunicação na televisão, guias de tradução e a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (BRASIL, 2015). Logo, analisam um *corpus* composto por vídeos da campanha presidencial do primeiro turno de 2018 e discutem os problemas da política de acessibilidade para surdos desenvolvida no Brasil.

Wharley DOS SANTOS e **Carlos Henrique RODRIGUES** escreveram o capítulo “Uma análise do perfil de tradutores/intérpretes de Libras-português no contexto político televisivo brasileiro”. Os autores aplicaram questionários on-line visando discutir o perfil profissional dos tradutores e intérpretes de Libras-português que atuaram em debates políticos televisionados. O questionário, que abordava: o (1) Perfil dos tradutores e intérpretes participantes; a (2) Formação Acadêmica; a (3) Proficiência no par linguístico; a (4) Experiência Profissional; e

a (5) Atuação específica em Tradução audiovisual, foi respondido por 55 tradutores e intérpretes de Libras-português. Os autores chegam a um quadro bastante interessante do perfil dos intérpretes, experiências e preferências de atuação, como, por exemplo, quanto à direcionalidade da interpretação e à modalidade de línguas.

Vinícius NASCIMENTO, no capítulo “Aspectos didáticos e metodológicos na formação continuada de intérpretes de língua de sinais experientes: reflexões para uma pedagogia da interpretação intermodal”, estuda a vivência em sala de aula de um curso de especialização em tradução e interpretação de Libras-português da disciplina “Interpretação da Libras para a Língua Portuguesa”, uma disciplina de Prática em Tradução e Interpretação. A partir de uma dinâmica ativa, os participantes foram convidados a interpretar vídeos em duplas e, posteriormente, foram colocados diante da sua própria performance interpretativa por meio do dispositivo da autoconfrontação. O autor apresenta, aqui, como a posição dos sujeitos frente aos “outros de si mesmos”, reveladas na autoconfrontação simples, remete à alteridade constitutiva da atividade de trabalho e a necessidade de um constante movimento de enfrentamento de si mesmo como outro para o aperfeiçoamento da prática profissional.

Renata Cristina VILAÇA-CRUZ, Juliana Guimarães FARIA e Anabel GALÁN-MAÑAS no capítulo “Políticas de formação de tradutores e intérpretes de Libras no Brasil”, problematizam, a partir de uma revisão de literatura e das políticas brasileiras, a formação de tradutores e intérpretes de Libras-português no contexto legislativo brasileiro atual. Consideram que as menções legais sobre formação de tradutores e intérpretes de língua brasileira de sinais e língua portuguesa tiveram início, efetivamente, em 2005, com a exigência da formação em nível superior, porém, retrocedem ao permitir a atuação de profissionais com formação apenas em nível médio, associada a cursos de curta duração na área.

Como se pode observar, o livro que apresentamos é uma oportunidade de leitura e compreensão sobre a atuação dos tradutores e dos intérpretes de línguas de sinais, bem como sobre a constituição das pesquisas envolvendo tradução e interpretação de línguas de sinais e sobre

a constituição das políticas que permitem a ampliação do campo em diferentes contextos sociais e acadêmicos. As pesquisas, realizadas a partir de vários enfoques, adotam diferentes perspectivas teóricas e propõem aprofundamentos sobre os objetos, a saber a tradução e a interpretação de Libras-português. Com isso, o livro evidencia a multiplicidade dos ETILS, fundamenta o debate e estimula o estudo e a pesquisa multi/inter/trans/indisciplinar nessa nova e emergente área.

Boa leitura!

*Neiva de Aquino Albres,
Carlos Henrique Rodrigues
Vinícius Nascimento*

TRADUÇÃO E LÍNGUAS GESTUAIS-VISUAIS: A MODALIDADE DE LÍNGUA EM DESTAQUE¹

Carlos Henrique RODRIGUES²

1 INTRODUÇÃO

O reconhecimento da possibilidade e, por sua vez, da existência de outra modalidade de língua, a gestual-visual, impactou significativamente as Ciências da Linguagem em suas diferentes interfaces. É inegável o fato de que o tema da modalidade de língua é central à linguística das línguas de sinais. Independente da abordagem que será realizada ou da vertente teórica que se empregue no estudo das línguas de sinais, a questão da *modalidade de língua* aparecerá inevitavelmente. O mesmo ocorre com o campo dos Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS). Segundo Rodrigues e Beer (2015, p. 23), as pesquisas sobre a tradução e a interpretação de língua de sinais “inscrevem-se, respectivamente, nos ET [Estudos da Tradução] e nos EI [Estudos da Interpretação] e se afirmam como uma vertente específica ao trazer as implicações da modalidade gesto-visual a esses campos disciplinares, ampliando e diversificando suas possibilidades de análise e reflexão”.

1 Versão em português, revista e atualizada, do artigo publicado em inglês: RODRIGUES, C. H. Translation and Signed Language: highlighting the visual-gestural modality / Tradução e Língua de Sinais: a modalidade gestual-visual em destaque. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 294-319, maio 2018.

2 Professor da área de Estudos da Tradução e da Interpretação do Departamento de Libras e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina. Tutor do Programa de Educação Tutorial dos Cursos de Letras. Líder e pesquisador do Núcleo de Pesquisas em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais. Doutor em Linguística Aplicada e Mestre em Educação. Possui pós-doutorado pela Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha. E-mail: carlos.rodrigues@ufsc.br

Nesse sentido, propomos para este capítulo uma breve reflexão sobre os processos tradutórios e interpretativos que ocorrem entre uma língua gestual-visual e outra vocal-auditiva, os quais têm sido denominados de *intermodais*, em oposição àqueles processos que se realizam numa mesma modalidade de língua: os *intramodais*, que em alguns casos têm sido também chamados de monomodais. Primeiramente, diferenciamos a tradução, propriamente dita, da interpretação, demonstrando que, embora esses processos compartilhem diversas características, eles se distinguem operacional e cognitivamente. Com essa diferenciação, realizamos algumas reflexões sobre a questão da modalidade em relação à categorização dos processos tradutórios e interpretativos intermodais e de seus impactos sobre eles.

Vimos que o efeito da modalidade de língua se relaciona, por exemplo, às diferentes propriedades dos articuladores das línguas de sinais e, por sua vez, à sua recepção visual, o que possibilita a exploração da simultaneidade, a economia na produção linguística, dentre outros dispositivos linguísticos específicos das línguas de sinais (RODRIGUES, 2013). Assim, finalizamos afirmando que o trabalho com a modalidade gestual-visual e, por sua vez, com seus efeitos sobre a língua e sobre os processos de tradução e de interpretação precisa ser concebido como um dos elementos que compõem a competência tradutória do profissional intermodal e do intramodal gestual-visual (i.e., aquele que trabalha entre duas línguas de sinais).

2 A TRADUÇÃO E O TRADUZIR *VERSUS* A INTERPRETAÇÃO E O INTERPRETAR

Diversos autores dedicaram boa parte de seus trabalhos à definição de **tradução** e de **interpretação**³, com o intuito de demonstrar o que essas duas atividades têm em comum e em que se diferenciam. Esses conceitos são extremamente importantes, principalmente, quando se

3 Neste capítulo, não refletiremos sobre questões de definição ou conceituação de processos de tradução ou interpretação que sejam intersemióticos, intrasemióticos ou intralinguísticos.

pretende compreender as nuances e as especificidades que cada uma dessas atividades possui. A despeito da literatura especializada, não é incomum vermos esses termos sendo usados de forma indistinta ou mesmo equivocada, principalmente, por aqueles que não são tão familiarizados com os campos disciplinares dos Estudos da Tradução (VENUTI, 2000) e dos Estudos da Interpretação (PÖCHHACKER; SHLESINGER, 2002).

Nas cinco últimas décadas, é possível perceber claramente uma especialização desses conceitos que, cada vez mais, ganham contornos e sentidos estritos. Vale destacar, entretanto, que a palavra **tradução** tem sido usada frequentemente como um hiperônimo para se referir às atividades de tradução e de interpretação indistintamente. Além disso, como afirma Pinheiro de Souza,

[...] o próprio termo tradução é *polisêmico* e pode significar (a) o **produto** (ou seja, o texto traduzido); (b) o **processo** do ato tradutório; (c) o **ofício** (a atividade de traduzir); ou (d) a **disciplina** (o estudo interdisciplinar e/ou autônomo). O modo de conceituar a tradução varia, de acordo com a polissemia do termo e com as diferentes perspectivas dos teóricos da tradução. (1998, p. 51, grifos meus).

Encontramos também o uso estrito do termo tradução em oposição ao interpretação. Vemos isso, por exemplo, na afirmação dos Estudos da Interpretação e na sua busca por uma identidade própria e por sua autonomia em relação à especificidade de seu objeto central de investigação, a saber, a interpretação e não a tradução em seu sentido estrito (PÖCHHACKER; SHLESINGER, 2002).

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que muitas definições de tradução e de interpretação são cunhadas basicamente na oposição entre *textos escritos* e *discursos orais*. Esse parece ser o ponto de partida usado para traçar uma linha divisória entre a tradução e a interpretação. Ao contrapor a língua em uso ao seu registro escrito, diversos autores nos oferecem a possibilidade de pensar as duas atividades por vieses específicos, que embora partam de um denominador comum, caracterizam-se e se desenvolvem a partir de modos distintos.

Tanto a língua oral quanto a escrita são práticas sociais vivenciadas diariamente por boa parte da população mundial, enquanto a primeira é adquirida em contextos informais e, muitas vezes, de forma natural, a segunda é aprendida em contextos formais, sendo institucionalmente conduzida. Pode-se afirmar que a escrita se apresenta como bem mais que mera tecnologia de registro da língua, visto que se constitui como parte essencial e, por vezes, indispensável à convivência social. Da mesma maneira, vemos que, precedendo a tradição escrita, a tradição oral é um elemento central na história da humanidade⁴ (MARCUSCHI, 1997).

Ao se contrapor *fala e escrita*, destaca-se o fato de a fala não depender de nada além do corpo para ser produzida. Nesse sentido, a fala, seja ela em língua vocal ou gestual, não depende de uma tecnologia específica para sua realização. Por outro lado, não há escrita sem o uso de uma tecnologia específica para tal finalidade. Enfim, fala e escrita são diferentes e possuem suas próprias características.

Pagura (2003) cita que o livreto da *Commission of the European Communities*, com informações para os candidatos aos cursos de formação de intérpretes, menciona que “os intérpretes existem desde a Antiguidade, assim como os tradutores, com quem são frequentemente confundidos; o tradutor trabalha com a palavra escrita, o intérprete com a palavra falada” (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, s/d apud PAGURA, 2003, p. 210). Nessa mesma perspectiva, encontramos em diversos outros autores a mesma afirmação, inclusive o próprio Pagura afirmou, posteriormente: “chamamos de tradução a conversão de um texto escrito em uma língua, denominada língua de partida, para uma outra, designada língua de chegada; consideramos interpretação a conversão de um discurso oral, de uma língua de partida para uma língua de chegada” (2015, p. 183).

Com base no pressuposto de que a *tradução é escrita e a interpretação oral*, Pagura (2015) afirma haver uma operacionalização distinta

4 Nas palavras de Marcuschi a fala é “uma forma de produção textual-discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano” e, por outro lado, a escrita é “além de uma tecnologia de representação abstrata da própria fala, um modo de produção textual-discursiva com suas próprias especificidades” (1997, p. 126).

entre os dois processos, ainda que possam ser considerados essencialmente parecidos. O autor explica que existem “excelentes tradutores que não são capazes de compreender a variedade oral da língua da qual traduzem” (PAGURA, 2015, p. 184). Para ele, ainda que ambos os profissionais, tradutores e intérpretes, devam dominar suas línguas de trabalho, as habilidades requeridas dos tradutores estão mais diretamente vinculadas ao domínio da escrita e as requeridas dos intérpretes ao domínio da expressão oral: sutilezas de pronúncia, nuances de entonação, variantes regionais, dentre outros.

Peter Mead (1999), ao realizar uma investigação dos termos “interpretar” e “intérprete” em diferentes línguas, observa que a questão da *importância da comunicação* para o intérprete é consistentemente reconhecida em suas fontes. Além disso, ele destaca que, em diversas definições analisadas, um dos principais pontos comuns é a dependência do conceito de interpretação ao de tradução em sua *natureza especificamente oral*. Esse é um dos motivos que explica o porquê de a interpretação ser denominada como *tradução oral*.

Com a proposta de refletir sobre uma tipologia da interpretação, Pires Pereira (2015) apresenta uma breve reflexão sobre as diferenças entre a tradução e a interpretação e, a partir disso, propõe que a interpretação seja compreendida como “um fenômeno da tradução geral (língua A ↔ língua B), apresentado, em língua meta, na língua falada (oral, sinalizada ou tátil), com ou sem possibilidade de preparação e ensaio, no qual o corpo do intérprete é, além de meio de produção, a apresentação do produto” (PIRES PEREIRA, 2015, p. 51).

Gile, importante pesquisador dos Estudos da Tradução e dos da Interpretação, distingue o *discurso oral* e a *palavra escrita*, abordando a interpretação como a “tradução oral do discurso oral” (1998, p. 40, tradução minha). De acordo com ele, o discurso oral seria marcado por uma cadeia sonora, *realizado oralmente e percebido auditivamente*. Já a palavra escrita se *apresentaria graficamente* por meio de seqüências de palavras separadas por espaços em branco, sendo *percebida visualmente*. Em síntese, o discurso oral possui propriedades específicas: entonação, ritmo, dinâmica, intensidade, expressividade, postura, dentre outros; e

a palavra escrita marcaria essas propriedades com as letras, pontuações, sinais, descrições de caráter linguístico etc.

No verbete sobre Interpretação de Conferências, publicado na segunda edição da *Routledge Enciclopédia de Estudos da Tradução* (BAKER; SALDANHA, 2009), Gile afirma que “interpretação é a tradução oral ou sinalizada do discurso oral ou em sinais, como oposta à tradução oral de textos escritos. Mais tarde conhecida como tradução à prima vista” (GILE, 2009, p. 51, tradução minha).

Alves e Pagura (2002), ao abordarem as interfaces entre a tradução escrita e a interpretação simultânea, destacam que as diferenças cognitivas e operacionais entre esses dois modos começam com o processo de compreensão. Eles mencionam que o tradutor pode imprimir seu próprio ritmo à tarefa e, também, recorrer ao apoio externo: dicionários, glossários, internet, dentre outros. Por outro lado, o intérprete teria que solucionar problemas imediatamente sem poder recorrer ao apoio externo ou seguir seu próprio ritmo.

Logo no início de seu texto, os autores supracitados apresentam uma breve nota explicativa que aproxima o conceito de tradução ao processamento de textos escritos e o de interpretação ao processamento de textos orais. Para eles, “o termo **interpretação** deve ser entendido como o oferecimento oral de processos comunicativos interlinguísticos, incluindo interpretação consecutiva e simultânea, enquanto o termo **tradução** abrange o modo escrito de oferecimento de texto interlinguístico” (ALVES, PAGURA, 2002, p. 74, grifos meus, tradução minha). Portanto, embora compartilhem processos de compreensão, análise, memorização e reformulação das línguas envolvidas, a tradução exige, *a priori*, *habilidades para leitura, compreensão e produção de textos escritos*, e a interpretação, por sua vez, *habilidades para escuta, compreensão e produção de textos falados*.

Em seu livro, “Introdução aos Estudos da Interpretação”, Pöchhacker (2004) faz uma reflexão sobre a conceituação de interpretação como sendo uma forma especial de tradução (i.e., tradução em seu sentido hiperonômico). Partindo de uma breve análise epistemológica, o autor busca os diferentes usos e sentidos relacionados ao termo. Com isso, o

autor afirma que o *aspecto imediato/ instantâneo* (*immediacy*, “*here and now*”) da interpretação é um traço distintivo, já que permite diferenciá-la de outras formas de tradução, sem se recorrer à dicotomia oral *versus* escrito.

Nessa perspectiva, Pöchhacker assume a conceituação elaborada por Otto Kade, no início da década de 1960, a qual define a interpretação como uma forma de tradução, na qual “o texto fonte é apresentado apenas uma vez e, portanto, não pode ser revisto ou reproduzido; e o texto alvo é produzido sob pressão de tempo, com pouca possibilidade de correção e revisão” (KADE, 1968 apud PÖCHHACKER, 2004, p. 10, tradução minha). Ao assumir que a interpretação é uma forma de tradução, o autor deixa claro que, embora esteja conceituando uma atividade distinta e específica, a interpretação não é alheia às perspectivas ou à cobertura das teorias da tradução.

Pöchhacker afirma que a interpretação é a “[...] tradução humana em ‘tempo real’ em um contexto comunicativo essencialmente compartilhado” (PÖCHHACKER, 2009, p. 128, tradução minha). Assim, ao caracterizar de maneira geral a interpretação como um *tipo de atividade translacional instantânea, realizada em tempo real para uso imediato*, ele põe em evidência os critérios de **oferecimento efêmero** e de **produção imediata** que distinguem a interpretação de outros fenômenos tradutórios.

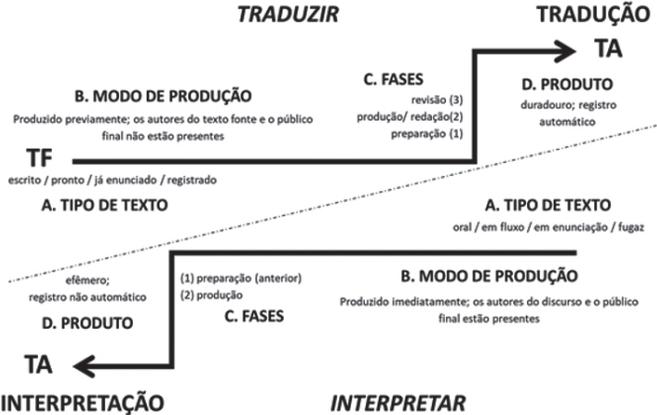
Desta maneira, com base em Kade (1968), Pöchhacker conceitua a interpretação como “[...] uma atividade de translação em que a versão inicial e final em outra língua é produzida com base no tempo de oferecimento de um enunciado (ou texto) na língua fonte” (PÖCHHACKER, 2009, p. 133, tradução minha). É óbvio que a interpretação não pode ser previamente planejada, visto que o intervalo entre o processamento cognitivo do texto recebido e o oferecimento do texto interpretado é mínimo. Na verdade, a interpretação é planejada durante a sua própria realização.

É importante que se considere também que o contexto situacional em que as atividades ocorrem pode ser visto como um elemento diferenciador. Enquanto a atividade interpretativa é dependente do

contexto e, por sua vez, caracterizada por uma *diversidade de situações de caráter internacional ou intrassocial* envolvendo o profissional e o público-alvo — contextos educacionais, acadêmicos, políticos, religiosos, jurídicos, familiares, clínicos, entre outros — a atividade tradutória, de certo modo, independe do contexto em que será realizada e, portanto, o tradutor pode realizar a atividade no contexto que mais lhe convier, já que o processo tradutório não demanda a necessária participação pessoal do público-alvo e/ou do autor (CAVALLO, REUILLARD, 2016). Nesse sentido, ao envolver diretamente o cliente, a interpretação pode assumir diferentes perspectivas interacionais, apresentando-se como um processo monológico, mais comum em contextos de conferências, ou dialógico, mais característico dos contextos comunitários, sociais ou de interpretação em serviços públicos.

Com base nas diferentes reflexões apresentadas pelos autores citados neste texto, podemos depreender que, sem dúvidas, existem diferenças operacionais e, por sua vez, cognitivas que distinguem a tradução e o traduzir da interpretação e do interpretar. Com base em algumas dessas diferenças, propomos quatro aspectos que podem auxiliar-nos na identificação desses processos: (1) o tipo do texto; (2) o modo de produção ou realização da atividade; (3) as fases inerentes ao processo; e (4) o caráter do produto final.

Figura 01 – Características da Tradução e da Interpretação



Fonte: o próprio autor (RODRIGUES, 2018, p. 302).

Esses quatro aspectos desdobram-se em alguns outros, os quais também podem contribuir com a caracterização distintiva dos processos tradutórios e interpretativos. É óbvio que a forma em que se apresenta o texto influenciará na maneira por meio da qual o profissional terá que lidar com ele. Se o texto está em um suporte, ou seja, se está posto em um meio físico ou virtual que serve de base para sua materialização, ele torna-se disponível ao profissional podendo ser manipulado por ele. Nesse sentido, o profissional pode imprimir seu próprio ritmo ao trabalho tradutório, desde que o público não esteja demandando a tradução diante dele, como ocorre na denominada tradução à prima vista (*sight translation*) ou ainda interpretação à prima vista (*sight interpreting*).

Entretanto, se o profissional não tem acesso ao texto materializado num meio físico ou virtual que possa ser manipulado, ele não tem como realizar uma tradução desse texto. Portanto, se o texto não está disponível num suporte e, por sua vez, está em processo de produção, o profissional terá que se ajustar ao ritmo do autor desse texto, só podendo interpretá-lo, caso a demanda se faça presente. Ou quando, em alguns casos extremos, a interpretação será registrada para posterior veiculação ou consulta. Vemos, portanto, que nosso primeiro critério se relaciona a outros aspectos distintivos dos processos de tradução e de interpretação, tais como o tipo de demanda cognitiva e operacional que a tradução — ou, se for o caso, a interpretação — requer do profissional que a executará.

É importante notar que podem ocorrer situações em que, embora o texto esteja registrado num meio físico ou virtual, ele não está disponível ao profissional que irá transladá-lo para que este imprima seu próprio ritmo ao trabalho. Caso isso ocorra, o processo se distanciará das características da tradução, propriamente dita, e se aproximará da interpretação. Algumas vezes o profissional, sob pressão de tempo, pode, por exemplo, pegar o áudio de uma reportagem jornalística colocá-lo para rodar e gravar com base em um único oferecimento desse texto uma “tradução” dessa reportagem. Nesse caso, o produto final, ainda que baseado em um discurso gravado e disponibilizado, também na for-

ma de registro, possui mais características de interpretação, nesse caso da simultânea, do que de um processo tradutório, propriamente dito.

Com base em toda reflexão apresentada, pode-se concluir que o traduzir e o interpretar são processos linguísticos, comunicativos, interpretativos, cognitivos, culturais e textuais que envolvem diferentes comunidades ou grupos sociais. Todavia, as diferenças operacionais e cognitivas que existem entre essas duas atividades são evidentes, como já demonstramos acima. Vejamos uma síntese de algumas delas:

Quadro 01 – Diferenças entre Tradução e Interpretação

	TRADUÇÃO	INTERPRETAÇÃO
Competências e habilidades linguísticas	Priorização daquelas requeridas para lidar com a escrita: habilidades de leitura e de escrita (letramento/ cultura escrita).	Priorização daquelas requeridas para lidar com o oral: habilidades de escuta e de fala (oralidade/ cultura oral).
Definição do ritmo em que se dará o trabalho	O profissional define seu ritmo sem ou com pouca pressão de tempo (se comparado ao intérprete).	O ritmo do autor da fala se impõe ao profissional que precisa ajustar-se a ele.
Apresentação do texto fonte	O texto está disponível em um suporte, físico ou virtual, pode ser relido e o profissional pode circular por ele o quanto precisar.	O texto está em fluxo constante e, na maioria dos casos, não pode ser visto novamente nem repetido, ainda que o profissional necessite.
Modo de realização do trabalho	Geralmente, é possível interromper o trabalho ou mesmo organizá-lo em partes.	É quase impossível interromper, protelar ou fragmentar o trabalho.
Uso de apoio externo (materiais e outros recursos)	Pode-se buscar apoio externo em glossários, dicionários, colegas e em outras traduções.	Há pouco ou nenhum apoio externo, recorre-se basicamente ao suporte da memória ou, imediatamente, ao parceiro de trabalho, ainda que de forma limitada.
Possibilidade de correção, antes da entrega	Há, quase sempre, possibilidade de se revisar o texto integralmente e fazer ajustes e alterações.	Não há como realizar nenhuma alteração sem que o público a veja.

Aspectos situacionais da atividade	Contexto mais limitado, mais centrado no local de trabalho do tradutor, quase sempre definido por ele.	Contexto múltiplo e, muitas vezes, instável, desde os intrassociais até os internacionais.
Utilização de tecnologia	Indispensável, não se pode abrir mão de ferramentas e materiais de escrita, por exemplo, para registrar a produção.	Dispensável, pois em alguns casos pode ocorrer sem nada mais que o próprio corpo do intérprete.
Contato com o público do trabalho	Contato indireto, mínimo ou inexistente, muitas vezes, com um grande lapso temporal em relação ao momento de produção da tradução.	Contato direto, significativo e efetivo, na maioria das vezes com a presença do público no momento de realização da interpretação.

Fonte: o próprio autor (RODRIGUES, 2018, p. 303-304).

Por fim, podemos conceituar o processo de reformulação interlinguística de maneira ampla, usando para tal a definição de Hurtado Albir (2005, p. 41) que entende essa “tradução” como um “[...] processo interpretativo e comunicativo que consiste na reformulação de um texto com os meios de outra língua e que se desenvolve em um contexto social e com uma finalidade determinada”. Todavia, é evidente que as características intrínsecas a esse processo, seu modo de operacionalização e suas demandas cognitivas específicas, o qualifica, no mínimo, em duas variedades distintas: a tradução e a interpretação.

3 MODALIDADE GESTUAL-VISUAL, TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Não há como abordar as línguas de sinais sem considerar a questão da modalidade gestual-visual que imprime a essas línguas características muito singulares. Podemos afirmar que, sem dúvidas, a modalidade gestual-visual causa efeitos nas línguas de sinais. Independente disso, vale destacar que as similaridades entre as línguas vocais e as gestuais demonstram que as propriedades do sistema linguístico não estão reduzidas à modalidade da língua, mas a transcendem. Segundo McBurney,

[...] a modalidade de uma língua pode ser definida como sendo os sistemas físicos ou biológicos de transmissão por meio dos quais a fonética de uma língua se realiza. Existem sistemas diferentes de produção e percepção. Para as línguas vocais a produção conta com o sistema vocal e a percepção depende do sistema auditivo. Línguas vocais podem ser categorizadas, portanto, como sendo expressas na **modalidade vocal-auditiva**. Línguas de sinais, por outro lado, dependem do sistema gestual para a produção e do sistema visual para a percepção. Portanto, línguas de sinais são expressas na **modalidade gestual-visual**. (MCBURNEY, 2004, p. 351, tradução e grifos meus).

Nesse sentido, fica claro que as línguas de sinais têm mecanismos de produção e recepção diferentes dos das línguas vocais. Enquanto nas línguas vocais-auditivas a produção da fala é interna ao corpo e praticamente invisível, nas línguas de sinais ela é externa ao corpo e, portanto, visível. Nas palavras de Meier (2004, p. 07-08, tradução minha),

[...] os articuladores vocais são pequenos e basicamente ocultos dentro da cavidade oral, fato de apenas alguns dos seus movimentos serem visíveis para os destinatários faz com que a leitura labial seja falha como forma de compreensão da fala. Em contraposição, os articuladores manuais são relativamente grandes. Além disso, os articuladores dos sinais são emparelhados; a produção de muitos sinais envolve a ação coordenada dos dois braços e das mãos.

Devido às características da modalidade gestual-visual, as línguas de sinais exploram a simultaneidade na constituição dos sinais e sentenças; não dependem do uso de preposições, conjunções e artigos; constroem suas relações sintáticas pela exploração do espaço; possibilitam que os sinais sejam densamente enriquecidos, em si mesmos, com informações gramaticais e que, inclusive, sejam línguas mais sintéticas que as línguas vocais-auditivas (KLIMA; BELLUGI, 1979; BRITO, 1995; MEIER, 2004; QUADROS; KARNOPP, 2004).

Quadro 02 – Características das Modalidades de Língua

	VOCAL-AUDITIVA	GESTUAL-VISUAL
Produção da língua	Cunhadas na sonoridade: produção de fala audível.	Cunhadas na visualidade: produção de fala visível.
Organização fonológica	Linearidade mais explorada.	Simultaneidade como característica.
Meio de manifestação	Unidimensionalidade: fala ao longo do tempo.	Multidimensionalidade: fala nas dimensões de espaço e tempo.

Fonte: o próprio autor (RODRIGUES, 2018, p. 306).

É evidente que a modalidade gestual-visual, ao possuir efeitos sobre a língua, também impacta os processos tradutórios e interpretativos que envolvem línguas de sinais (PADDEN, 2000; QUADROS, SOUZA, 2008; WURM, 2010; RODRIGUES, 2013; SEGALA, QUADROS, 2015). De maneira geral, as características da tradução e da interpretação intramodais⁵, realizadas entre duas línguas vocais-auditivas sem envolver uma língua de sinais, são compartilhadas pelos processos tradutórios e interpretativos intermodais, entre uma língua vocal e outra de sinais. Segundo Rodrigues, a única diferença entre os processos intramodais vocais-auditivos e intermodais “[...] talvez, resida no fato de que **o tradutor e o intérprete de língua de sinais transitam entre diferentes modalidades**, o que traz algumas implicações, também, à atuação tradutória ou interpretativa [...]” (2013, p. 44, grifos meus).

É interessante notar que a interpretação intermodal ainda é uma atividade mais comum que a tradução intermodal. Esse destaque da atividade interpretativa sobre a atividade tradutória, no caso das línguas de sinais, deve-se a diversos fatores, dentre os quais podemos citar: (i) a jovialidade das línguas de sinais que ainda não possuem um sistema consolidado de escrita com circulação social efetiva; e (ii) a demanda

5 Temos a tradução e a interpretação intramodais que envolvem duas línguas de sinais. Processos intramodais visuais-gestuais diferenciam-se dos intramodais vocais-auditivos pelo fato de que, por exemplo, enquanto os processos interpretativos entre línguas vocais demandam a audição e as habilidades vocais, os entre línguas de sinais se caracterizam com base na visualidade e nas habilidades e destrezas corporais requeridas na produção linguística gestual-visual.

prioritária e intensa dos surdos pelo acesso à educação e aos demais serviços públicos, decorrentes de sua exclusão histórica.

No caso das línguas de sinais, alguns trabalhos de tradução não têm como foco um sistema de escrita, mas ao contrário fazem uso da língua em sua produção oral (i.e., língua em uso, em fluxo). Segundo Wurm (2010, p. 20, tradução minha), “devido à possibilidade de se trabalhar com TFs [textos fonte] registrados e de se gravar e regravar os TAs [textos alvo] com tempo potencialmente ilimitado e sem os participantes primários, a noção de tradução de língua de sinais vem ganhando destaque”.

Assim, como a língua de sinais em sua produção oral (*performance* corporal-visual) tem como meio de registro o vídeo, temos que a definição básica de tradução como um processo que envolve, basicamente, o texto escrito precisa ser ampliada para englobar esse processo tradutório caro às línguas de sinais. Nesse sentido, é preferível utilizar a palavra *registro* em lugar de *escrita*, assim o texto registrado pode se apresentar de diferentes formas: em escrita, propriamente dita, em áudio ou em vídeo.

Portanto, reforçamos a importância de que os processos tradutórios e interpretativos não sejam diferenciados somente pelo fato de envolverem, respectivamente, textos escritos ou orais. A diferenciação entre esses processos precisa considerar diversos aspectos, entre os quais citamos, novamente: o tipo de texto, o modo de produção ou de realização da atividade, as fases inerentes ao processo e o caráter do produto final. Levando em conta as diversas características inerentes à tradução em oposição à interpretação, podemos melhor compreender e analisar como se dá a tradução e a interpretação intermodais.

Quadro 03 – Características da Tradução e da Interpretação Intermodal

TRADUÇÃO INTERMODAL	INTERPRETAÇÃO INTERMODAL
Atividade menos comum que a interpretação e que, gradativamente, tem ganhado mais espaço e destaque, principalmente, no ambiente acadêmico.	Atividade bem comum e, inclusive, responsável pela visibilidade das línguas de sinais nos Estudos da Interpretação e nos da Tradução.
Frequentemente, os materiais traduzidos de/para línguas de sinais apresentam o texto alvo junto ao texto fonte (muitas vezes, destaca-se a legendagem em língua vocal escrita, a janela de Libras, um tipo de <i>voice-over</i> etc.).	Frequentemente, o texto alvo é apresentado diante do público sem uso de cabines ou equipamentos tecnológicos (salvo em grandes eventos que usam a projeção do intérprete em telões e, em casos, em que o produto final é na língua vocal e, assim, pode-se usar as cabines e seus equipamentos).
Como a língua de sinais não possui um sistema de escrita consolidado e difundido socialmente, utiliza-se sua versão oral registrada em vídeo em diversos processos tradutórios, tornando o tradutor visível.	Como a língua de sinais é gestual-visual, o intérprete apresenta-se fisicamente diante do público, estando sempre visível, presencial ou virtualmente.

Fonte: o próprio autor (RODRIGUES, 2018, p. 308).

Como observamos acima (Quadro 03), embora compartilhem características com os processos tradutórios e interpretativos intramodais (nesse caso, os vocais-auditivos), a tradução e a interpretação intermodais possuem algumas especificidades resultantes dos efeitos de modalidade de língua sobre elas. Esses efeitos são de diferentes tipos, como já mencionamos, brevemente, neste capítulo, e fazem com que o corpo se manifeste como língua diante de seu público, o que faz com que intérpretes intermodais e, até mesmo, tradutores intermodais estejam em evidência quando o texto alvo é em língua de sinais oral, ou seja, não escrita.

Considerando a tradução intermodal, é possível organizá-la, de modo geral, em duas categorias em relação ao caráter do produto. Assim, podemos pensar numa tradução que tem como produto final o texto escrito e, portanto, passível de produção prévia e de registro automático (i.e., o registro é intrínseco à própria tradução), e outra que tem como produto final o texto não escrito, registrado em vídeo ou em

áudio, o qual, embora também tenha uma produção prévia ao conhecimento do público, não possui registro automático (i.e., como o produto é oral, há a necessidade de uso de uma tecnologia externa à tradução para seu registro).

Quadro 04 – Tradução e Intermodalidade

TRADUÇÃO INTERMODAL ESCRITA	TRADUÇÃO INTERMODAL NÃO ESCRITA
<p>LG escrita → LV escrita (SW/ELiS/SEL → Texto-PTe)</p> <p>LG vídeo-oral → LV escrita (Vídeo-Libras → Texto-PTe, Legendagem)</p> <p>LV escrita → LG escrita (Texto-PTe → SW/ELiS/SEL)</p> <p>LV áudio/vídeo-oral → LG escrita (Vídeo/áudio-PTo → SW/ELiS/SEL)</p>	<p>LG vídeo-oral → LV áudio/vídeo-oral (Vídeo-Libras → Texto-PTo, “<i>inserção de voz</i>”)</p> <p>LV áudio/vídeo-oral → LG vídeo-oral (Vídeo/áudio PTo → Vídeo-Libras, Janela de Libras)</p>

Legenda: SW – *Signwriting*; ELiS – Escrita de Línguas de Sinais; SEL – Sistema de Escrita para Libras.

LG – línguas gestuais; LV – línguas vocais

PTo – português oral, falado; PTe – português escrito

Fonte: o próprio autor (RODRIGUES, 2018, p. 309).

Embora a língua de sinais não tenha um sistema de escrita de uso corrente, encontramos algumas propostas que já circulam socialmente, ainda que de maneira tímida e, muitas vezes, demasiadamente restrita. De qualquer forma, já encontramos algumas traduções da língua vocal para sistemas de escrita de sinais e vice-versa. Além do sistema gráfico de escrita das línguas de sinais, conhecido como *SignWriting* e desenvolvido pela americana Valerie Sutton na década de 1970, temos outros sistemas sendo propostos para o registro gráfico de línguas de sinais. No Brasil, temos um sistema de escrita de sinais denominado de ELiS (Escrita das Línguas de Sinais)⁶ e outro denominado SEL (Sistema de

6 Baseado no sistema de notação de Stokoe (1965), o ELiS foi divulgado em 1997 e, desde então, recebeu vários nomes e passou por diversas transformações. Ele é um sistema de

Escrita para Libras)⁷. Essas propostas de escrita de sinais, ainda que jovens e, até mesmo, incipientes, anunciam a possibilidade de pensarmos a tradução intermodal entre a escrita da língua vocal e a escrita da língua gestual.

Para além da tradução que envolve um sistema de escrita de línguas de sinais, temos a tradução não escrita, a qual, embora mantenha as características de um processo tradutório, em seu sentido estrito, não envolve apenas sistemas de escrita, mas, ao contrário, emprega a língua de sinais em uso, devidamente registrada em vídeo, ou em alguns casos, parte da língua de sinais em vídeo tendo como registro final o áudio em língua vocal (i.e., a vocalização ou inserção de voz, algo próximo à dublagem ou, até mesmo, ao *voice-over*).

Por sua vez, uma organização do processo interpretativo intermodal é um pouco menos complexa, se comparada à classificação do processo tradutório intermodal ora apresentada. Se também considerarmos o caráter do produto, podemos organizar a interpretação intermodal em duas categorias.

Quadro 05 – Interpretação e Intermodalidade

INTERPRETAÇÃO INTERMODAL VOCALIZAÇÃO	INTERPRETAÇÃO INTERMODAL SINALIZAÇÃO
LG oral → LV oral (Discurso oral em Libras → Discurso oral em PT)	LV oral → LG oral (Discurso oral em PT → Discurso oral em Libras)

Fonte: o próprio autor. (RODRIGUES, 2018, p. 311).

Vemos que a diferença entre os processos interpretativos (Quadro 05) está relacionada à sua direcionalidade: da língua gestual-visual à vocal-auditiva e vice-versa. É sabido que a direção interfere no processo⁸, já que as duas modalidades alvo no processo (a vocal-auditiva

escrita linear, da esquerda para direita, que registra as unidades mínimas das palavras, os quirografemas (letras), os quais formam os quirogramas (palavras) (BARROS, 2008).

7 É um sistema de natureza trácica para a escrita da Libras que visa ser funcional. Ele tem sido desenvolvido por um grupo de pesquisadores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Para aprofundamento na temática ver Lessa-de-Oliveira (2012).

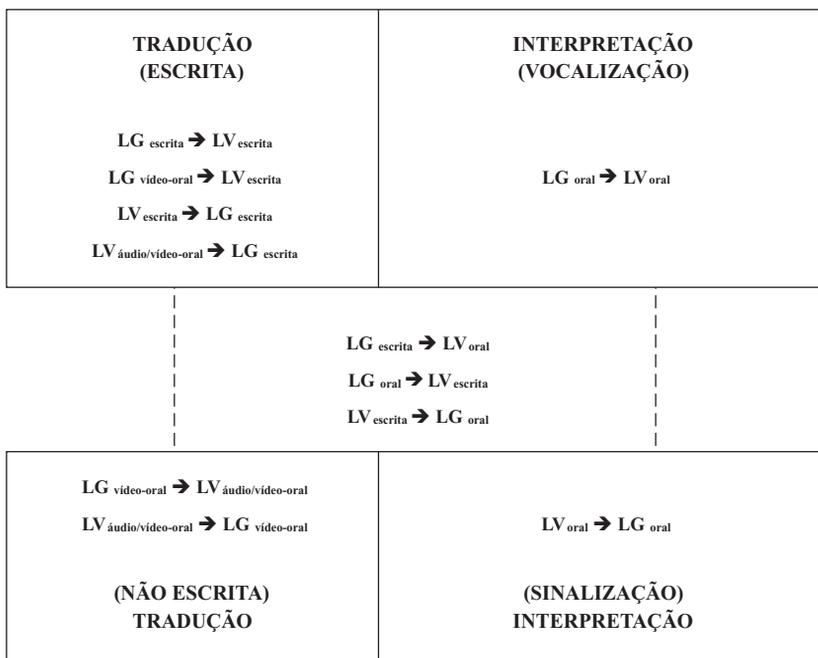
8 É comum vermos intérpretes de língua de sinais afirmando que o processo de vocalização é mais difícil de ser executado que o de sinalização. Talvez essa percepção seja

ou a gestual-visual), com características bem distintas, exigem algumas competências e habilidades específicas (RODRIGUES, 2013). Além de todos os conhecimentos, habilidades e estratégias necessárias a um bom intérprete, para vocalizar com qualidade, ele precisa ter uma boa capacidade cognitivo-visual para compreensão da língua de sinais em uso e uma boa capacidade de produção da fala na língua vocal. Já na sinalização, temos o contrário, já que, para sinalizar com qualidade, o intérprete deve ter boas habilidades de escuta da língua vocal, assim como habilidades e estratégias corporais, sensório-motoras, para a produção da língua de sinais, já que esta demanda uma *performance* visual.

Com base nas reflexões desenvolvidas aqui, é possível observar uma proposta inicial de categorização da tradução e da interpretação que envolvem línguas gestuais-visuais e vocais-auditivas. Entretanto, assim como ocorre com a tradução e com a interpretação intramodais vocais-auditivas, existem processos que mesclam características tanto da tradução, propriamente dita, quanto da interpretação. Sendo que, inclusive, a tradução não escrita é um exemplo disso. Vejamos um quadro geral desse processo de reformulação interlingüística intermodal.

decorrente do efeito de modalidade sobre o processo interpretativo, visto que os sinais, ao serem enriquecidos com informações gramaticais ou ao incorporarem as qualidades de um referente, especificando movimento ou posição de pessoas e objetos ou, até mesmo, descrevendo tamanho e forma, demandam um tempo maior dos intérpretes, assim como maior esforço cognitivo, em sua tradução ou interpretação para uma língua vocal. A complexidade de construções em língua de sinais, tais como os classificadores, precisam, muitas vezes, ser “desempacotadas”. Portanto, a diferença na taxa de produção de palavras e sinais, a linearidade preponderante das línguas vocais em oposição à simultaneidade característica das línguas de sinais, dentre outras diferenças intrínsecas à modalidade, impactam diretamente a direcionalidade da tradução ou da interpretação, principalmente, quando a interpretação é simultânea.

Quadro 06 – Tradução, Interpretação e Intermodalidade



Legenda: LG – Língua Gestual; LV – Língua Vocal

Fonte: o próprio autor (RODRIGUES, 2018, p. 312).

Ao considerar uma possível tipologia da interpretação de línguas de sinais, Pires Pereira (2015) apresenta uma nomeação de formas de tradução de acordo com as modalidades envolvidas. Ao fazer isso, a autora se depara com o processo que parte de uma língua de sinais em uso e se concretiza em uma língua vocal escrita. Esse processo pode ser visto como intermediário, já que mescla características da tradução e da interpretação, nesse caso envolve uma modalidade oral em língua de sinais (mais comum à interpretação) e uma modalidade escrita da língua vocal (mais comum à tradução). De acordo com a autora,

[...] nos casos em que o resultado é uma transcrição-tradução, praticamente inexistem estudos disponíveis, na perspectiva dos Estudos da Tradução ou Interpretação, sobre esta forma de tradução que, se nas línguas orais não é usual, a não ser na tomada de notas que os intérpretes de línguas orais fazem. Nas línguas

de sinais é comum e extensa quando, por exemplo, uma pessoa sinaliza, em Libras, e pede ao intérprete de língua de sinais (ILS) para escrever diretamente em Português Brasileiro (PB). É uma espécie de tradução à prima vista ao contrário, e que não possui uma denominação única e padronizada. (PIRES PEREIRA, 2015, p. 53-54).

Concordamos com Pires Pereira (2015) e, também, entendemos que esses processos intermediários se aproximam da tradução ou da interpretação à prima vista que consistem na tradução oral imediata de textos escritos, a qual ocorre diante do público. Portanto, o processo de oferecimento imediato em língua vocal escrita, a partir da língua de sinais ao vivo, configura-se como uma forma de **tradução escrita** à prima vista (LG_{oral} para LV_{escrita}), na qual o produto final é duradouro e registrado automaticamente por meio da escrita da língua vocal. Em alguns casos, essa prática de “tradução-interpretação” é usada, inclusive, por falantes bilíngues para registrar imediatamente o discurso que está sendo feito em uma dada língua de sinais.

Nessa mesma direção, o processo de oferecimento imediato em português oral com base em algum sistema de escrita de sinais configura-se como uma forma de **interpretação oral** à prima vista (LG_{escrita} para LV_{oral}), assim como ocorre com as línguas vocais, já que o produto final é efêmero, sem registro. Esse tipo de interpretação pode ser usado como uma maneira de tornar acessível a um determinado grupo o que está em escrita de sinais. Por último, temos também o processo de oferecimento imediato em uma língua de sinais com base na escrita de uma língua vocal (que vai sendo gradativamente disponibilizada de acordo com o discurso oral) é uma incipiente **prática interpretativa** (“à primeira vista”) realizada, por exemplo, por surdos atuando como intérpretes em eventos (o texto oral chega até eles em uma tela como texto escrito por meio do trabalho de estenotipistas, por exemplo, ou mesmo de *softwares* de reconhecimento/transcrição de voz).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão apresentada buscou estabelecer as diferenças entre a tradução, propriamente dita, e a interpretação e, com base nessa distinção, intentou-se tecer considerações sobre os processos tradutórios e interpretativos que se realizam entre línguas de distintas modalidades: uma língua gestual-visual e outra vocal-auditiva. Vimos que esses processos, além de serem interlinguísticos são também intermodais e, portanto, se constituem como singulares, diferenciando-se, substancialmente, daqueles processos que se realizam entre línguas de mesma modalidade.

A tradução e a interpretação entre uma língua vocal e outra de sinais são marcadas pelo efeito da diferença de modalidade sobre o processo translativo interlinguístico, fato que traz significativas implicações à atuação dos tradutores e dos intérpretes de línguas de sinais. Observamos, também, que o processo tradutório intermodal possui especificidades relacionadas à sua operacionalização, já que é comum empregar a língua de sinais em uso, em sua versão oral registrada em vídeo, como forma de tradução dos textos da língua vocal, sejam eles escritos ou não. Além disso, afirmamos que, atualmente, a tradução de línguas de sinais tem crescido significativamente, principalmente, no meio acadêmico em suas diferentes direções e possibilidades (WURM, 2010; RODRIGUES, BEER, 2015; RIGO, 2015).

O efeito da modalidade de língua relaciona-se, por exemplo, às diferentes propriedades dos articuladores das línguas de sinais e, por sua vez, à sua recepção visual, o que possibilita a exploração da simultaneidade, a sinteticidade na produção linguística, entre outros dispositivos linguísticos específicos das línguas de sinais. Com base nessa centralidade da intermodalidade nos processos tradutórios e interpretativos que envolvem uma língua de sinais, é importante que ela seja devidamente estudada, compreendida e abordada não só pelos profissionais tradutores e intérpretes, mas também pelos professores que atuam na formação desses profissionais e pelos pesquisadores dos ETILS.

Por fim, concluímos que o trabalho com a modalidade de língua e seus efeitos sobre as línguas de sinais e sobre o processo de tradução e

interpretação precisa ser concebido como um dos elementos que compõem a competência tradutória do profissional tradutor e intérprete intermodal e intramodal gestual-visual. Nesse sentido, é necessário que na formação desses profissionais, surdos e não surdos, abordem-se as diferentes demandas e especificidades do processo tradutório intermodal e intramodal gestual-visual em contraposição ao processo interpretativo intermodal e intramodal gestual-visual com o intuito de oferecer as ferramentas necessárias ao aperfeiçoamento da reflexão consciente sobre os impactos desse tipo de atuação, contribuindo assim para um processo consciente e metacognitivo capaz de orientar as tomadas de decisão e um uso profícuo de estratégias tradutórias e interpretativas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F., PAGURA, R. The interface between written translation and simultaneous interpretation: instances of cognitive management with a special focus on the memory issue. **Proceedings of the XVI World Congress of the International Federation of Translators: Ideas for a New Century**. Vancouver: University of British Columbia, 2002, p. 73-80.
- BAKER, M., SALDANHA, G. (Eds.). **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. 2.ed. Londres: Routledge, 2009.
- BARROS, M. E. **Elis – Escrita das Línguas de Sinais**: proposta teórica e verificação prática. Tese (Doutorado em Linguística), Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.
- BRITO, L. F. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- CAVALLO, P.; REUILLARD, P. C. Ramos. Estudos da Interpretação: tendências atuais da pesquisa brasileira. **Letras & Letras**, [S.l.], v. 32, n. 1, p. 353-368, ago. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/33199>>. Acesso em: 26 jan. 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.14393/LL63-v32n1a2016-18>.
- GILE, D. Conference and simultaneous interpreting. In: BAKER, M. (Org.) **Routledge encyclopedia of translation studies**. Londres; Nova York: Routledge, 1998, p.40-45.
- GILE, D. Translation Research versus Interpreting Research: Kinship, Differences and Prospects for Partnership. In: SCHÄFFNER, C. (Ed.)

Translation Research and Interpreting Research: Traditions, Gaps and Synergies. Clevedon, Buffalo e Toronto: Multilingual Matters LTD., 2004. p.10-35.

GILE, D., Conference Interpreting: historical and cognitive perspectives. In: BAKER, M., SALDANHA, G. (Eds.). **Routledge Encyclopedia of Translation Studies.** 2.ed. Londres: Routledge, 2009. p.51-56.

HURTADO ALBIR, A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: ALVES, F., MAGALHÃES, C., PAGANO, A. **Competência em Tradução: cognição e discurso.** Belo Horizonte: UFMG, 2005. p.19-58.

KADE, O. Kommunikationswissenschaftliche Probleme der Translation. In: **Beihefte zur Zeitschrift Fremdsprachen II,** VEB Verlag Leipzig, 1968, p.3-19.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. The Rate of Speaking and Signing. In: KLIMA, E.; BELLUGI, U. **The Signs of Language.** Cambridge: Harward University Press, 1979. p.181-194.

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear.

ReVEL, v.10, n. 19, 2012. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/4566006ab74ecff8dc54d92e9649eb86.pdf>>. Acesso em: 30 de nov. 2016.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e Escrita. **Signótica,** 9, p. 119-145, jan./dez. 1997.

MCBURNEY, S. L. Pronominal reference in signed and spoken language: are grammatical categories modality-dependent? In: MEIER, R. P; CORMIER, K.; QUINTO-POZOS, D. **Modality and structure in signed and spoken languages.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p.329-369.

MEAD, P. Interpreting: The Lexicographers' View, **The Interpreters Newsletter.** n.9, 1999, p.199-209.

MEIER, R. P. Why different, why the same? explaining effects and non-effects of modality upon linguistic structure in sign and speech. In: MEIER, R. P; CORMIER, K.; QUINTO-POZOS, D. **Modality and structure in signed and spoken languages.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p.1-25.

PADDEN, C. A. Simultaneous Interpreting across modalities. **Interpreting.** n.5, v.2, 2000/01, p.169-185.

PAGURA, R. J. A Interpretação de Conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. **DELTA,** v.19, esp. 2003. p.209-236. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502003000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502003000300013>.

PAGURA, R. J. Tradução & Interpretação. In: AMORIM, L. M.; RODRIGUES, C. C.; STUPIELLO, E. N. A. **Tradução &**: perspectivas teóricas e práticas. São Paulo: Unesp Digital, 2015. p.183-207

PINHEIRO DE SOUZA, J. Teorias da tradução: uma visão integrada. **Revista de Letras**. v.1, n.20, 1998, p.51-67.

PIRES PEREIRA, M. C. Reflexões sobre a tipologia da interpretação de línguas de sinais. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 46-77, out. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p46>>. Acesso em: 13 jan. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p46>.

PÖCHHACKER, F. **Introducing interpreting studies**. London: Routledge, 2004.

PÖCHHACKER, F. Issues in Interpreting Studies. In: MUNDAY, J. **The Routledge Companion to Translation Studies**. London: Routledge. 2009, p. 128-140.

PÖCHHACKER, F.; SHLESINGER, M. (eds) **The interpreting studies reader**. London and New York: Routledge, 2002.

QUADROS, R. M. Efeitos de Modalidade de Língua: as Línguas de Sinais. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.168-178, jun. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/801>>. Acesso em: 15 dez. 2016. doi: <https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.801>.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

QUADROS, R. M.; SOUZA, S. X. Aspectos da tradução/ encenação na língua de sinais brasileira para um ambiente virtual de ensino: práticas tradutórias do curso de Letras Libras. In: QUADROS, R. M. (Org.). Estudos Surdos III. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2008, v. III, p. 170-209.

RODRIGUES, C. H. **A interpretação para a Língua de Sinais Brasileira: efeitos de modalidade e processos inferenciais**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

RODRIGUES, C. H.; BEER, H. Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente? **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 17-45, out. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p17>>. Acesso em: 26 abr. 2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p17>.

SCHLEDER RIGO, N. Tradução de libras para português de textos acadêmicos: considerações sobre a prática. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 458-478. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc>.

br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p458>. Acesso em: 18 set. 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p458>.

SEGALA, R. R.; QUADROS, R. M. Tradução intermodal, intersemiótica e interlinguística de textos escritos em Português para a Libras oral. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 354-386, out. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p354>>. Acesso em: 13 out. 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p354>.

VENUTI, L. (Ed.). **The translation studies reader**. London and New York: Routledge, 2000.

WURM, S. **Translation across Modalities: The Practice of Translating Written Text into Recorded Signed Language. An Ethnographic Case Study**. 2010. PhD Thesis (Doctor of Philosophy) - Heriot-Watt University, Department of Languages and Intercultural Studies. 2010.

IMPLICAÇÕES POLÍTICO-DISCURSIVAS DO PERFIL REQUERIDO DOS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS (LIBRAS-PORTUGUÊS) EM CONCURSOS NO BRASIL

Neiva de Aquino ALBRES¹

1 INTRODUÇÃO

A Educação de surdos, em uma perspectiva inclusiva, requer mediação do intérprete educacional para o acesso dos alunos à instrução dos professores e para a interação com os colegas de sala. Esse profissional tem indicada pela legislação uma formação específica como tradutor-intérprete e sua atuação em escolas inclusivas é uma necessidade atual. “Todavia, por ser muito recente, a formação oferecida é, em geral, fruto da experiência daqueles que vêm atuando como intérpretes há mais tempo, fundamentada prioritariamente em suas práticas” (LACERDA, 2010, p. 138). Rodrigues (2019, p. 151), ao estudar formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais no Brasil, indica que “a principal ênfase formativa ainda recai sobre a interpretação, no caso a simultânea, já que esta compreende a principal atividade requisitada pelo mercado de trabalho”. Na escola, os intérpretes atuam com a mediação de situações de ensino-aprendizagem, sendo denominados de intérprete educacional (IE). Sobre a denominação dos IE, Albres (2015) levantou documentos do ministério da educação e de políticas públicas descrevendo dezesseis diferentes nomes. A autora indica que o termo

1 Docente e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no departamento de Língua Brasileira de Sinais e no Programa de Pós-graduação em Tradução (PGET). Membro do Núcleo de Pesquisa em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais – InterTrans. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Contato: neiva.albres@ufsc.br

tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa (TILSP) e suas derivações são empregadas, geralmente, após o Decreto nº 5.626/2005.

Apesar do crescimento expressivo das pesquisas sobre a atuação dos intérpretes educacionais, o conhecimento que vem sendo produzido tem tido pouco impacto na compreensão de um panorama das políticas públicas de contratação desse serviço em âmbito nacional. Isso acontece, em parte, pela falta de pesquisas que cubram o território nacional, geralmente, pois delimitam realidades particulares (regionais), reiterando temas similares em escolas, municípios e estados, tendo rara contribuição sobre o cenário nacional (ALBRES, 2019). Considerando a importância atual de compreensão dos desdobramentos da política de educação inclusiva bilíngue, a pesquisa, aqui apresentada, visou levantar e descrever a denominação do TILSP contratados pelas redes municipais e estaduais em todo o Brasil, o tipo de contratação e formação exigida para essa atuação.

Este estudo tem consequências políticas ao colocar em diálogo diferentes políticas regionais e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira. É fundamental compreender a realidade social para se desenvolver planos de intervenção e melhoria da educação de surdos, para se pensar em modos de configurar as redes de ensino e para aproveitar boas práticas e soluções administrativas. Seu objetivo foi compreender as condições de trabalho dos TILSP na rede pública escolar do Brasil. A partir da análise documental, levantamos, mapeamos e discutimos as nomenclaturas, formação exigida, tipo de contratação, remuneração, entre outros aspectos desenvolvidos pelas secretarias de educação de todo o território brasileiro.

Na atualidade, as secretarias de educação estaduais e municipais devem oferecer o serviço de IE garantindo, aos alunos surdos, o direito de acesso e permanência à educação (BRASIL, 2005). Assim, o IE configura-se como um funcionário da rede/escola e como parte da equipe pedagógica (LACERDA, 2010; ALBRES, 2015). As perguntas que conduzem a apresentação da pesquisa são: Como são denominados os profissionais que atuam com tradução e com interpretação na educação

de surdos? Quais aspectos valorativos estão envolvidos na denominação desses profissionais? Qual a formação requerida para atuação como intérprete neste contexto? Ao incorporar o IE ao quadro funcional da escola que tipo de contrato/vínculo é desenvolvido? Por quanto tempo esses contratos se estendem?

2 O SIGNO E SEU CARÁTER POLÍTICO-DISCURSIVO

Vamos tratar, nesta seção, a apresentação do conceito de signo e de seu valor ideológico. Primeiramente, vale destacar que todo signo é cultural e seu sentido particular é construído em situações concretas da vida em sociedade, sendo “parte da unidade da consciência verbalmente constituída” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1990, p. 38). Assim, qualquer signo, inclusive os que nomeiam e classificam as ações, características ou profissões também são fenômenos da consciência e de criação ideológica. Portanto, a palavra que nomeia “pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1990, p. 37).

A interação social é, então, esse espaço de encontro entre a linguagem e a vida; é condição da consciência social; é lugar de confronto de valores sociais e ideológicos no curso da história social humana, mesmo porque, como sustenta Bakhtin/Volochínov (1990, p. 44) em sua escrita, “todo signo ideológico e, portanto, também o signo linguístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados”.

Referente ao profissional que interpreta as aulas trabalhando no par linguístico Libras-Português em escolas comuns para alunos surdos matriculados, observamos uma diversa gama de formas de nomeá-lo, de selecioná-lo e de contratá-lo. A esfera educacional e a comunidade surda, como parte da sociedade e de embates políticos ideológicos, também vivificam o complexo processo de uso da palavra para designar esse profissional, sofrendo coerções sociais para consolidação de uma carreira e de reconhecimento de formação específica e de remuneração.

Bakhtin e o Círculo indicam o valor das palavras para a criação ideológica, as quais são proferidas em realidades concretas.

As concepções de mundo, as crenças e mesmo os instáveis estados de espírito ideológicos também não existem no interior, nas cabeças, nas “almas” das pessoas. Eles tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de um signo determinado. Por meio desse material, eles tornam-se parte da realidade que circunda o homem. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 48-49).

A esfera educacional com suas políticas e a escola criam *habitus*² que marcam os profissionais e alunos envolvidos. Para denominar e conceituar esse novo profissional, IE³, são usadas palavras outras empregadas para profissões já existentes que tomam um novo significado quando agrupadas. Dessa forma, “compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1990, p. 34).

Em um levantamento inicial, a partir da política nacional, Albres (2015) compilou dezesseis diferentes formas de nomear o IE. Em cada documento, em seu tempo e contexto, as palavras tomam uma forma e sentido. As palavras para designar o IE são uma resposta a palavras outras, estão marcadas por interlocuções locais e por lutas políticas e ideológicas para inserção desse novo profissional na educação. “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (BAKHTIN/

2 *Habitus* “relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades” (SETTON, 2002, p. 63).

3 As designações para este profissional envolvem diferentes espectros ideológicos. Assumir intérprete educacional em detrimento de outras designações, por exemplo, já mostra uma posição axiológica minha frente a essa gama de possibilidades.

VOLOCHINOV, 1990, p. 106). Diante do desafio de problematizar essa diversidade de designações, buscamos analisar o uso das designações para IE de secretarias de educação estaduais e municipais no Brasil.

A forma como esses profissionais são categorizados, incluídos nas redes de ensino e na escola, revelam um movimento social e político de organização local. A formação requerida para atuação e o tipo de contrato também podem configurar modos de constituição subjetiva desses profissionais e influenciar a construção de suas identidades. Dessa forma, o signo ideológico não se forma apenas pela palavra escolhida e usada, mas pela conjuntura histórica e social em que eles estão inseridos, desde o complexo quadro da inclusão escolar incumbida de fornecer uma educação bilíngue.

3 PERCURSO DA PESQUISA

O apresentado, neste capítulo, decorre da pesquisa “Políticas públicas e suas interfaces com o serviço de interpretação educacional”, cujo foco consistiu em buscar compreender as condições de trabalho dos intérpretes na rede pública escolar do Brasil. Procuramos construir um mapa da representação dos IEs e problematizar a linguagem usada para expressar a realidade da política educacional bilíngue inclusiva com a presença desses profissionais mediando a aprendizagem de alunos surdos em escolas públicas.

O objetivo foi levantar a denominação dos intérpretes educacionais, a formação exigida e os tipos de contratos desenvolvidos pelas secretarias de educação a fim de produzir evidências científicas que embasem a compreensão da estruturação desse serviço no território nacional, que permita fazer a análise de questões identitárias e profissionais. Elegemos a cartografia como método de pesquisa e a análise documental como procedimento de pesquisa: “uma cartografia social faz diagramas de relações, enfrentamentos e cruzamentos entre forças, agenciamentos, jogos de verdade, enunciações, jogos de objetivação e subjetivação, produções e estetizações de si mesmo, práticas de resistência e liberdade” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 45). Assim, seguimos os preceitos da

cartografia sociológica apresentado por Santos, Gomes e Silveira (2016) com três níveis: nível de leitura cartográfica elementar, nível de “correlação” e nível de síntese.

O nível “elementar” refere-se ao agrupamento e fichamento do material empírico, elaborado a partir da catalogação geral dos documentos das secretarias de educação levantados. Nesse nível, registramos em uma planilha geral as denominações dos profissionais divididas em cinco regiões (ou carta de fichamento), conforme mostrado nos Quadros 2, 3, 4, 5 e 6. Registramos as secretarias de educação, a designação dos profissionais, a forma de contrato e a formação requerida para a atuação, o documento de onde foi retirado e o ano, de modo a servir como um “mapa informativo” representante de um primeiro plano de visualização dos IEs em território nacional.

O material consultado foi composto por editais de concurso público, documentos oficiais emitidos pelas secretarias de educação estaduais e municipais, cartilhas das redes de ensino, englobando as esferas estadual e municipal. A esfera federal de ensino e a privada foram descartadas pela magnitude de dados a serem tratados. Desta forma, foram consideradas, exclusivamente, as esferas municipais e estaduais públicas.

No nível de leitura cartográfica de “correlação”, desenvolve-se a comparação entre os termos usados, frente à recorrência dos nomes, bem como à proximidade ou ao distanciamento entre eles, apontando particularidades locais e indicando no mapa predominâncias por região. Nesse nível, desenvolvemos também o registro do agrupamento e a categorização dos tipos de contratos e de formação exigida. Sendo possível, neste nível de análise, desenvolver constatações relacionais cartografadas.

Por fim, no nível “síntese” (terceiro nível de leitura cartográfica), analisamos os discursos político e ideológico, marcados historicamente, propiciando certas aproximações na identificação de um perfil ou de um padrão nacional. Desenvolvemos quadros explicativos e gráficos para análise e discussão dos dados.

Quadro 1: Níveis de leitura cartográfica

Nível	Designação	Objetivos	Perguntas
1	Elementar	Identifica, localiza	O quê? Onde?
2	De correlação	Relaciona os elementos	Com quem/com qual? Por quê?
3	De síntese	Classifica (tipologia), julga	Como? Para quê?

Fonte: Santos, Gomes e Silveira (2016, p. 414).

4 O QUE REVELAM OS CONTRATOS DOS TILSP PARA ATUAÇÃO NA ESCOLA?

Com as políticas educacionais inclusivas, instauradas na última década, e a inclusão de alunos surdos no sistema comum de ensino, um novo campo de atuação profissional se inaugura: a mediação pedagógica por meio da atuação do IE de Libras-português. O Ministério da Educação tem construído diretrizes para uma educação inclusiva. Todavia, as redes estaduais e municipais de ensino têm implementado suas políticas locais de diversas formas.

Dividimos esta seção em três categorias de análise, a saber: a) Designação dos IE; b) Formação exigida para contratação dos IE; e c) Tipo e contrato/vínculo dos IE nas secretarias de educação.

Designação dos IE

Estamos interessados em registrar a denominação dos TILSP que atuam como IE nas redes estaduais e municipais de educação. Para a organização dos níveis de leitura cartográfica com a finalidade de promover a apresentação e interpretação dos dados, tomamos emprestado o modelo apresentado por Santos, Gomes e Silveira (2016). A seguir, apresentamos os dados no nível elementar de análise.

Da Região Norte, foram registrados os dados de sete secretarias estaduais de educação e sete secretarias municipais de educação. Não encontramos documentos da Secretaria Estadual de Educação de To-

cantins, Secretaria Municipal de Educação de Macapá e Secretaria Municipal de Educação de Belém.

Quadro 2: Nível elementar de leitura cartográfica da Região Norte (sete estados)

Região Norte	Rede Estadual de Educação	Rede municipal de educação da capital do Estado
1. Amazonas (AM)	SEE do Amazonas Designação: Professor – Educação especial - Tradutor Intérprete de LIBRAS	SME Manaus Designação: Professor Intérprete de Libras
2. Roraima (RR)	SEE de Roraima Designação: Tradutor/intérprete de Libras	SME de Boa Vista Designação: Tradutor e intérprete de Libras
3. Amapá (AP)	SEE do Amapá Designação: intérprete em libras	SME Macapá Designação: não encontrado
4. Pará (PA)	SEE do Pará Designação: Intérprete de libras	SME Belém Designação: não encontrado
5. Tocantins (TO)	SEE de Tocantins Designação: não encontrado	SME Palmas Designação: Tradutor e Intérprete Educacional em LIBRAS
6. Rondônia (RO)	SEE de Rondônia Designação: Técnico educacional/intérprete libras	SME Porto Velho Designação: Professor II – séries iniciais/int.libras
7. Acre (AC)	SEE do Acre Designação: Professor intérprete de libras	SME Rio Branco Designação: Professor Intérprete Educacional

Fonte: a própria autora, a partir de dados coletados para esta pesquisa

Na Região Nordeste, registramos os dados de nove estados. Não foram encontrados os dados da Secretaria Estadual de Educação do Ceará, Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, Secretaria Estadual de Educação da Paraíba, e Secretaria Municipal de Educação do de Teresina.

Quadro 3: Nível elementar de leitura cartográfica da Região Nordeste (nove estados)

Região Nordeste	Rede Estadual de Educação	Rede municipal de educação da capital do Estado
8. Maranhão (MA)	SEDUC - Secretaria estadual de educação Designação: Professor - educação especial intérprete de libras	SME de São Luiz Designação: Professor nível superior/pns-a – especialidade: intérprete de língua brasileira de sinais
9. Piauí (PI)	SEE PI Designação: intérprete de libras	SME de Teresina Designação: não encontrado
10. Ceará (CE)	SEE CE Designação: não encontrado	Rede Municipal de Educação de Fortaleza Designação: Professor intérpretes de libras
11. Rio Grande do Norte (RN)	SEE RN Designação: Tradutor e intérprete de libras	SME de Natal Designação: Professor Intérprete de Libras
12. Pernambuco (PE)	SEE PE Designação: não encontrado	SME de Recife Designação: Intérprete de LIBRAS
13. Paraíba (PB)	SEE PB Designação: não encontrado	SME de João Pessoa Designação: intérpretes de libras
14. Sergipe (SE)	SEE de Sergipe Designação: Tradutor e intérprete de libras	SME de Aracaju Designação: Intérprete/ Tradutor de Libras
15. Alagoas (AL)	SEE AL Designação: Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras	SME de Maceió Designação: Intérprete de língua brasileira de sinais (libras)
16. Bahia (BA)	SEE BA Designação: Técnico pedagógico a discentes com deficiência Tradutor/Intérprete de Libras	SME de Salvador Designação: Bolsistas voluntários tradutores-intérpretes da língua brasileira de sinais

Fonte: a própria autora, a partir de dados coletados para esta pesquisa

Logo, na Região Centro-Oeste, registramos a nomenclatura de 03 estados. Não encontramos dados da Secretaria Estadual de Educação de Goiânia, Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande e Secretaria Municipal de Educação de Brasília.

Quadro 4: Nível elementar de leitura cartográfica da Região Centro-Oeste (três estados)

Região Centro-Oeste	Rede Estadual de Educação	Rede municipal de educação da capital do Estado
17. Mato Grosso (MT)	SEE MT Designação: Intérprete de Libras	SME de Cuiabá Designação: não encontrado
18. Mato Grosso do Sul (MS)	SEE MS Designação: Tradutor-Intérprete de Libras	SME Campo Grande Designação: não encontrado
19. Goiás (GO)	SEE GO Designação: não encontrado	SME de Goiânia Designação: PE II - Intérprete de Libras
20. Distrito Federal (DF)	SEE Distrito Federal Designação: Tradutor-Intérprete de Libras	SME Brasília Designação: não encontrado

Fonte: a própria autora, a partir de dados coletados para esta pesquisa

Na Região Sudeste, foram encontradas denominações semelhantes entre si, em sua maioria citando a palavra “Intérprete”, uma vez acompanhada da palavra “educacional”. O município de Vitória/ES, desde o ano 2012, traz a denominação de Tradutor e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa - Libras. A rede estadual de educação de São Paulo não traz a nomenclatura de tradutor e intérprete, enquanto o município traz essa nomenclatura.

O trabalho de cartografia ou geopolítica dos discursos, à medida que faz uma descrição não apenas histórica, mas também geográfica, panorâmica de domínios discursivos, mostra enfrentamentos e relações de força em movimento num campo específico. Apontamos que no campo dos Estudos da Interpretação, o termo “docente” está marcado na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo com uma política de contratação de professores para atuarem como intérpretes.

Quadro 5: Nível elementar de leitura cartográfica da Região Sudeste (quatro estados)

Região Sudeste	Rede Estadual de Educação	Rede municipal de educação da capital do Estado
20. São Paulo (SP)	SEE SP Designação: docente interlocutor da libras/língua portuguesa	SME-SP Designação: Intérprete de libras
21. Rio de Janeiro (RJ)	SEE RJ Designação: Intérprete educacional de LIBRAS	SME de Rio de Janeiro Designação: Intérprete de LIBRAS / Língua portuguesa
22. Espírito Santo (ES)	SEE ES Designação: Intérprete e Tradutor de Libras	SME de Vitória Designação: Tradutor e Intérprete de Libras – Língua Portuguesa – Libras
23. Minas Gerais (MG)	SEE MG Designação: Tradutor e Intérprete de Libras	SME de Belo Horizonte Designação: tradutores e intérpretes de Libras

Fonte: a própria autora, a partir de dados coletados para esta pesquisa

Na Região Sul, o estado que se destaca em variação de nomenclatura é o Estado de Santa Catarina, diferentemente dos Estados do Paraná e Rio Grande do Sul cujas políticas educacionais se mostraram um pouco mais similares. Destacamos que, internamente a cada secretaria, já devem ter ocorrido mudanças de nomenclatura, mas registramos a mais recente encontrada nos documentos.

Quadro 6: Nível elementar de leitura cartográfica da Região Sul (três estados)

Região Sul	Rede Estadual de Educação	Rede municipal de educação da capital do Estado
24. Paraná (PR)	SEE PR Designação: Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS)	SME de Curitiba Designação: não encontrado
25. Rio Grande do Sul (RS)	SEE RS Designação: Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais	SME de Porto Alegre Designação: não encontrado
26. Santa Catarina (SC)	SEE SC Designação: Segundo Professor de Turma - Professor Intérprete de Libras Ou Intérprete da Libras	SME de Florianópolis Designação: Professor Auxiliar Intérprete Educacional

Fonte: a própria autora, a partir de dados coletados para esta pesquisa

Dentro do universo discursivo político, índices de valor despontam em uma realidade concreta, sendo incorporados total ou parcialmente na interação social. Marcamos que os nomes indicados nos documentos consultados, por vezes, são incorporados no discurso da escola de forma reduzida por uma questão de economia linguística. Em Florianópolis, o termo oficial é “Professor Auxiliar Intérprete Educacional”, mas nos discursos dos personagens da escola é comum referir-se ao profissional como “intérprete educacional” ou como “professor auxiliar do surdo”, dispondo as relações dialógicas e seus consequentes embates de sentido. Esses exemplos de discursos do cotidiano foram apreendidos pela convivência da autora com os profissionais dessa rede de ensino por meio de um projeto de assessoria didático-pedagógica (atividade de extensão) desenvolvida pela Universidade Federal de Santa Catarina, a partir do ano de 2018.

Dentre as várias questões que decorrem desse princípio, damos destaque aos termos relacionados à educação (professor, docente, monitor) e aos termos relacionados ao trabalho de translação⁴ (tradução, interpretação, mediação, interlocução). No Quadro 7, apresentamos a sistematização comparando as designações das cinco regiões do Brasil.

4 Translação é um termo mais abrangente, Nord (2009, 2010) utiliza o termo translação para incluir tanto a tradução de textos orais como de escritos. Para Hurtado Albir (2001), translação compreende “um processo interpretativo e comunicativo que consiste na reformulação de um texto com os meios de outra língua e que se desenvolve em um contexto social e com uma finalidade determinada” (HURTADO ALBIR, 2001, p. 41 apud HURTADO ALBIR, 2005, p. 27).

Quadro 7: Número de denominações referentes aos intérpretes educacionais por regiões brasileiras englobando a secretaria estadual e a municipal

Norte	Nordeste	Centro Oeste	Sudeste	Sul
7	9	4	7	4
Professor – Educação especial - Tradutor Intérprete de LIBRAS	Professor - educação especial intérprete de libras Tradutor e intérprete de libras	Intérprete de Libras Tradutor-Intérprete de Libras	Docente interlocutor da libras/ língua portuguesa Intérprete de libras	Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS) Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
Professor Intérprete de Libras	Professor intérpretes de libras	Tradutor-Intérprete de Libras	Intérprete educacional de LIBRAS	Segundo Professor de Turma - Professor Intérprete de Libras
Tradutor e intérprete de Libras	Professor nível superior/pns-a – especialidade: intérprete de língua brasileira de sinais	PE II - Intérprete de Libras	Intérprete de LIBRAS / Língua portuguesa	Ou Intérprete da Libras
Intérprete de libras	Intérprete de LIBRAS		Tradutor e Intérprete de Libras – Língua Portuguesa – Libras	Professor Auxiliar Intérprete Educacional
Tradutor e Intérprete Educacional em LIBRAS	Intérprete/Tradutor de Libras		Intérprete e Tradutor de Libras	
Técnico educacional/ intérprete libras	Bolsistas voluntários tradutores- intérpretes da língua brasileira de sinais		Tradutor e Intérprete de Libras	
Professor Intérprete Educacional	Técnico pedagógico a discentes com deficiência Tradutor/Intérprete de Libras			

Fonte: Albres e Leonel (2018).

Assim, observa-se que, de fato, os intérpretes são denominados de diferentes formas, prevalecendo a relação com a educação marcada por palavras como “professor” e “docente”. Professor foi utilizada onze vezes e a palavra docente uma vez.

A produção política da subjetividade é um dos focos centrais e estratégicos da análise cartográfica, implicando uma atenção especial a jogos de verdade e de enunciação, jogos de objetivação e subjetivação, modos de sujeição e assujeitamento, produção de corpos morais, sexuais, produtivos, estetizações e produções de si mesmo, formas de resistência, práticas de liberdade, o que faz dela um instrumento para as ciências de radical psi. (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 56).

É no ambiente da escola, a partir dos documentos de secretarias de educação específicas, que, então, se dá o encontro de uma consciência individual com outra — coletiva —, entre indivíduos singulares pertencentes a grupos sociais. Nesse contexto, a palavra que designa o IE manifesta-se como “o modo mais puro e sensível de relação social”. Dessa forma, no enunciado local vivem enunciados outros, marcados por uma visão avaliativa. Para Bakhtin/Volochínov, o signo “acompanha toda a criação ideológica” e está presente como “fenômeno acompanhante, em todo ato consciente” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1990, p. 36 e 37).

Na lógica da educação inclusiva, a interpretação é um serviço de educação especial, o IE é um profissional da educação que tem em sua atividade a mediação linguística e pedagógica simultaneamente. Dessa forma, é tão recorrente encontrarmos na designação desse profissional a palavra docente, professor ou educador. Quando não incorporado à nomenclatura, esse perfil está na formação exigida ou na descrição do cargo.

Bakhtin/Volochínov (1990) compreende que a interação social ocorre entre três instâncias: o sujeito que enuncia, o ouvinte e o tema do discurso. O discurso é como um acontecimento que vive no instante de sua execução.

A compreensão viva do sentido global da palavra deve reproduzir esse acontecimento que é a relação recíproca dos locutores, ela deve encená-la, se pode dizer; aquele que decifra o sentido, assume o papel de ouvinte; e, para sustentá-lo, deve igualmente compreender a posição dos outros participantes. (BAKHTIN, 1990, p. 199).

Assim, concebe-se que ocorre uma ressignificação do discurso na esfera escolar, produzido no tempo-espaço pelos professores, intérpretes e pessoal administrativo da escola. Compreender o discurso sobre o intérprete, pela forma de o designar em uma perspectiva dialógica, é assumir a língua (palavra-signo, no qual se estabelece a interação) como instrumento de produção do discurso do IE e para o IE, considerando quem enuncia, o que dizem que ele faz ou como deve agir em sala de aula. Dito de outra forma, como o IE é designado na política local e como profere sobre si, principalmente quando marcado pelas palavras “docente” ou “professor”, o IE é marcado pelo discurso pedagógico. Na mesma condição dialógica, em situações da escola, somos atravessados pelos discursos nessa esfera. Assim, há uma relação entre

[...] a intersubjetividade constitutiva e a singularidade do sujeito. As dificuldades advêm da atribuição de um caráter social à gênese e natureza do funcionamento do indivíduo. Entretanto, entendemos que a assunção de um princípio de inter-regulação não precisa se opor à concepção do ser singular. (GÓES, 1993, p. 04-05).

Nessa perspectiva, a vida funciona em “fusão” do sujeito individual em uma realidade social, por vezes, percebe-se a “dissolução” do sujeito e a emergência do discurso social. Dando destaque à centralidade eu-outro, ou seja, a forma como me denominam profissionalmente, como eu me vejo, como esperam que eu atue e como eu desenvolvo minhas tarefas, há uma composição do social e do individual.

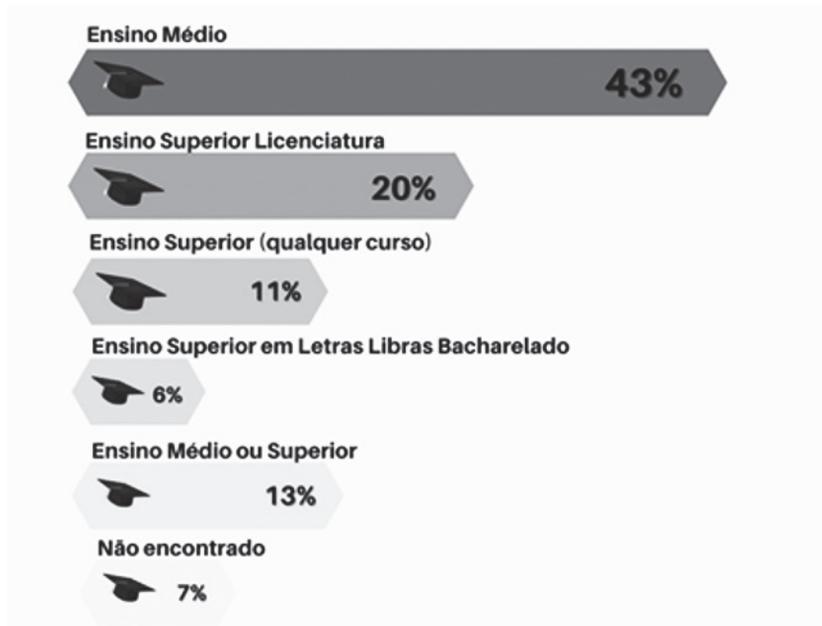
Formação exigida para contratação dos IE

A partir dos documentos levantados, chegamos aos dados apresentados no Gráfico 1. Foi possível traçar a formação exigida para atuação como IE em todo o Brasil.

Constatamos que a contratação, geralmente, é feita por meio de edital de credenciamento, contratação de pessoa física em que a exigência de formação é explicitada. É comum a exigência de formações para-

lelas para um mesmo sujeito. Para classificação dos dados, trabalhamos com as seguintes categorias: Ensino Médio, Ensino Superior Licenciatura, Ensino Superior (qualquer curso), Ensino Superior Letras Libras bacharelado, Ensino Médio ou Superior, e não encontrado. Deparamo-nos com os seguintes resultados: 42,59% das secretarias exigem apenas o Ensino Médio como nível de escolaridade acrescido de algum curso de Libras ou de formação em tradução/interpretação; 12,96% exigem formação de ensino médio ou superior; 11,11% exigem formação superior em qualquer área; 20,37% exigem formação superior em curso de licenciatura; em 5,55% há exigência de curso superior específico de formação de tradutores/intérpretes, como o bacharelado em Letras Libras; em 7,40% das secretarias não encontramos dados sobre os contratos. Em geral, a exigência é de formação de nível médio com formação curricular ou complementar em Libras; em segundo lugar formação superior em pedagogia ou outras licenciaturas. A formação específica como intérprete é menos recorrente.

Gráfico 1: Formação exigida para contratação de intérpretes educacionais no Brasil



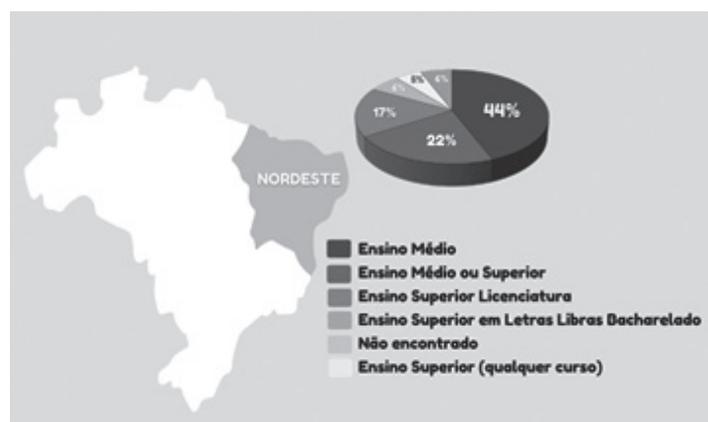
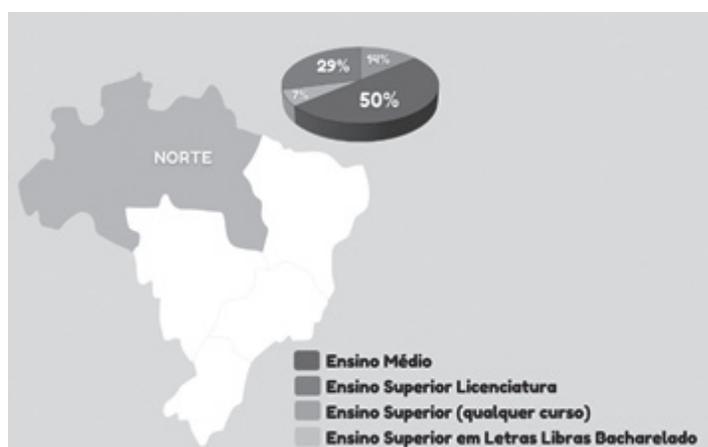
Fonte: Produção da autora, com base em Albres e Mendonça (2018).

Constata-se a preponderância do Ensino Médio como nível exigido e uma dispersão quando exigido o Ensino Superior (Gráfico 1). Para a comparação entre os estados brasileiros, segue um conjunto de gráficos (Gráfico 2).

Na Região Norte, 50% dos editais indicam apenas o Ensino Médio como formação para atuação como IE; na região Nordeste, 44%; na região Centro-Oeste, 62%; na região sudeste, 12%; e, na região sul, 33%. A região Centro-Oeste é a que mais determina o Ensino Médio como formação para o IE e a região Sudeste a que o aplica em menor número. Por outro lado, ainda que a porcentagem de concursos em nível médio seja significativamente maior, ela ainda pode ser ampliada se contabilizarmos a categoria Ensino Médio ou Superior, visto que algumas secretarias de educação estabelecem como critério um nível ou outro, não sendo possível quantificar quantos aprovados nesses concursos tinham efetivamente curso superior ao se inscreverem na categoria “Ensino Médio ou Superior”. Dito de outro modo, o número de contratos efetivados com IE com formação apenas em nível médio pode ser ainda maior se somadas as duas categorias, por exemplo, poderia ser, respectivamente, para as regiões Nordeste, Sudeste e Sul: 66%, 55% e 50%.

A leitura dos dados representados acima (Gráfico 2) e sua comparação possibilitam uma série de interpretações. Contudo, é importante destacar que apenas as Regiões Norte (75%), Nordeste (6%) e Sul (17%) mencionam a formação superior específica, ou seja, a formação de tradutores/intérpretes, como o bacharelado em Letras Libras.

Gráfico 2: Comparação da formação exigida para contratação de IE por região





Fonte: Produção da autora, com base em Albres e Mendonça (2018).

No campo da educação, a luta por formação vem de longa data. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (BRASIL, 1996) foi uma tentativa de qualificar os profissionais da educação. Cabe informar que outrora era aceito o professor com formação em Ensino Médio, formado em curso denominado de Normal. Como reflexo de muita luta, garantiu-se, a partir desta lei, a formação superior em curso de licenciatura. A LDBN foi fundamental para fomentar a implantação de cursos de formação de professores nos municípios e estados, uma vez que assegurou a qualidade do ensino na educação básica e a valorização

dos professores. Indicando que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 1996).

Quase dez anos depois, com o movimento de luta da comunidade surda e a garantia de direitos, promulga-se o Decreto nº 5.626/05 o seguinte: “Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005). Assim, o intérprete para atuar na educação de surdos deve ter formação específica e em nível superior.

A Lei Federal nº 12.319/2010 (BRASIL, 2010), que regulamenta a profissão de TILSP, sob fortes pressões, revogou os parágrafos que exigiam a formação superior como requisito para atuação como TILSP, mas manteve a possibilidade de os profissionais se aprofundarem em diferentes tipos de cursos, bem como a atuação desse profissional com formação em nível médio para atuação com estudantes matriculados nas escolas de ensino regular da rede pública.

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio: I - cursos de educação profissional, II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada.

Art. 5º Até o dia 22 de dezembro de 2015 - PROLIBRAS (BRASIL, 2010).

O Decreto nº 12.319/2010 desagradou às instituições que representam os TILSP e os surdos, uma vez que o Estado Brasileiro havia decidido que pessoas com formação em Nível Médio poderiam atuar como TILSP, não apenas em instituições privadas como também em públicas, assim como na interpretação comunitária, inclusive, na inclusão escolar como IE.

Isso foi corroborado também pela possibilidade da certificação sem passar pelo processo de formação. Em âmbito nacional, foi realizado o exame do Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (ProLibras),

também previsto no Decreto nº 5.626/2005, que “[...] é uma ação de curto prazo para certificar profissionais para participarem dos processos de inclusão dos surdos brasileiros” (QUADROS, 2009, p. 22). O exame teve os objetivos de:

- (1) certificar a proficiência em Libras, de pessoas, surdas ou ouvintes, com escolaridade de nível superior ou médio completo, para o ensino da disciplina em cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e (2) certificar a proficiência em tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa/Libras, para o exercício dessa função, prioritariamente, em ambientes educacionais (Documento Básico do Exame ProLibras, 2006, não publicado apud QUADROS, 2009, p. 26).

Houve a certificação de 4.143 profissionais no período de 2006 a 2008 para interpretação/tradução e para o uso e ensino da Libras (QUADROS, 2009, p. 80). Na Tabela 1, listamos a quantidade de pessoas certificadas por escolaridade (nível superior e médio), na qual observa-se que prevalece a quantidade de habilitados em nível médio em detrimento do nível superior.

Tabela 1: Quantidade de certificação ProLibras

Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras - Língua portuguesa		
ANO	ESCOLARIDADE	
	NÍVEL MÉDIO	NÍVEL SUPERIOR
2006-2008	1.710	493
2009	1.153	294
2010	637	253
2012-2013*	242	
2014-2015*	777	
TOTAL	3.500	1.040

Fonte: MEC; INES; UFSC (2006-2015)

*Não há especificação do nível de ensino dos certificados.

No *site* do Exame ProLibras⁵ estão acessíveis os relatórios técnicos de todas as edições. A última versão do Exame ProLibras, em 2015, cer-

5 Disponível em: <http://www.prolibras.ufsc.br>

tificou 777 pessoas, aprovadas para atuação como tradutores/intérpretes de Libras-português (MEC; INES; UFSC, 2015, p. 226). Esse número, nem de longe, supre a necessidade desse profissional na Educação básica. Conforme Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes a 2017,

o número de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades na educação básica cresceu substancialmente nos últimos anos, e, além disso, o percentual de alunos dessa faixa incluídos em classes comuns passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017. (BRASIL, 2018).

Conforme microdados do mesmo ano, o número de alunos com deficiência auditiva, surdos e surdocegos matriculados em turmas comuns (denominação para as turmas com alunos com e sem deficiência) na Educação Básica é de 55.869, indicando que o número de intérpretes com formação específica ou exame de ProLibras é insuficiente. Na tabela 2, detalhamos os números de matrículas por região e a condição dos alunos.

Tabela 2: Número de matrículas nas classes comuns em 2017 no Brasil

REGIÃO	SURDEZ*	DEFICIÊNCIA AUDITIVA	SURDOCEGUEIRA
Norte	2.622	4.198	64
Nordeste	7.565	9.911	126
Sul	2.129	4.918	34
Sudeste	7.561	11.532	69
Centro-oeste	1.682	3.435	23
TOTAL	21.599	33.994	316

Fonte: Elaborado pela autora referente ao ano de 2018 a partir de dados do INEP

*Não há especificação se os alunos surdos são falantes de Libras.

O número total de alunos com surdez matriculados nas classes comuns, em 2017, foi de 21.599; em contraposição, há 3.500 certificações em nível médio e 1.040 certificações em nível superior pelo Exame

ProLibras, totalizando 4.540 pessoas certificadas. Conforme Rodrigues (2018, p. 200), o curso “Bacharelado em Letras Libras EaD formou trezentos e doze intérpretes e tradutores de Libras-Português nos quinze polos de apoio presencial ao curso [finalizados em 2012]”. O curso presencial, iniciado em 2009, tem formado um número pequeno de TILSP, anualmente, que atendem basicamente demandas locais. Em 2014, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) iniciou novo projeto de Bacharelado em Letras Libras regular na modalidade EaD com 54 alunos formados no bacharelado e em 2018, 37 alunos no bacharelado.

Há evidências suficientes para a afirmação de que, até 2021, no Brasil, não há profissionais suficientes com formação para atender à demanda de IE em todo o país como prevê a legislação nacional. Há que se considerar também que nem todos os profissionais vão atuar nessa esfera, podendo direcionar suas carreiras para a interpretação de conferência, jurídica, na saúde, audiovisual ou artístico-cultural, como também para a tradução de textos de diferentes gêneros.

Apesar do campo da educação exigir a formação superior, e pela escassez de profissionais formados como TILSP ou certificados pelo ProLibras, ainda é maior o número de contratações que exigem apenas a formação em Nível Médio (43%). Deparamo-nos com uma atividade interdisciplinar que envolve diversas áreas de conhecimento e forças políticas distintas. A estratégia para garantir a presença de IE em sala de aula, em conformidade com a lógica global do capital, se faz pela formação mínima, o que impacta em menor custo. Contudo, apontamos não ser a melhor solução, “a formação dos TILS [tradutores e intérpretes de línguas de sinais] não sanará todos os problemas apontados, mas a ausência de formação, certamente, colabora para que muitas dessas dificuldades se aprofundem” (LACERDA, 2010, p. 141). Albres (2015) indica que com uma formação inicial generalista de TILSP a carreira na educação vai exigir uma especialização, podendo ser desenvolvida no âmbito de curso *lato sensu*, ou como mestrado profissional, voltado para a atuação específica na esfera escolar.

A formação específica como TILSP qualifica o profissional para o trabalho e deve envolver aspectos mais gerais como:

conhecimento aprofundado das línguas envolvidas nos processos tradutórios para além de seus aspectos linguísticos e/ou gramaticais, domínio de diversas formas de dizer em cada uma das línguas considerando a pluralidade de contextos e de sentidos possíveis, fidelidade aos sentidos e aos modos de enunciá-los em cada uma das línguas. (LACERDA, 2010, p. 148).

Contudo, a atuação na esfera educacional demanda conhecimentos específicos. Algumas dessas competências são indicadas por Lacerda (2010):

a formação precisa ainda desvelar as peculiaridades inerentes a cada um dos níveis de ensino nos quais poderá atuar o TILS [tradutor e intérprete de línguas de sinais]: conhecer as características de cada faixa etária dos alunos; refletir sobre características da Libras usadas por crianças, jovens e adultos, conhecer como se organizam os conteúdos curriculares a serem trabalhados com os alunos nos diferentes níveis e as metodologias mais utilizadas para ensinar em cada um deles. A tarefa do TILS educacional é atuar em ambientes complexos, multideterminados, que envolvem diversos interlocutores (alunos surdos, alunos ouvintes, professores, gestores e demais funcionários entre outros) com uma série de variáveis implicadas, que precisam ser apresentadas e refletidas no decorrer de sua formação. (p. 149).

Tipo de contrato/vínculo dos IE nas secretarias de educação

Ao incorporar o IE ao quadro funcional da escola que tipo de contrato/vínculo é desenvolvido? Por quanto tempo esses contratos se estendem? Partindo dessas questões, categorizamos a indicação de tipo de contrato como: concurso para profissional efetivo da rede de ensino; concurso para contrato temporário; seleção para voluntário; e não encontrado. Dos 54 órgãos de gestão pública, sendo 27 secretarias estaduais de educação e 27 secretarias municipais, encontramos os seguintes dados: 9% das secretarias ofereceram concurso efetivo; 67% concurso temporário; 13% credenciamento de seleção para voluntário;

e em 11% das secretarias não encontramos dados sobre o tipo de contrato, conforme apresentado na tabela 3.

Tabela 3: Contratos estaduais e municipais de intérpretes educacionais

Brasil	Municipal	Estadual	Total em Números	Total em porcentagem
Concurso Efetivo	3	2	5	9%
Concurso Temporário	18	18	36	67%
Concurso de seleção para Voluntário	3	4	7	13%
Não Encontrado	3	3	6	11%
Total	27	27	54	100%

Fonte: Albres e Neves (2018).

Comparando a rede estadual com a municipal, não há dados relevantes de predominância de um tipo de contrato em alguma rede. Grande parte das secretarias opta pelo processo seletivo simplificado para contratação temporária de profissionais. Isso quer dizer que a seleção se dá apenas pela análise de currículo, sem prova teórica ou prática. Indica também um afrouxamento no perfil exigido para atuação como IE, podendo ser convocadas pessoas sem condições de executar a função.

A partir dos dados, não é possível quantificar ou determinar se uma mesma rede que oferece esses tipos de concurso também designa professores concursados para desenvolver a atividade de IE, por vezes, denominado internamente como desvio de função. Dessa forma, não foi possível comparar os dados de professores concursados atuando como IE com os profissionais concursados para este fim, seja ele temporário ou permanente. Afirmamos que os dados levantados se referem apenas aos concursos para IE, apesar de saber que algumas redes de ensino convocam seus professores com conhecimento de Libras para atuarem como IE.

Em nível de síntese, os processos seletivos destinados a suprir carências temporárias do corpo docente efetivo — em caso de afastamentos legais, como licenças de docentes do quadro efetivo e para reforçar programas e projetos —, denominados de contratação temporária passam de algo esporádico a naturalizado nas redes de ensino. Esse tipo de

contrato pode ter vigência de 24 meses prorrogáveis por igual período. Contudo, encontramos 100% de editais de Concurso Temporário anunciando 12 meses, prorrogáveis sem especificação do limite. Esse tipo de contratação temporária não favorece a qualidade do ensino, ao contrário, precariza a educação pela rotatividade dos profissionais e pela falta de tempo para aprofundamento na área. Há IE que vivem de contratos temporários sem garantia do emprego no ano letivo seguinte.

Cada ente federativo (estado, município ou União) tem uma lei orgânica que rege suas formas de contrato. Deste modo, o tempo de contratação pode ser bem distinto em cada rede de ensino, mas parece haver uma convenção de se colocar 12 meses prorrogáveis nos editais consultados.

O campo da educação é um campo de lutas, visto que forças neoliberais tentam enfraquecer os serviços públicos diminuindo os concursos para profissionais efetivos, aumentando o número de contratações temporárias, sem necessária preocupação com a formação e a permanência do profissional. A manobra política mais recente é a contratação de profissionais via empresa privada, denominados de terceirizados.

Esse tipo de realidade tem como consequência o enfraquecimento da carreira de profissionais concursados, diminuição do salário e enfraquecimento da luta por um piso salarial condizente com o trabalho prestado, desarticulação dos profissionais com o campo da educação, rotatividade dos IE por unidade escolar e comprometimento do engajamento em projetos pedagógicos específicos. Esse panorama pode também afastar os TILSP da área de educação, considerando a desvalorização profissional nesse campo.

Considerando o IE como um profissional essencial para a inclusão de alunos surdos, deveria ser este permanente e concursado como os professores que atuam na atividade fim da escola, ou seja, no ensino-aprendizagem de alunos surdos. A contratação permanente envolve problematização da formação necessária para atuação como IE, do processo seletivo teórico e prático, da formação continuada e participação desse profissional na equipe pedagógica das escolas, a fim de lidar com o cenário sociolinguístico multilíngue complexo que a escola possui.

CONCLUSÃO: IMPLICAÇÕES EM PERSPECTIVA

No atual estágio em que nos encontramos na política educacional brasileira, cabe-nos apontar as diferenças regionais como algo produtivo e interessante. Contudo, diante dos dados coletados, não encontramos soluções eficazes para a contratação dos IE que levassem em consideração uma formação adequada no campo da tradução e interpretação direcionada à atuação na educação. O pequeno número de formados como TILSP no país é alarmante em relação à tendência inclusiva e o que se requer desse profissional em sala de aula. Por outro lado, encontramos apenas cinco editais de concurso para IE serem contratados como funcionário efetivo. Esse dado revela a provisoriedade com que se trata o serviço de interpretação e a falta de uma política de Estado para um projeto de educação bilíngue e inclusiva.

Pode-se afirmar que a esfera educacional é um grande campo de atuação para os TILSP, considerando ser um direito de todo aluno o acesso à educação e o fato de que, em qualquer cidade, ele deve ser garantido. Outro fator é o longo período histórico de consolidação da educação inclusiva, ou seja, estamos há mais de 20 anos estruturando redes de educação com serviços de educação especial, dentre eles a atividade de interpretação educacional tem se consolidado. Apesar de se ter um número considerável de vagas de contrato temporário, a interpretação educacional é uma atividade que oferece segurança financeira aos IE, no sentido de se ter um trabalho contínuo e salário permanente, principalmente, quando comparado a outras esferas de atuação dos TILSP, como a interpretação de conferência ou a artístico-cultural. Esses outros campos, além de serem postos de trabalho em menor número, são de atuação esporádica, ou seja, são contratos contingenciais e eventuais. Por sua vez, a esfera educacional se caracteriza pela regularidade de seus anos letivos, mesmo em condições de trabalho inóspitas à diferença linguística e à aceitação da diferença, principalmente em cidades pequenas e distantes, é possível se ter profissionais atuando na interpretação educacional.

Como manifestação de uma escuta das necessidades da comunidade surda, secretarias de educação criam, adequam e difundem diferentes nomenclaturas e negociam em diferentes instâncias a contratação do serviço de interpretação educacional. Todavia, parece-nos que as soluções encontradas até o momento não avançaram, conforme o previsto na legislação nacional, em relação aos direitos educacionais da comunidade surda.

As formas de denominação dos IE pelas secretarias de educação estão situadas em um contexto político e ideológico. Nomes marcados pelas palavras “professor”, “docente” ou “monitor” são influenciados pelo discurso pedagógico. Na denominação, percepção e expectativa de atuação e no como são desenvolvidas as tarefas, há uma composição do social e do individual.

Constatamos que, geralmente, quando o tipo de contrato é de contratação temporária, a denominação apresentada é de “tradutor/intérprete” ou apenas de “intérprete”. Contudo, quando as secretarias abrem concursos públicos, a denominação indicada é a de professor ou a de docente com a complementação de tradutor ou de intérprete. Esse dado indica a necessidade de uma articulação intensa da área ou de profissionais com as secretarias de educação, no sentido de criação de um cargo distinto na educação, e, por unanimidade, se tem realizado os concursos com os cargos de professores existentes na rede, diferenciando apenas a atividade a ser desenvolvida.

As estratégias para garantir a presença de IE em sala de aula, em conformidade com a lógica global do capital, exige a formação mínima que impacte em menor custo, podendo assim manter a ordem estrutural da escola excludente, os alunos surdos sendo acompanhado por “interlocutores” sem garantia de competência para tradução/interpretação.

Estes são problemas que se apresentam, atualmente, na implementação de uma proposta bilíngue, dentro de uma educação inclusiva, que não pode ser tomada como legítima. Esse objeto não para de se modificar e, a cada nova contratação, as regras do jogo podem mudar, assim como a vida. As forças da categoria dos TILSP e a pressão pelo reconhecimento de sua formação em nível superior pode transformar o quadro

social apresentado aqui. Mas, acredito que a fecundidade da abordagem, nesse capítulo, é constituída também dos dois problemas centrais que ele traz à tona: o problema da formação e o do cargo de intérprete no âmbito educacional. Começamos, então, pela formação: mais cursos de formação superior específicos são necessários, como também cursos de especialização para atuação na esfera educacional. O segundo ponto (cargo do IE) é mais delicado, pois demanda uma força política no âmbito de cada secretaria de educação para reconhecimento interno e produção de um novo cargo de TILSP ligado à educação.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Núcleo de pesquisa em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais (InterTrads), principalmente, aos alunos Deise Cléa Leonel, Mariana Neves e Victor Mendonça pelo trabalho como auxiliares de pesquisa, desenvolvendo a atividade de coleta de dados, no trabalho intitulado “Políticas públicas e suas interfaces com o serviço de interpretação educacional”, sob minha responsabilidade. Agradecemos à Mairla P. Pires Costa pela produção dos gráficos que compõem este capítulo.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Intérprete educacional**: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.

_____. **Revisão sistemática e metanálise das pesquisas sobre atividades de intérpretes educacionais em escolas inclusivas**. Relatório Científico. Estágio Pós-doutoral. Universidade de São Paulo – USP, São Paulo. 2019.

ALBRES, Neiva de Aquino; MENDONÇA, Victor. Formação exigida para atuação como intérpretes educacionais: uma cartografia nacional. In: **Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa**, 6. Florianópolis: UFSC, 2018.

ALBRES, Neiva de Aquino; LEONEL, Deise Cléa. Cartografia dos intérpretes educacionais no Brasil: denominações e implicações político-discursivas. In:

Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa, 6. Florianópolis: UFSC, 2018.

ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Mariana. Contratação dos intérpretes educacionais na rede pública de ensino: um levantamento nacional. In: **Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa**, 6. Florianópolis: UFSC, 2018.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira 5. ed. São Paulo: HUCITEC, 1990.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>.> Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. **Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. **Censo escolar 2017**: notas estatísticas. Brasília/DF: INEP, 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf.> Acesso em: 11 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. **Censo escolar da educação básica 2016**: Notas Estatísticas. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf.>. Acesso em 10 mai 2019

_____. Ministério da Educação. **Dados da Sinopse Estatística da Educação Básica – 2018**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 10 mai 2019.

_____. Secretaria dos Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo facultativo à Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia>.

gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. MINISTÉRIO da Educação; Instituto Nacional de Educação de Surdos; Universidade Federal de Santa Catarina. 7º **PROLIBRAS - Relatório técnico**. 2015. Disponível em: <<http://www.prolibras.ufsc.br/files/2013/10/relatorioTecnicoCompleto-prolibras7.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

GOES, Maria Cecília Rafael de. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 1-5, abr. 1993. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 mar. 2018.

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

HURTADO ALBIR, A. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: ALVES, F., MAGALHÃES, C., PAGANO, A. **Competência em Tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p.19-58.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, v.36, p.133-153, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1604/1487>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

NORD, Christiane. 2009. El funcionalismo en la enseñanza de traducción. **Mutatis Mutandis**. Vol. 2, No. 2. 2009. p.3-35. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3089531>>. Acesso em 14 jun 2020.

_____. Las funciones comunicativas en el proceso de traducción: un modelo cuadrifuncional. **Núcleo** 27. 2010. 239-255. Disponível em: <<http://ve.scielo.org/pdf/nu/v22n27/art10.pdf>>. Acesso em 14 jun 2020.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.38, p., jan./jun. 2013 Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n38/n38a04.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2019.

QUADROS, Ronice M. et al. **Exame Prolibras**. Florianópolis: [S.n.], 2009. Disponível em: http://www.prolibras.ufsc.br/files/2015/08/livro_prolibras.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Formação de Intérpretes e Tradutores de Língua de Sinais nas Universidades Federais Brasileiras: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular. **Translatio**, v. 15, p. 197-222, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/translatio/article/view/79144>>. Acesso em: 09 maio 2019.

_____. O corpo de disciplinas de tradução na formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais no Brasil. **Revista Belas Infieis**, v. 8, p. 147-164, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/belasinfieis/article/view/12775>>. Acesso em 09 maio 2019.

SANTOS, Maurici Tadeu Ferreira dos; GOMES, Mara Helena de Andréa; SILVEIRA, Cássio. Introdução a uma cartografia sociológica: a Revista de Saúde Pública, 1967 a 1977. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.23, n.2, abr.-jun. 2016, p.411-430. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v23n2/0104-5970-hcsm-S0104-59702016005000004.pdf>>. Acesso em 09 maio 2019.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2002 N° 20. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05> Acesso em: 03 fev. 2022.

ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL: INTERFACES ENTRE OS CAMPOS DA EDUCAÇÃO E DO DISCURSO

*Anne Caroline Santana IRIARTE¹
Vanessa Regina de Oliveira MARTINS²*

1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo objetiva compartilhar uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso (TCC) realizada no curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) / Língua Portuguesa (LP), na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A pesquisa analisou a atuação do Intérprete Educacional (IE) que trabalha em contexto educacional inclusivo. Os estudos no campo da interpretação de língua de sinais em contexto educacional têm se destacado cada vez mais nos últimos anos, devido à inclusão de alunos surdos em salas de aula do ensino comum. A atual política de educação defende a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas diferenças, no sistema comum (também nomeado como sistema regular)³ de ensino, sendo necessário que as instituições se adequem para o recebimento dos

1 Graduada em Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras / Língua Portuguesa pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: anne.iriarte@hotmail.com

2 Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras / Língua Portuguesa (TILSP) na Universidade Federal de São Carlos. E-mail: vanymartins@hotmail.com

3 O termo regular não tem sido mais usado para denominar as escolas formais de ensino por se entender que as instituições especializadas e as organizações não governamentais informais de ensino também possuem regulamentações e regularidades em suas práticas de atendimento, com currículos próprios, embora não sejam vinculadas à normatização curricular do Ministério da Educação. Desta forma, optamos pelo uso do termo comum, para referenciar o sistema de educação formal.

alunos de modo a atender às suas especificidades (BRASIL, 2008). Em oposição a esta ideia, o que ocorre na realidade é que os alunos surdos matriculados em escolas comuns no sistema inclusivo, com a presença do intérprete de Libras, em todas as etapas da educação, vivem em constante resistência na tentativa de se adaptarem à escola, e não o inverso, em função do aprender e de ter o reconhecimento de suas diferenças.

Diversas pesquisas apontam que o contexto de educação bilíngue, proposto pelo Decreto 5.626 em 2005 (BRASIL, 2005), é o mais adequado para o estudante surdo, pois considera a sua diferença linguística e coloca a língua de sinais em posição central no processo de ensino. Esse documento legal prevê uma organização diferenciada das etapas de ensino, a saber: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Salas Língua de Instrução Libras, com professores bilíngues, surdos ou ouvintes, que ministrarão as aulas diretamente na língua de sinais, por isso o nome da classe: de modo a valorizar a Libras em seu título; Anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Técnico e Superior em turmas comuns, em que as aulas das diferentes disciplinas são ministradas em Língua Portuguesa e com a presença de Intérprete de Libras para realizar a mediação discursiva entre os sujeitos presentes nesse contexto; além disso, as aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica devem ser ministradas como segunda língua na modalidade escrita por professor bilíngue (BRASIL, 2005); e, por fim, há a valorização da figura do educador surdo na escola como modelo linguístico-cultural. Essa configuração educacional se mostra condizente com as especificidades dos alunos surdos, uma vez que os respeita em sua diferença existencial (linguística e culturalmente), promove um espaço para a construção das múltiplas identidades surdas perpassadas pela visualidade da língua de sinais.

A presença do Intérprete de Libras nesse contexto deve ocorrer a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, pois no período anterior, a criança precisa estar em contato com seus pares, em um processo de aquisição linguística que ocorre de forma natural, na interação com a sua língua primeira, a língua de sinais. Há, no Brasil, poucas escolas que assumem a educação bilíngue de surdos como proposta educacional.

No Estado de São Paulo houve a implantação de projetos/programas bilíngues em escolas inclusivas que se tornaram escolas-polo no atendimento a essa demanda advinda das lutas das comunidades surdas e de pesquisadores que constataram resultados positivos quando os alunos surdos foram inseridos nesse contexto (MORAIS, 2018; LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016).

É nesse contexto que se dá a nossa pesquisa: uma Escola Polo Inclusiva Bilíngue que está em funcionamento desde 2011 no interior do Estado de São Paulo. Nesse sentido, buscamos analisar a atuação do Intérprete Educacional (IE) que trabalha nesse espaço, refletindo sobre a sua constituição profissional, as funções assumidas durante a atividade, sua formação inicial e continuada, suas interações com outros profissionais do espaço escolar. Para tanto, pautamos as seguintes questões: como se dá a percepção sobre o “papal” desempenhado na escola pelo intérprete, a partir das pesquisas e a partir da autopercepção do profissional? A formação exigida atualmente para o exercício da profissão atende às especificidades presentes na esfera educacional? O contexto propiciado pelo projeto bilíngue facilita a construção da parceria entre professor e intérprete? Como a relação parceira incide sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos? Quais recursos didático-pedagógicos, bem como quais estratégias interpretativas o intérprete utiliza no cotidiano? As respostas a essas questões são tecidas em diálogo com autores do campo de investigação dos Estudos Surdos em Educação (SKLIAR, 2005), retomando o movimento de perceber a surdez enquanto uma diferença política, isto é, construída histórica e socialmente por meio da resistência ao modelo baseado na dicotomia normalidade/anormalidade; e também da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997) que nos propõe a pensar língua e linguagem enquanto construtos sociais, pautados na interação verbal, dialógica entre sujeitos e discursos localizados em um tempo e espaço. Com esses aspectos em mente, iniciamos a nossa pesquisa com abordagem metodológica qualitativa do tipo descritiva em uma escola polo inclusiva bilíngue, na qual a coleta de dados foi realizada utilizando dois instrumentos: a entrevista semies-

truturada e a observação em sala de aula. Para isso, asseguramos todos os trâmites relacionados à ética em pesquisas⁴ com seres humanos e adentramos nesse espaço: uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental com três alunas surdas matriculadas e um profissional intérprete de Libras. Observamos as aulas das disciplinas de Geografia e Matemática, durante cinco dias, distribuídos no mês de novembro de 2017, e redigimos anotações em caderno de campo. Em momento posterior, realizamos uma entrevista semiestruturada com o intérprete da instituição, a fim de conhecer quem é o sujeito atuante nesse espaço e compreender a sua perspectiva acerca da sua atividade.

Dada a caracterização metodológica, anunciamos que as reflexões que impulsionaram a feitura desta pesquisa vêm sendo discutidas em diversas pesquisas durante os últimos anos e continuam configurando uma demanda na área da Interpretação Educacional, por conta do modelo vigente predominante no país e as suas implicações para a educação de surdos. Entendemos que a atuação do intérprete de Libras em contexto educacional possui especificidades que não são contempladas nos documentos oficiais, tampouco são amplamente difundidas entre as pessoas que não estão no meio acadêmico com a qualidade necessária para embasar as discussões cotidianas e motivar cada vez mais a luta por uma formação que atenda às necessidades impostas pelo ambiente escolar inclusivo. Dessa forma, esperamos que este trabalho possa contribuir para ampliar o coro na busca pela educação bilíngue de surdos, pela compreensão da função pedagógica assumida pelo intérprete, fortemente necessária nesse contexto, e pela busca de uma formação específica na área para uma atuação que forneça ao aluno surdo e à escola, de um modo geral, subsídios para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

4 O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por meio da Plataforma Brasil, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelo intérprete entrevistado. Número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 74755117.5.0000.5504.

2 EMERGÊNCIA DA PROFISSÃO DOS TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS: DA ATIVIDADE COMUNITÁRIA AO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Na área da tradução e interpretação fica difícil dizer com precisão quando foram realizados os primeiros trabalhos. Segundo Santos (2006), provavelmente essa atividade se iniciou quando diferentes povos começaram a fazer trocas comerciais, o que exigia a intermediação da comunicação em assuntos econômicos e culturais para que as transações ocorressem a contento. Entretanto, os primeiros registros sobre a história da tradução e da interpretação, de acordo com Pagura (2003), remontam ao período da Antiguidade. Após esse período, houve a atuação de intérpretes em contextos religiosos, econômicos e diplomáticos em todo o mundo (PAGURA, 2003).

Conforme Pagura (2003) apresenta, no período entre as duas Guerras Mundiais, se intensifica o trabalho com a interpretação de modalidade consecutiva⁵ entre as línguas inglesa e francesa. Ao final da Segunda Guerra Mundial, durante o Julgamento de Nuremberg, quatro línguas foram as principais: inglês, francês, russo e alemão, impondo, deste modo, a atuação de intérpretes. No entanto, a modalidade consecutiva tornaria o evento interminável, o que promoveu a primeira grande experiência de interpretação simultânea em conferência, com os equipamentos, a organização física e estrutural do local, houve o trabalho realizado em cabines (PAGURA, 2003).

5 Pagura (2003) apresenta e define dois modos de interpretação: consecutiva e simultânea, utilizada comumente na área, e acrescenta mais um modo, o intermitente. Sendo que a modalidade consecutiva “é aquela em que o intérprete escuta um longo trecho de discurso, toma notas e, após a conclusão de um trecho significativo ou do discurso inteiro, assume a palavra” (p. 211). A modalidade simultânea tem sido a mais amplamente utilizada atualmente, em que os intérpretes atuam em duplas e isolados em cabine de vidro, “ao processar a mensagem, re-expressam-na na língua de chegada por meio de um microfone ligado a um sistema de som que leva sua fala até os ouvintes, por meio de fones de ouvido ou receptores semelhantes a rádios portáteis” (p. 211). Por fim, na modalidade intermitente, “o palestrante fala uma ou duas frases curtas e faz uma pausa para que as suas sentenças sejam traduzidas para o idioma da plateia. Esse processo centra-se basicamente na tradução das palavras ditas, sem levar em conta diversos outros fatores importantes no processo interpretativo, seja pela própria natureza da situação ou, muito comumente, pela falta total de treino da pessoa colocada na posição de “intérprete”” (p. 212).

Nessa época, não havia cursos de formação de intérpretes, por isso, muitos deles eram pessoas que apenas conheciam profundamente os idiomas envolvidos no evento e eram convocadas a atuar profissionalmente. A primeira escola criada especialmente com o intuito de formar esses profissionais foi a da Universidade de Genebra, na Suíça, em 1941, e que somente a partir de 1972 começa também a formar tradutores. A maior parte das escolas de formação de intérpretes encontra-se na Europa ainda nos dias atuais, sendo que normalmente “não estão associadas a cursos de Letras, como ocorre frequentemente no Brasil, mas constituem faculdades dedicadas especificamente à formação de tradutores e intérpretes” (PAGURA, 2003, p. 217).

Diferentemente da história da interpretação das línguas orais, que iniciaram por meio de contextos diplomáticos e militares, os caminhos percorridos pelos intérpretes de línguas de sinais, remontam ao seio familiar em que, segundo Anater e Passos (2010), os filhos e familiares mais próximos começaram a realizar a atividade de interpretação, atuando nos mais diversos contextos comunitários. Aos poucos foi se ampliando aos professores e, principalmente, ao contexto religioso (ANATER; PASSOS, 2010).

No Brasil, a atividade esteve, por muito tempo, regida por um caráter de benevolência para com as pessoas surdas, o que, segundo Santos (2006), levou muitas pessoas a não questionarem a atividade como uma profissão. Isso fica evidente ao se perceber que as aproximações que os intérpretes de língua de sinais tinham eram mais frequentes com a comunidade surda, em geral, do que com intérpretes de línguas orais, que tinham uma categoria mais consolidada: a atividade de interpretação comunitária, nas línguas de sinais, torna-se a mais recorrente e estabelece, com isso, a necessidade de vínculo dos tradutores e intérpretes com as comunidades surdas, já que se trata de um grupo minoritário sem acessibilidade linguística em diversos espaços sociais de trânsito. De acordo com Quadros (2004), registros marcam que a história do profissional tradutor e intérprete de Libras, no Brasil, iniciaram-se a partir da década de 1980, com a atuação, principalmente, em contexto religioso e familiar. Nesse período, de acordo com Almeida (2010), não havia a

preocupação com a formação do intérprete, e sequer era considerada como algo necessário para a sua atuação, pois “frequentar as associações de surdos, conviver com pessoas surdas, parecia-lhes suficiente” (p. 19). Até mesmo a Federação Nacional para a Educação e Integração do Surdo (FENEIS), que também aceitava trabalhos voluntários, acreditava que para atuar como intérprete de Libras bastava o conhecimento das duas línguas — Libras e Língua Portuguesa —, além de conhecimentos sobre a surdez e contato com a comunidade surda (ALMEIDA, 2010). Aos poucos, os intérpretes de Libras começam a adentrar em outros espaços de trabalho. Com a maior participação dos surdos na sociedade brasileira e as reivindicações ao uso da língua de sinais, contra a ação majoritária da Língua Portuguesa, a mediação comunicativa de tradutores e intérpretes de Libras entre surdos e ouvintes torna-se demanda real.

Nesse período, era com os conhecimentos adquiridos de forma espontânea pelo contato com as pessoas surdas que se dava a formação dos intérpretes, de modo assistemático. Desse modo, em meados dos anos de 1990, exames de proficiência em língua de sinais foram organizados pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (SANTOS, 2012). Além disso, a FENEIS, como entidade representativa dos interesses e direitos da comunidade surda, começa a mobilizar a categoria dos intérpretes na luta pela sua profissionalização, promovendo dois eventos, em 1988 e 1992, que suscitaram importantes debates e a criação do Departamento Nacional de Intérpretes da FENEIS (DNIF) (ANATER; PASSOS, 2010).

Os avanços históricos mais significativos na área da surdez aconteceram nos anos 2000. Em relação à formação de tradutores e intérpretes em nível superior, o primeiro curso de formação à distância foi o bacharelado em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2008: atendendo ao que é previsto no Decreto nº 5.626/2005 em seu artigo 17, a saber, “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” (BRASIL, 2005). O decreto também admite a formação em nível médio

acrescido de cursos profissionalizantes, cursos de extensão universitária ou de formação continuada. No artigo 20 do decreto, é previsto que durante os próximos dez anos a contar da data da sua publicação, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) ou instituições de ensino superior devidamente credenciadas para tal, promoverão exames de proficiência a nível nacional anualmente (BRASIL, 2005). Quanto à certificação do profissional, também em 2006, foi realizado o primeiro exame de proficiência em Libras em nível federal, o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (Prolibras), organizado pela UFSC em parceria com a Secretaria de Educação Especial e o MEC (SANTOS, 2012). Configurando apenas uma certificação como uma medida emergencial e não a formação de intérpretes.

As discussões sobre a acessibilidade da pessoa surda e, conseqüentemente, o trabalho do tradutor e intérprete, começam a aparecer na legislação brasileira. No ano 2000, a Lei de Acessibilidade nº 10.098 cita a profissão do intérprete de língua de sinais e prevê medidas do poder público para a eliminação de barreiras na comunicação e acesso à informação. Dois anos depois, em 2002, foi aprovada a Lei nº 10.436, conhecida como a Lei de Libras, pois reconhece a Língua Brasileira de Sinais como “meio legal de comunicação e expressão” da comunidade surda, e foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 no ano de 2005, que dispõe sobre a formação do tradutor e intérprete de Libras. Esses foram importantes acontecimentos para a comunidade surda e o reconhecimento da profissão. No entanto, somente em setembro de 2010 foi regulamentada a profissão do tradutor e intérprete por meio da lei nº 12.319, que dispõe sobre a sua formação e suas atribuições. As reivindicações da comunidade surda colocam a questão do acesso em evidência e contribui com a visibilidade da língua de sinais, da cultura e identidades surdas, por conseguinte, do intérprete de Libras.

Rosa (2005) afirma que aos poucos os intérpretes que atuavam em contexto comunitário, começaram a ser convidados para trabalhar em congressos, posteriormente, a assumirem o espaço da sala de aula, ini-

cialmente no ensino superior e, mais tarde, no ensino fundamental e médio. Nesse sentido, o campo da educação vai se configurando como espaço de atuação do intérprete de Libras por conta das tensões em torno da construção efetiva de uma educação pautada pela acessibilidade na perspectiva inclusiva. Sua entrada na educação promove reflexões importantes sobre o fazer em sua atuação, bem como perspectivas e olhares que articulam melhor a presença do aluno surdo na escola e de sua língua.

3 CONCEPÇÕES DA ATIVIDADE DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL EM PESQUISAS

O termo “Intérprete Educacional” no título, segundo Lacerda (2009), é utilizado em diversos países com o objetivo de diferenciar a atuação do intérprete em geral, daquele intérprete que atua na educação. No Brasil, Campos (2008), aponta que no Estado de Santa Catarina há dois tipos de intérpretes: Intérprete-Profissional e Intérprete-Professor, a diferenciação se dá pelo mesmo motivo da especificação da atuação em esfera educacional. Porque é um profissional “que deverá versar conteúdos da língua majoritária para a língua de sinais do país e vice-versa, mas que também se envolverá de alguma maneira com as práticas educacionais” (LACERDA, 2009, p. 20), isto é, essa atuação possui singularidades que vão além do traduzir e interpretar, conforme discutiremos adiante.

Nesse tópico apontamos as concepções sobre a atividade do Intérprete Educacional (IE) de acordo com as pesquisas mais recentes. Para isso, realizamos um breve levantamento na plataforma do Banco de Teses e Dissertações da Capes⁶. Os termos-chave que buscamos foram “Intérprete Educacional de Libras” e “Intérprete de Libras” e foram lidos 300 resumos publicados no período de cinco anos, de 2012 a 2016, sendo que apenas 26 tratavam realmente do tema buscado. Ao final da

6 Pode ser acessado por meio do link <[http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/).

investigação, constatamos que esses trabalhos apresentaram duas vertentes de pensamento sobre a atuação do intérprete na sala de aula.

A primeira vertente segue o pressuposto de que o papel do intérprete é apenas o de mediação da comunicação e/ou apontando para essa visão, ao todo encontramos dez resumos que questionam o papel do intérprete quando ele assume uma função pedagógica (GUIMARÃES, 2012; OLIVEIRA, 2012; JESUS, 2016; entre outros). Apareceram também resumos que sugerem a elaboração de um código de ética específico para o IE (NANTES, 2012), e expressões como: “os limites da atuação do intérprete em sala de aula são obscuros aos professores, intérpretes e alunos Surdos” (FERRARI, 2014), entre outros, em relação ao papel do intérprete de língua de sinais (ILS) na escola. São aspectos e termos que remetem ao contexto em que esses alunos estão inseridos, a escola inclusiva. Os alunos que têm uma vivência na escola inclusiva que não tem projeto bilíngue⁷ tendem a confundir os papéis, os professores também confundem e, muitas vezes, não assumem a docência com seus alunos surdos. Podemos observar o texto de Guimarães (2012), que embora reconheça que o intérprete assume funções no âmbito pedagógico, defende a necessidade de se tentar separar e definir bem os papéis e as funções do IE e do professor, procurando não confundi-los.

Entre os problemas enfrentados diariamente pelo IE, está a de confundi-lo com o professor, muitas vezes o aluno dirige questões diretas ao intérprete para que ele solucione suas dúvidas, neste momento cabe ao intérprete direcionar a questão ao professor, estabelecendo **qual sua real função em sala de aula**, que consiste em mediar a relação professor – aluno. Diante dos problemas enfrentados pelos IE, houve a tentativa de elaboração de um código de ética que os orientasse, o código de ética rege que o intérprete seja discreto, sigiloso, não faça comentários, não compartilhem informações que foram travadas durante sua

7 Em linhas gerais, trata-se de uma proposta presente no Decreto nº 5.626/2005 e amplamente defendida pela comunidade surda e pesquisadores da área, que visa propiciar à criança surda a aquisição da língua de sinais como primeira língua, em contato espontâneo com seus pares e referência de pessoa surda adulta, e o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

atuação. Essas são características fundamentais ao intérprete, pois ele está ali para atender aos alunos surdos e seus interesses e auxiliar o professor na comunicação e no dia a dia de sala de aula (BRASIL, 2002). (GUIMARÃES, 2012, p. 71-72, grifos nossos).

A ênfase dada pela autora sobre a questão de não confundir as funções de cada profissional é vista em outros momentos do texto, ressaltando a função de mediação comunicativa como a principal e considerando problemática a atuação que desvia desse percurso. Assim, Guimarães (2012, p. 109) afirma que “é essencial realizar com os profissionais atuantes a revisão dos textos legais que regem suas funções”, pois assumir uma função pedagógica, atuar lado a lado ao professor em prol da compreensão e aprendizado do aluno surdo significa transgredir uma prescrição presente no código de ética do profissional.

Nos trabalhos de Nantes (2012) e Ferrari (2014), fica evidente a busca por uma delimitação das funções assumidas pelo IE em documentos. A falta de um documento que apresente as atribuições e os limites da atuação do profissional no contexto educacional também aparece como fator que dificulta a separação das funções em sala de aula, ocasionando, muitas vezes, a confusão dos papéis exercidos pelo IE e pelo professor:

Esse fato torna a delimitação de suas funções frágil e sujeita a interpretações equivocadas e distorcidas em que cada profissional irá atuar do jeito que lhe convém, impossibilitando dessa forma que se negocie um consenso mínimo de atuação nos diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. (NANTES, 2014, p. 52).

Segundo essa visão, a formação específica auxiliaria o IE a ter uma postura mais definida em relação ao que se espera da sua atuação: a mediação comunicativa entre surdos e ouvintes. Nesse sentido, as autoras reconhecem que o IE assume funções outras, além do que é esperado, no entanto, buscam meios para que essas atitudes sejam minimizadas, para que haja uma delimitação clara das atribuições desse profissional, a fim de evitar que sua atuação esteja imersa em um misto de função

educadora com a função tradutória e interpretativa (NANTES, 2012; FERRARI, 2014).

A segunda perspectiva encontrada sobre a atuação do intérprete, que engloba também a função educadora, ressalta a necessidade de uma formação que não focalize apenas no domínio da competência linguística e interpretativa, mas de conhecimentos relacionados ao contexto educacional, uma formação pedagógica. Nesse sentido, aparecem nos resumos expressões como “mediação pedagógica” (TESSER, 2015), “o papel do profissional tradutor e intérprete de Libras em atividade educacional; levantou-se a possibilidade de uma co-docência” (MELO, 2013), entre outros. Seguindo essa visão, foram encontrados dezesseis resumos (MARTINS, 2013; SUZANA, 2014; SANTOS, 2014; entre outros) de trabalhos publicados nesse período dando ênfase na perspectiva pedagógica e nas práticas assumidas em sala de aula pelo intérprete fomentando uma formação específica para a atividade.

Xavier (2012) afirma a necessidade de se repensar a formação desse profissional no contexto educacional, pois há que se considerar, além de aspectos linguísticos, aqueles do campo pedagógico, isto é, sua formação deve ocorrer “em um campo intersticial, que não o desloque do lugar de intérprete que dialoga com as questões da tradução, mas que também não negligencie o caráter mediador que a esfera educacional impõe” (p. 131). A autora enfatiza a postura do intérprete em assumir a função pedagógica, participando ativamente do processo de ensino e aprendizagem e critica a tentativa de limitar o papel do intérprete por meio de documentos como o Código de Ética publicado por Quadros (2004), pois não contempla a real dimensão da sua atividade. Para Xavier (2012), os aspectos pedagógicos devem perpassar pela formação do IE, possibilitando uma atuação com maior qualidade no contexto educacional, no sentido de colaborar com o professor na criação de estratégias para um percurso de ensino e aprendizagem mais efetivo com o aluno surdo.

Podemos constatar que o resultado demonstra que a perspectiva sobre a atuação do intérprete educacional vem sendo debatida e assumindo aos poucos um viés educativo. As autoras ampliam a compreen-

são do trabalho do IE não apenas como mediação na comunicação, mas assumem a importância do trabalho em parceria entre professor regente e intérprete como base para uma prática pedagógica que atenda as especificidades do aluno surdo. A formação específica para o intérprete que atua na esfera educacional é de suma relevância para a realização de um trabalho mais qualitativo, tanto no sentido linguístico, uma vez que conhecer os conteúdos e as metodologias para o ensino destes são fatores facilitadores da prática interpretativa; quanto no sentido pedagógico, para se repensar a sua função na sala de aula a fim de caminhar lado a lado com o professor no objetivo de propiciar ao aluno surdo a acessibilidade em sua língua primeira e com metodologias pensadas com base na sua singularidade linguística e cultural.

Dessa forma, assumimos a segunda perspectiva das pesquisas como a que mais se aproxima do nosso entendimento da função do IE em sala de aula, faz-se necessário que o IE tenha uma atitude responsável diante de uma realidade em que o aluno precisa do acesso aos conteúdos em sua primeira língua e que tenha oportunidades de interação dialógica no espaço escolar. Esse contexto convoca o IE à assunção de uma postura educativa. Assim, reforçamos aqui a nossa filiação a essa corrente de estudos que percebe a atividade do intérprete como inseparável da função educadora, questões que serão aprofundadas nos dados coletados.

4 ANÁLISE EM CAMPO: DIÁLOGOS TRAÇADOS A PARTIR DAS OBSERVAÇÕES TECIDAS

Neste espaço, tecemos uma análise por meio da observação do cotidiano escolar em uma escola polo inclusiva bilíngue de surdos do interior do Estado de São Paulo. A estrutura da escola de ensino fundamental conta atualmente com 35 salas de aula, dentre elas: as salas de língua de instrução Libras e sala de ensino de português como segunda língua. Atende um total de 846 alunos, matriculados entre anos iniciais e finais do ensino fundamental, 1º ano a 9º ano e EJA. Quanto aos alunos surdos, há um total de 21 alunos matriculados, sendo: 11 alunos matri-

culados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 10 alunos matriculados nos Anos Finais, em 2017, estes últimos, divididos entre o 6º ano (quatro alunos), 8º ano (três alunas) e 9º ano (duas alunas e um aluno). Havia três intérpretes de Libras na instituição, no entanto, apenas uma intérprete é concursada da prefeitura e atua na turma do 6º ano, os dois intérpretes que atuam no 8º e 9º, respectivamente, são contratados em caráter de prestação de serviço, renovando a cada ano o contrato com a prefeitura⁸.

As análises dos excertos escolhidos foram realizadas por meio da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin / Volochínov (1997) e de autores dos Estudos Surdos. Buscamos compreender as estratégias empregadas pelo intérprete educacional em sala de aula e, para tanto, selecionamos três excertos, coletados por diário de campo ou entrevista. Entendemos que a escuta da fala do profissional é de extrema importância para que ele mesmo possa se distanciar da sua posição ao descrever suas perspectivas, suas práticas de modo que isso contribua para que ele reflita sobre si mesmo e o trabalho que vem realizando, colaborando para seu próprio crescimento profissional; além disso, sua fala produz saberes importantes para essa pesquisa. Sendo assim, o primeiro excerto selecionado diz respeito à concepção do IE sobre a atividade que ele desempenha em sala de aula. Os limites de sua atuação e aquilo que ele consegue alcançar. Tais enunciações serão alinhavadas com as pesquisas e saberes dispersas neste campo.

Excerto 1: Entrevista com o Intérprete Educacional

8 Segundo dados coletados em novembro de 2017. Atualmente, a escola já conta com três intérpretes concursadas, sendo que o sujeito da nossa pesquisa não atua mais na instituição.

Trecho sobre a definição do que é a atividade para o profissional:

[...] o intérprete de palestra não vai ficar explicando [...] agora o intérprete educacional tem outro jeito de explicar, mesmo com a fala do professor, você tem outra MANEIRA de... atingir... a estratégia, [...] você tem um jeito, porque até mesmo a gente já tem essa intimidade também, então isso acaba ficando mais fácil e aí você também observa no rosto da... nas expressões das alunas se elas entenderam ou não, porque às vezes ela tem vergonha de perguntar [...]

A fala de A. V. R. demonstra um conhecimento no âmbito da prática sobre a diferença existente entre a atuação de um intérprete de conferência e intérprete educacional, nota-se a busca por uma definição que acaba se misturando com a narração de exemplos para tornar mais clara a explicação. Vale ressaltar que o IE tem experiência nesse campo de atuação há apenas dois anos e não possui uma formação acadêmica⁹ na área da tradução e interpretação, mas construiu sua carreira a partir das experiências que possui enquanto filho de pais surdos e que, portanto, tem a língua de sinais como língua materna e constitutiva de si. Além disso, A. V. R. participa de encontros de formação continuada na própria instituição em que atua, sendo ofertada em parceria com a universidade, o que certamente fortalecerá nesse profissional a compreensão das suas práticas em sala de aula.

Outro aspecto a ser discutido tem relação com o uso do verbo “explicar” para se referir à atividade do intérprete. Ora, segundo as prescrições do Código de Conduta e Ética da Febrapils (2014) o tradutor e intérprete de língua de sinais é aquele profissional que “traduz e/ou interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua de sinais ou para língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentar”, porque então o IE faz uso da palavra “explicar”? Que postura esse IE assume diante das alunas surdas para não dizer “interpretar”? O ato de explicar é da ordem do ensino, no entanto, o IE a utiliza para se referir à sua ação enquanto intérprete em sala de aula. De acordo com Bakhtin/Volochínov (1997), nenhuma palavra é utilizada de forma aleatória,

⁹ Destacamos que no período da coleta de dados o IE não tinha e/ou estava em formação em nível superior, no entanto, em 2018 ingressou em um curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras / Língua Portuguesa pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar que tem duração de quatro anos.

neutra, sem uma significação ideológica que a compõe e a localiza em determinado contexto, pois a “palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997, p. 36), em todo enunciado há uma intenção. Nesse caso, o IE dá indícios de que assume, ainda que não com essas palavras, que diante da dúvida das alunas, diante da incompreensão por parte delas, ele se posiciona em um ato educativo, para além do papel prescrito nos manuais. Para o IE, que constrói ao longo dos anos letivos, como no caso de A. V. R., uma relação afetiva com os alunos surdos e também uma relação pedagógica, é difícil não se movimentar nessa direção, a do ensino. Conforme relatado pelo IE e constatado na pesquisa de Santos, Diniz e Lacerda (2016):

Comumente, também é o IE quem está mais atento à compreensão ou não pelo aluno surdo sobre os conceitos e conteúdos ministrados - sendo ele responsável por um público menor que o do professor regente (os alunos ouvintes), é capaz de notar quando há dificuldades ou dúvidas, quer observando os diálogos entre alunos surdos, quer percebendo a expressão facial de dúvida no rosto deles. (SANTOS; DINIZ; LACERDA, 2016, p. 155).

Nesse caso, a função assumida pelo IE se constrói como parte do contexto de ensino e aprendizagem em que ele está inserido, distanciando-se de uma atuação instrumental em sala de aula - “ser a voz do professor” e aproximando-se de uma função educadora (MARTINS, 2013, p. 130). Isso se deve também ao fato de que a escola inclusiva ainda não se configura como um espaço de real inclusão para os alunos surdos, uma vez que a língua de instrução não é a sua primeira língua, que o processo de ensino é mediado, mesmo o IE assumindo a função docente, e que os alunos surdos não interagem dialogicamente e de forma direta com os colegas ouvintes com a qualidade necessária para a construção de uma relação próxima e efetiva.

Considerando esses aspectos, o IE assume a função de educador na sala de aula, ainda que não de forma consciente e voluntária. Podemos afirmar então que outra ética se constrói no contexto educacional, diferente da ética compartilhada por intérpretes que atuam em outras esferas como a de conferência ou a da saúde, por exemplo. São contextos di-

versos com especificidades que merecem ser consideradas no momento de pensar um documento norteador das suas práticas, embora, sejam espaços de atuação em que não é possível antecipar os acontecimentos. Por esse motivo é tão delicado, senão impossível, pensar em prescrições e normas rígidas para a atuação do intérprete educacional. Essas práticas ocorrem em um campo híbrido de tradução, interpretação, criação, ensino, e que segundo Martins (2013), tais posturas distanciam-se da captura “de um papel único e fechado – embora queiram legitimar uma diretriz, a função da interpretação ainda se faz de modo marginal e criativo. A captura do fazer trará por um lado legitimação, mas poderá amarrar ainda mais em “modelos” do como fazer.” (p. 195 - aspas da autora). Santos (2014) também se lança a discutir tais aspectos:

Definir funções e papéis do IE em sua atuação junto ao professor torna-se muito complexo. Acreditamos que sua função não seja apenas propiciar a comunicação entre surdos e ouvintes, seu trabalho vai além; permanecer em uma discussão superficial de divisão de responsabilidades - de que o intérprete não deve interferir nos discursos do professor, de que o professor é quem tem domínio do conhecimento e por isso é superior ao IE, ou que o intérprete não tem formação pedagógica - não levará ao objetivo principal da inserção desse profissional em sala de aula: a inclusão efetiva e acessibilidade ao aluno surdo. (SANTOS, 2014, p. 35).

Nesse percurso, a autora afirma a necessidade de tomar atitudes diante da inclusão do aluno surdo em escola comum, que é preciso, acima de tudo “unir conhecimentos em prol do desenvolvimento do aluno” (SANTOS, 2014, p. 35), participar ativamente dos processos educacionais juntamente com outros profissionais parceiros e construir relações estreitas com o professor regente da classe, para que juntos possam propiciar ao aluno um ensino de qualidade, apoiado em metodologias pensadas a partir da sua singularidade linguística e cultural. Desse modo, o IE sente-se seguro para atuar em sala de aula, indo além da interpretação, atuando também em uma fronteira criativa, ele pode fazer da sua prática um ato educativo.

Excerto 2: Entrevista com o Intérprete Educacional

Trecho sobre as estratégias e/ou atitudes do Intérprete Educacional sobre quando ele ou as alunas não estão entendendo o conteúdo:

Dependendo da situação do momento, o professor tá explicando, explicando, e eu vejo que não é o momento de parar, ou então eu vejo que tá terminando... mas se eu ver que é uma coisa que já tá ficando difícil, aí eu tento parar o professor sim, [...] e aí eu já faço uma outra interpretação tentando... uma outra estratégia, um outro conhecimento que eu acho que ela já vivenciou.

Trecho sobre exemplo que Intérprete Educacional utilizou

[...] ou uma imagem que possa... tipo vapor, eu me lembro disso porque eu expliquei, elas conseguiram entender, mas não muito, porque os meus exemplos foram meio que o conhecimento delas, falei “vapor... ah, é quando você tá cozinhando, você tampa e você vê que quando você solta tem aquela fumaça e tem água escorrendo” [...] no intervalo eu até aproveitei mesmo e vim na cozinha e mostrei pra ela [risos]. [...] O que dá pra fazer a gente faz, né [risos] e o que não dá a gente faz também porque a gente procura outro modo, método, se não for hoje, outro dia, sabe.

O relato do intérprete evidencia ainda mais o aspecto discutido anteriormente sobre a sua postura em um ato educativo em sala de aula. Mais do que interpretar de uma língua para outra, ele participa ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o compromisso que ele assume diante da dificuldade das alunas é um compromisso, acima de tudo, de educador. Na primeira parte do excerto, A. V. R. narra sua relação com o conteúdo: quando ele sente que não conseguiu atingir a explicação do professor na interpretação, costuma aguardar um pouco mais da explicação, tentando se apropriar do conhecimento sem a necessidade de interromper o professor. Por outro lado, se ele percebe que está ficando mais complexo, interrompe o docente com o intuito de obter uma nova explicação para também contar com a possibilidade de interpretar de outra forma que seja mais clara. E o que marca para o IE quando ele deve interromper a aula e solicitar esclarecimentos são as expressões das alunas, então ele está interpretando atento ao retorno das alunas, à receptividade das alunas ao conteúdo. Se analisarmos rigorosamente, essa também não seria, teoricamente, uma função do IE, já

que o ensinamento dos conteúdos aos alunos é de responsabilidade do professor, logo, seria sua a função de perceber nos olhares de todos os alunos se estão entendendo a explicação ou se precisa reforçar mais, dar exemplos, entre outras alternativas possíveis.

No entanto, o que se observa em geral é que o próprio professor delega ao intérprete essa função, mesmo que involuntariamente, como afirma Rosa (2005), pois acredita que somente a presença do IE em sala de aula já garante a inclusão do aluno surdo, e acaba não se preocupando em atingir aquele aluno, em preparar materiais, em pensar uma aula mais visual, tal como propõe Campello (2007), em uma proposta de Pedagogia Visual, baseada, como o nome sugere, na visualidade imagética dos conteúdos. Cabe ao IE atentar-se aos sinais de compreensão, de incompreensão, de dúvida, entre outros, dos alunos surdos e buscar em parceria com o professor, meios para tornar a aula mais acessível.

É o que ocorre na segunda parte do excerto, ao notar a dúvida no rosto das alunas surdas, A. V. R. começa a elaborar estratégias para tornar o assunto mais claro e como ele mesmo aponta, tentando utilizar um “conhecimento que eu acho que ela já vivenciou [...] ou uma imagem” (A.V. R., Intérprete Educacional, 2017) a fim de tornar o conteúdo científico mais palpável e acessível. Nesse momento, o IE faz uma interpretação que não segue exatamente o que o professor está dizendo, uma interpretação diferente buscando a compreensão das alunas surdas, dando outros exemplos que ele considera ser do conhecimento delas, buscando imagens para representar os conceitos e até mesmo realizando intervenções fora da sala de aula, como o que foi narrado por ele no excerto. Nesse caso, não basta utilizar o sinal específico do objeto, o aluno pode reconhecer o sinal como sendo correto, no entanto, de acordo com Bakhtin/ Volochínov (1997), é necessário compreender de forma clara o contexto concreto para, enfim, compreender o significado da enunciação. Isto é, para que o aluno compreenda o conteúdo, ele precisa estar imerso no contexto em que se aplica tal exemplo, tal explicação, do contrário, será difícil a compreensão de sinais descontextualizados, por isso a importância de o IE não se limitar a emitir sinais sem antes saber

se o aluno está assimilando a sinalização em dado contexto concreto. Sobre essas ações tomadas pelo IE, Martins (2013) aponta que:

[...] ao se posicionar nem como missionário, nem como instrumento de interpretação, mas como um intercessor-mestre que participa do processo, ou dos encontros que são partes da construção do aprender, há múltiplas ações criativas que fazem do ensino para surdos singularidades em muitas salas de aula – uma transgressão positiva para o aprender. Olhando a ação do TILSE desse viés, salta-nos as inúmeras produções cotidianas, performances e adaptações promovidas por TILSE que fazem toda a diferença. Afirma-se, assim, a mestria ativa, a do encontro como possibilidade de ensino surdo. Outra vez o mestre é atuante na dinâmica escolar, sendo inescapável na relação surdo-conteúdo. (MARTINS, 2013, p. 175).

Ao tomar essas atitudes relacionada com a postura de educador, o IE não é mais só o intérprete, aquele que medeia a comunicação e que traduz a fala do professor, embora isso ocorra também, sua atuação não é instrumental. Suas mãos atuam no sentido do ensino ao aluno surdo, o professor não sabe que a aluna surda ainda não compreendeu o conceito por completo, o intérprete é quem ainda percebe uma dúvida da aluna, e ele, talvez depois de já ter pedido à professora uma nova explicação, de ter apresentado a dúvida à professora novamente, busca meios de proporcionar o acesso ao conhecimento, mesmo que isso demande um tempo entre ele e a aluna fora da sala de aula: a “ação criativa” sobre a qual Martins (2013, p. 175) se refere, a “transgressão positiva para o aprender”, uma participação ativa no processo de ensino e aprendizagem. O IE aproveita a oportunidade de sanar as dúvidas da aluna, ainda que isso o leve a ambientes inesperados para tal realização.

Para tomar atitudes como essa da narração é importante que o IE esteja acompanhando e se apropriando dos conceitos apresentados no decorrer das aulas, participando da formação continuada, compartilhando suas experiências com outros profissionais da área. Almeida (2010) destaca a importância de o intérprete sempre refletir sobre a sua

prática, principalmente em se tratando de sala de aula, um espaço com tamanhas especificidades em sua atividade. A autora aponta para a:

Necessidade do intérprete ter amplo conhecimento de mundo e da temática a ser interpretada. A falta de conhecimento dos conceitos implicados inviabiliza que estratégias outras, como dar exemplos, fazer associações e comparações com o que já é conhecido pelo surdo, sejam práticas pedagógicas integrante das aulas. (ALMEIDA, 2010, p. 84).

Se o IE não estivesse atualizado ou se não estivesse em constante formação, possivelmente teria sido mais complexo para ele elaborar estratégias outras para conseguir fazer com que a aluna chegasse à apreensão do conteúdo. Tendo isso em vista, faz-se necessário repensar a formação inicial desse profissional que atua na fronteira linguística e cultural entre surdos e ouvintes, pois no contexto educacional, para além dessa mediação fronteira, há a função pedagógica a que o IE é constantemente convocado a assumir. A convocatória, por assim dizer, parte das alunas surdas: por estarem em um contexto inclusivo, em que a língua de sinais tem um papel menor e subalterno, ainda que em escola projeto bilíngue, e o ensino se dá pela língua majoritária. Nesse sentido, as alunas buscam no IE a figura do mestre que compartilha com elas a mesma língua, a quem podem recorrer sem mediação, para tomar o posto no ato educativo. É fundamental, portanto, a parceria entre IE e professor para a construção de uma ação pedagógica verdadeiramente inclusiva. E parte também do professor, que não conhece as especificidades do aluno surdo, não consegue se aproximar desse aluno porque não domina a sua língua, e acaba contando com a presença do IE em sala de aula para sanar essas dificuldades, convocando-o, de forma consciente ou não, a assumir a função pedagógica em seu lugar.

Excerto 3: Entrevista com o Intérprete Educacional

Trecho sobre parceria com o professor na elaboração da prova:

Tem professor que pede ajuda, tem professor que mostra antes pra gente, eles fazem e eles mostram antes, ou a gente traz pra eles verem se é uma boa ideia, tem várias alternativas. Eu procuro deixar mais o professor trabalhar da maneira dele [...] e depois eu entro falando dicas.

Trecho sobre correção da prova:

Na correção também os professores me chamam [...] como é escrita, às vezes o professor não consegue identificar o que ela quis dizer [...] tem professor que pede ajuda pra gente e a gente avalia com ele e dá mais ou menos o que ela quis dizer nessa prova. Teve uma situação que eu até perguntei pra ela (professora) se não achava melhor chamar a própria aluna e conversar entre nós três [...] a prova já foi avaliada, mas teve uma outra prova a mais, em Libras.

Como vimos discutindo, o trabalho do IE se configura um trabalho pedagógico, uma vez que ele está inserido no contexto educacional. Nesse sentido, seu trabalho e o trabalho do professor estão interligados, estejam ou não atuando em parceria, como afirmam Santos, Diniz e Lacerda (2016). As autoras destacam que no cotidiano escolar há a necessidade de uma relação estreita de parceria entre IE e professor, pois “o professor, que tem domínio do conteúdo específico, deve auxiliar o IE, que tem domínio das línguas e contato mais próximo aos alunos surdos, e vice-versa” (p. 152), favorecendo o trabalho de ambos para tornar os conteúdos acessíveis, permitindo um planejamento por parte do intérprete e a elaboração de estratégias interpretativas. O IE deve participar do planejamento juntamente com o professor, para auxiliá-lo a observar as especificidades dos alunos surdos no momento de elaboração de atividades e provas, ou mesmo de preparação das aulas. Sobre essa questão, o IE afirmou que uma vez na semana participa de momentos como esse no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que é o espaço onde os IEs podem se manifestar e conversar com todos os professores ao mesmo tempo. Por se tratar de uma escola com projeto bilíngue, são prezados esses princípios de parceria entre IE e professor pela gestão escolar.

Nessa perspectiva, a narrativa do nosso participante chama a atenção para esse fato na disciplina de Geografia, quando ele relata que há um momento de preparação antes da realização da prova e após, no momento da correção, sua presença também é requerida pelo docente. Em sua concepção, essa participação é fundamental, pois possibilita que a equipe de intérpretes esteja ciente dos acontecimentos que vão ocorrer dentro e fora da escola, da sala de aula, o planejamento dos professores, e também para, segundo A. V. R., “responder por eles (alunos surdos) umas dúvidas do professor” (A. V. R., Intérprete Educacional, 2017) em relação ao processo de aprendizagem dos alunos em questão. Essa afirmação do intérprete corrobora com Santos, Diniz e Lacerda (2016) quando afirmam que “cabe ao IE, posteriormente, reportar ao professor suas observações e análises sobre o desenvolvimento/desempenho do aluno surdo e colocar em diálogo as estratégias que melhor possam atendê-lo” (SANTOS; DINIZ; LACERDA, 2016, p. 155).

Martins (2013) questiona sobre a avaliação dos alunos surdos, uma vez que quem os acompanha diretamente é o IE, pelas mãos dele é que os alunos têm acesso aos conteúdos, no entanto, quem avalia se os alunos apreenderam os ensinamentos é o professor. A autora ressalta que na perspectiva da neutralidade discursiva, o da transmissão da fala do docente, o IE sente-se impotente frente ao aluno surdo, pois os ensinamentos são dados pelo professor e o que será cobrado na avaliação são os enunciados desse mesmo professor.

Triste modelo esperado quando se tem um aluno surdo e a língua que o professor ensina não é a que o aluno aprende, mas é por ela que sairá a avaliação. Há, portanto, algo esperado e que deverá ser testado se o discípulo tiver recebido o ensinamento da melhor forma, bem clara. A crítica recai ao intérprete nessa lógica como aquele que não atingiu a técnica tradutória suficiente: ou por mau uso da língua de sinais ou por desconhecimento do que foi anunciado pelo professor. (MARTINS, 2013, p. 155).

É importante destacar, entretanto, a flexibilização da professora ao aceitar a sugestão do IE, permitindo que a aluna respondesse novamente as questões da prova, mas em Libras. Essa forma de correção da prova

só foi possível devido à construção de uma relação de parceria entre IE e professora, o que torna o trabalho do intérprete mais qualitativo e promove a inclusão aos alunos surdos, visto que eles podem confirmar suas respostas, escritas na sua segunda língua, ao responder novamente, mas em sua língua primeira. Santos (2014) ressalta que não seria adequado avaliar o conhecimento do aluno sobre os conceitos apreendidos ao longo do período de aulas por uma língua que ele não domina. Sendo assim, essa poderia ser uma estratégia adotada mais vezes na escola analisada, para possibilitar a experiência de outros professores poderem avaliar o aluno surdo na língua de sinais, proporcionar ao aluno a oportunidade de refletir nos assuntos estudados e explanar a respeito dele em uma avaliação em Libras, além da avaliação em Língua Portuguesa escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões tecidas nesse capítulo não se encerram nessas páginas, ao contrário, esperamos que reverberem e contribuam com a articulação entre os campos da Educação e do Discurso em língua de sinais no sentido de pensar outras funções possíveis para o Intérprete Educacional no cotidiano escolar. Buscamos nesse texto lançar um olhar sobre a atuação do profissional tradutor e intérprete de Libras que trabalha nesse contexto, refletindo sobre como esse sujeito se constituiu profissionalmente, sobre as funções assumidas por ele durante a atividade, sua formação inicial e continuada, suas interações com outros profissionais do espaço escolar. E nesse caminho surgiram outras reflexões possíveis e que dizem respeito não somente ao Intérprete Educacional, mas a outros agentes que atuam nesse ambiente, a saber: a importância da aproximação entre professor e aluno surdo, ainda que esse professor não saiba língua de sinais, e sobre as estratégias pedagógicas utilizadas durante as avaliações.

As leituras realizadas nos auxiliaram a pensar no papel que se espera do intérprete educacional, o que está prescrito em documentos amplamente divulgados nos cursos de formação para intérpretes como

o Código de Ética publicado por Quadros (2004) e que, no entanto, não refletem na realidade escolar. Notamos que alguns pesquisadores acreditam que tais prescrições podem auxiliar o IE em sua atuação e na delimitação de papéis em sala de aula, pois um dos questionamentos observados em pesquisas recentes foi o de que constantemente os papéis do professor e do intérprete são confundidos pela falta de um documento que norteie a conduta do intérprete. Todavia, o contexto inclusivo coloca o IE diante da impossibilidade de não se mover em direção a uma função atrelada ao ensino. E ainda que não conte com a parceria do professor, o que consideramos de suma importância, o IE vai percorrer caminhos outros que não somente aquele esperado: o da tradução e interpretação dos conteúdos escolares e das interações sociais entre surdos e ouvintes.

Nesse sentido, o profissional que atua no contexto escolar traduz enunciados de professores, alunos, funcionários, mas seu trabalho não se limita a essa atividade, perpassando por outras práticas que não tornam a tarefa do IE um processo apenas linguístico-cognitivo. O seu trabalho, de natureza enunciativo-discursiva, de acordo com uma perspectiva bakhtiniana, assim como toda e qualquer enunciação, é determinado pela situação concreta de produção, pelos sujeitos envolvidos, pelo momento histórico, pelas relações sociais, portanto, não se pode reduzir essa atividade a um processamento linguístico, desconsiderando os sujeitos envolvidos nas interações. Ao contrário, sua atividade está imersa no contexto real da esfera educacional com todas as singularidades inerentes a ela, sendo complexa a tentativa de impor limites de outras esferas no campo educacional. Com isso, destacamos a impossibilidade de falar em neutralidade nesse contexto, aspecto defendido como uma postura esperada, pois o contexto de ensino coloca o IE em função pedagógica a fim de construir saberes junto com os alunos. Não há como limitar a atividade desse profissional com base em um documento prescritivo que não considera as especificidades do contexto; no cotidiano, seu trabalho é fortemente influenciado pela situação concreta em que se encontra.

Ressaltamos, portanto, a necessidade de formação específica para a atividade do IE, visto que além das questões referentes à tradução e interpretação dos conteúdos e das interações, há que se considerar também os aspectos didático-pedagógicos que são inerentes à esfera em que o intérprete educacional atua. Atualmente, a maioria dos cursos de formação de intérpretes possui um caráter generalista, isto é, prepara o sujeito para atuar nos diversos contextos possíveis. No entanto, a esfera educacional possui especificidades que vão além da atividade tradutória e interpretativa, então o IE necessita de formação que aborde: parceria com o professor regente para pensar na singularidade do aluno surdo e proporcionar um ensino acessível; importância de preparo com estudos sobre os conteúdos das aulas para que a interpretação apresente uma qualidade melhor; conhecimento acerca do desenvolvimento da linguagem e desenvolvimento humano; estratégias metodológicas para auxiliar na interpretação das diferentes áreas do conhecimento, entre outros. Uma formação que prepare o futuro intérprete para atuar em contexto de ensino deve abordar questões didático-pedagógicas a fim de proporcionar ao IE a formação para trabalhar lado a lado com o professor regente, pensando em parceria as estratégias para um ensino mais acessível. Desse modo, se anula a visão instrumental que o intérprete por vezes é colocado e o torna partícipe do processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

Outro aspecto a ser destacado é a relação de parceria entre professor e Intérprete Educacional. Com o embasamento teórico pautado em estudos da interpretação em esfera educacional e com a análise dos dados, foi possível constatar a importância do trabalho em equipe, um trabalho colaborativo entre os dois profissionais. Como vimos, essa relação interfere diretamente na atuação do IE, que ao se sentir impotente diante do contexto em que os alunos surdos estão inseridos, e na tentativa de sanar essas dificuldades, assume funções que inicialmente não estão prescritas, mas que se fazem necessárias no cotidiano escolar. O IE não ignora que o aluno surdo não está aprendendo, não está interagindo com os demais sujeitos como deveria, então ele toma uma atitude responsiva frente a essa situação a fim de melhor incluir esse aluno

no ambiente educacional. Por isso, ele se torna mais do que aquele que traduz, ele se torna também educador, também amigo, pois é o único que compartilha a mesma língua do aluno surdo, se torna o orientador das práticas pedagógicas, o parceiro do professor no objetivo de levar o aluno a construir os conhecimentos, se torna o elo entre duas culturas diferentes que convivem no mesmo espaço, mas não um elo somente linguístico, o IE também conscientiza a comunidade escolar sobre o outro, o aluno surdo, e sobre a sua língua.

Não estamos encerrando uma discussão, embora essas sejam as últimas palavras escritas. Estamos, ao contrário, tentando instaurar novas possibilidades de reflexão acerca da atuação do profissional Intérprete Educacional. Não há conclusões, pois a história, as relações sociais, o contexto político estão em constante movimento, influenciam a nossa realidade a todo o momento, portanto, não há respostas, mas sim caminhos trilhados que, por sua vez, nos levam a outros caminhos ainda desconhecidos. Assim, terminamos essa escrita com a sensação de que há algo mais a ser discutido, inquietações. Esperamos, enfim, que tenhamos contribuído com as pesquisas na área e que suscite novos olhares e novas práticas para o contexto bilíngue, para o contexto inclusivo e para o Intérprete Educacional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. B. de. **O papel de professores surdos e ouvintes na formação do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais**. Dissertação (Mestrado). UNIMEP, Piracicaba, 2010.
- ANATER, G. I. P.; PASSOS, G. C. R. dos. Tradutor e intérprete de língua de sinais: história, experiências e caminhos de formação. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 26, p. 207-236, out. 2010. ISSN 2175-7968. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p207>>. Acesso em: 03 maio 2018.
- BAKHTIN, M.; (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BRASIL. Decreto 5.626, 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**, Brasília, DF, 23 dezembro de 2005.

_____. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abril de 2002.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>.

_____. Lei nº 10.098. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 dez. 2000.

_____. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da União**, 01 setembro 2010.

CAMPOS, M. L. I. L. **Cultura Surda**: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular? 222 f. Dissertação. (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia Visual** / Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.) Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

FEBRAPILS. **Código de Conduta e Ética**. Primeira alteração aprovada em assembleia geral ordinária no dia 13 de abril de 2014. Fortaleza, 2014.

FERRARI, A. C. M. **A Atuação do Tradutor Intérprete de Libras na Aprendizagem Matemática de Surdos no Ensino Fundamental**. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

GUIMARÃES, S. O. **A função do intérprete da língua de sinais em sala de aula no ensino regular**. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

JESUS, C. K. de. **A inclusão e escolarização dos alunos com deficiência auditiva e surdez no ensino fundamental em Brasilândia/MS**: desafios, avanços e perspectivas. 2016. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016.

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

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (orgs.) **Escola e diferença**: caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

- MARTINS, V. R. O. **Posição-Mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- MELO, A. V. S. de. **Formação e atuação do tradutor intérprete de Libras em sala de aula.** 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Tiradentes, Aracaju, 2013.
- MORAIS, M. P. de. **Trajetórias históricas de escolas municipais com propostas de educação bilíngue inclusiva para surdos.** 2018. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- NANTES, J. de M. **A constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos: o cuidado de si e do outro.** 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.
- OLIVEIRA, W. D. de. **Estudos sobre a relação entre intérprete de Libras e o professor: implicações para o ensino de ciências.** 2012. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
- PAGURA, R. J. A interpretação de Conferências: interfaces com a tradução, escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. **DELTA – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v.19, 2003.
- ROSA, A. S. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2005.
- _____. **A presença do intérprete de língua de sinais na mediação entre surdos e ouvintes.** In Ivani Rodrigues Silva; Samira Kauchaje; Zilda Maria Gesueli (Org). Cidadania, Surdez e Linguagem. São Paulo: PLEXUS, 2003.
- QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEE, 2004.
- SANTOS, O. P. Travessias Históricas do Tradutor/Intérprete de Libras: de 1980 a 2010. **Artifícios Revista do Difere** - ISSN 2179 6505, v. 2, n.4, dez/2012. Disponível em: <<http://www.artificios.ufpa.br/Artigos/ozivan.pdf>>. Acesso em: 19 jan 2017.
- SANTOS, S. A. **Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: um estudo sobre as identidades.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90455/243129.pdf?sequence=1>. Acesso em 20 de abr de 2018.
- SANTOS, L. F. dos. **O fazer do Intérprete Educacional: práticas, estratégias e criações.** 2014. 203 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SANTOS, L. F. dos; DINIZ, S. L. L. M.; LACERDA, C. B. F. **Práticas de Interpretação no espaço educacional:** para além dos limites da sala de aula. In: LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F. dos.; MARTINS, V. R. O. (orgs) Escola e Diferença: caminhos para uma educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 148-165.

SKLIAR, C. **Os Estudos Surdos em Educação:** problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SUZANA, E. R. B. **O tradutor/intérprete de Libras em contextos de inclusão escolar:** perspectivas em uma rede municipal do Rio Grande do Sul. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

TESSER, C. R. S. **Atuação do intérprete de Libras na mediação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior:** reflexões sobre o processo de interpretação educacional. 2015. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

XAVIER, K. S. **O lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo.** 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

LINGUAGEM DE ALUNOS SURDOS NA PERSPECTIVA DE INTÉRPRETES EDUCACIONAIS (LIBRAS-PORTUGUÊS)

Mairla Pereira Pires COSTA¹

Neiva de Aquino ALBRES²

1 INTRODUÇÃO

A noção de que somos sujeitos socioculturais e históricos, e que usamos a língua(gem) para nos comunicar não é nova. Diversos campos do conhecimento reconhecem essa concepção, que vem sendo fortemente considerada no aparato teórico e metodológico das pesquisas científicas nas últimas décadas. Nas Ciências Humanas observamos que temas como a identidade, atitudes, crenças e subjetividade são discutidos de forma mais profunda. Percebemos que, especialmente nos campos da Linguística e dos Estudos da Tradução, esses temas também têm sido alvo de investigações.

Neste contexto, apresentamos o recorte de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGET-UFSC), concluída em 2020. A dissertação, intitulada *Interpretação educacional (Libras-Português): subjetividades a partir dos discursos dos intérpretes* teve como objetivo analisar os discursos de intérpretes educacionais na

1 Mestre em Estudos da Tradução no PPGET na UFSC. Professora substituta no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Bolsista Capes. Membro do Grupo de pesquisa InterTrads (UFSC). E-mail: mairla.libras@gmail.com. ORCID: 0000-0001-5285-5850

2 Docente e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no departamento de Língua Brasileira de Sinais e no Programa de Pós-graduação em Tradução (PGET). Membro do Núcleo de Pesquisa em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais – InterTrads. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Contato: neiva.albres@ufsc.br

atuação em escolas públicas, considerando a constituição de suas subjetividades e, a partir disso, quais implicações podem decorrer para a realização da interpretação educacional.

Para esse texto, discutiremos as concepções de língua(gem) de alunos surdos nas vozes de intérpretes educacionais, buscando compreender de que forma os sentidos subjetivos desses profissionais influenciam o fazer interpretativo. Fundamentada na perspectiva histórico-cultural, esta investigação traz um olhar também sobre a escola, lócus específico para aprendizagem e para socialização, espaço formal para o acontecimento do ensino. É nesse cenário que a interpretação educacional se materializa, as interações transcorrem, as vivências escolares se constroem; sendo a língua um dos elementos que constitui os sujeitos que vivenciam este espaço.

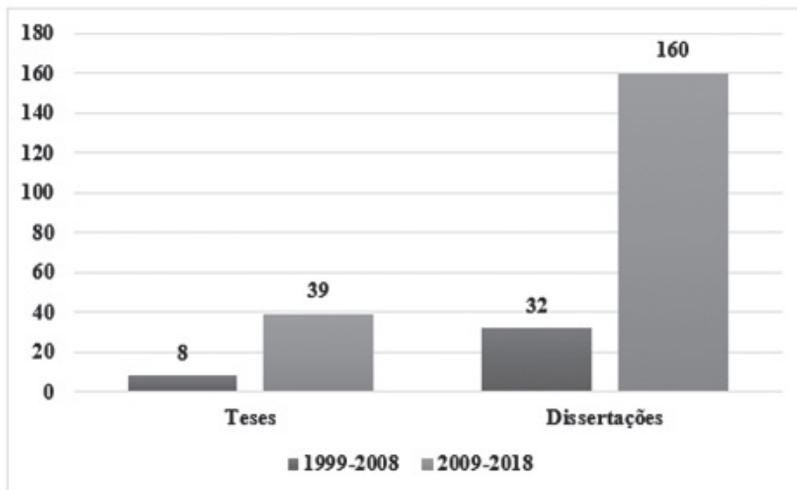
2 ESTUDOS SOBRE INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL E CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM) QUE CONSTITUEM A SUBJETIVIDADE DE INTÉRPRETES (LIBRAS-PORTUGUÊS)

A educação de surdos no Brasil tem acontecido predominantemente em escolas com base na perspectiva inclusiva, por meio de serviços da Educação Especial (instrutor de Libras – Língua Brasileira de Sinais, professor de português como segunda língua e tradutores/intérpretes de Libras-Português – doravante intérprete educacional). As políticas educacionais orientam que estes serviços na escola regular aconteçam em conjunto, isto é, que juntos possam cobrir a educação para este público (BRASIL, 2005).

Pesquisas em interpretação educacional vêm sendo investigadas no âmbito de pós-graduação no Brasil desde o final da década de 1990. Estas pesquisas estão, em sua maioria, vinculadas aos cursos na área de Ciências Humanas, e, em segundo lugar, ao campo da Linguística, Letras e Artes, incluindo os estudos em Linguística Aplicada e em Estudos da Tradução conforme mostra Albres (2019). A pesquisadora identificou 59 teses e 241 dissertações que discorrem, de alguma forma, sobre a atividade de interpretação educacional no período de 1999 a 2018.

O *corpus* levantado de teses e dissertações totalizaram 300 publicações, dos quais, 80% está na área das Ciências Humanas. Além disso, a partir de 2004, observamos que, se ampliam acentuadamente, alcançando um volume expressivo no período de 2009 a 2018 (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Interpretação educacional das Teses e Dissertações no Brasil (1999 a 2018) na área das Ciências Humanas



Fonte: Elaborado com base nos dados levantados por Albres (2019).

Verifica-se, portanto, que houve aumento de 388% em pesquisas de doutorado (teses) quando comparamos a primeira década (1999-2008) com a década seguinte (2009-2018), e aumento de 400% nas dissertações, fazendo a mesma comparação. Esses dados demonstram que as problematizações em torno da educação de surdos têm despertado o interesse de pesquisadores nesse nível acadêmico, em diversos programas de pós-graduação nas universidades públicas e privadas do país.

Albres e Costa (2019) trouxeram dados quantitativos com as temáticas mais pesquisadas no *corpus* supracitado: i) **nas teses**, o processo de ensino e aprendizagem com 15 pesquisas, a inclusão escolar de surdos com 11, a atuação do intérprete com 7, a educação de surdos com 7 e a formação de professores com 5; ii) **nas dissertações**, o processo de ensino e aprendizagem com 62, a inclusão escolar de surdos com 61, a

atuação do intérprete com 32; a educação de surdos com 21 e interpretação com 14 pesquisas.

Com base nos dados acima, notamos que as investigações que enfocam na atividade interpretativa ou na atuação do profissional representam um número ainda reduzido (nas teses correspondem a 15% e nas dissertações correspondem a 25%), portanto, é um campo relativamente descoberto. Apenas 14% das pesquisas são oriundas da Linguística, Letras e Artes, incluindo o campo dos Estudos da Tradução, com 6 pesquisas, sendo 1 tese e 5 dissertações e todas vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PPGET) da Universidade Federal de Santa Catarina.

Revisitamos os trabalhos produzidos no PPGET específicos sobre interpretação educacional compilados por Santos (2013), Albres (2019) e Costa (2020), atualizando esses dados com pesquisas mais recentes. Apenas uma dissertação informa a interpretação educacional no título e nas palavras-chave, e outras quatro pesquisas identificadas abordam o tema no corpo da pesquisa, seja discorrendo sobre a atuação do intérprete em ambiente escolar/acadêmico, políticas linguísticas, mediação linguística em sala de aula e estratégias de interpretação³.

Muito do que vem sendo discutido no campo da interpretação educacional no Brasil está relacionado aos papéis do intérprete, a inclusão escolar, questões de ensino e aprendizagem de alunos surdos, que inclui discussões sobre a atuação dos professores das disciplinas, aspectos terminológicos de interpretação e tradução, prática interpretativa, dentre outros. Contudo, percebemos que há pontos ainda pouco abordados, como a inclusão de surdos na Educação Infantil, a formação, tradução/interpretação para fins didáticos e a atividade de interpretação em si, que pode estar relacionada, por exemplo, aos aspectos de língua(gem) dos alunos surdos ou da fluência do intérprete nesse contexto singular (ALBRES; COSTA, 2019).

3 A pesquisa mencionada é a dissertação de Costa (2020) intitulada *Interpretação educacional (Libras-português): subjetividades a partir dos discursos dos intérpretes*, sob orientação da Profa. Dra. Neiva de Aquino Albres. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PPGET-0472-D.pdf>.

Sobre a aquisição de linguagem, concordamos com Kotaki e Lacerda (2011, p. 120), compreendendo que “acontece de forma gradual, já que se constitui como um sistema simbólico básico e essencial para o desenvolvimento humano”. Por isso, a aprendizagem “depende fundamentalmente da linguagem para promover a construção de conhecimentos acadêmicos”. Nesse sentido, há implicações para a interpretação quando refletimos sobre esses pontos no âmbito da educação de surdos, e é de extrema relevância porque é por meio da língua/linguagem que aprendemos, que nos constituímos (KOTAKI; LACERDA, 2011, p. 120).

Desta forma, o intérprete educacional tem o desafio de observar essas questões e ser sensível às realidades singulares dos interlocutores surdos, ou seja, mediar discursos nos diversos níveis de ensino e de língua(gem), considerando também as subjetividades dos envolvidos, sejam os professores com quem trabalham, ou dos alunos para quem trabalham.

A subjetividade é um conceito comumente discutido nos campos da Psicologia, Filosofia e Educação. Para esta pesquisa, elencamos esse conceito como central para discutir a interpretação educacional, visto que admitimos sua relevância para o campo, tanto para pensarmos a atividade em si (a interpretação) e as constituições subjetivas que emergem na escola, quanto para analisar como as subjetividades dos intérpretes interagem com as subjetividades daqueles com quem convivem mais diretamente (alunos surdos e professores).

Nesse sentido, entendemos o intérprete educacional como um “sujeito singular e socialmente constituído, situado em contexto histórico e cultural” (COSTA, 2020, p. 48). Logo, como sujeito formado por sentidos subjetivos, carrega consigo a capacidade de fazer no mundo, e refazer-se, na medida em que interatua com outros sujeitos. Por isso, justificamos que há “uma qualidade subjetiva da pessoa no curso da ação”, em que o indivíduo é “capaz de gerar um caminho alternativo de subjetivação dentro do espaço normativo institucional em que atua” (MARTINÉZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 58). Por isso, o espaço de atuação e a cultura deste espaço também são elementos influenciadores nas subjetividades dos sujeitos e vão se modificando de forma dinâmica,

na medida em que se articulam as subjetividades em nível individual e social. Um elemento que compõe essa subjetividade relaciona-se à concepção de língua(gem) do profissional.

Referente às concepções de linguagem, é possível compreender que o imaginário social é composto por diferentes concepções, das quais pode-se delimitar algumas características, denominadas de: i) “língua(-gem) como a representação (“espelho”) do pensamento”; ii) “língua(-gem) como instrumento de comunicação”; como também iii) concepção da “língua(gem) como processo de interação ao seu entendimento como atividade discursiva”. A subjetividade dos intérpretes educacionais também é composta por essas concepções (TRAVAGLIA, 1997).

Entre as concepções da língua(gem) listadas acima, a primeira e mais antiga delas, embora ainda encontre adeptos, interpreta a língua(-gem) como representação direta do pensamento, como um “espelho”. O ser humano, para essa concepção, representa por meio da linguagem o que pensa. Expressar-se bem é sinônimo de pensar bem, colocando a língua em segundo plano. A língua seria uma tradução do pensamento (CHAUÍ, 1999).

Nesta concepção, a língua está ancorada em frases gramaticais e seu ensino é proposto como uma sequência progressiva no uso da gramática, o que, geralmente, não contribui para um melhor desempenho linguístico dos alunos (GERALDI, 1999).

A segunda concepção entende a língua(gem) como instrumento de comunicação: a língua é vista como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras), por meio do qual um emissor comunica determinada mensagem a um receptor. A língua passa a ser descrita conforme sua constituição, sendo produzida uma análise formal e concebida como instrumento de comunicação (TRAVAGLIA, 1997).

A terceira concepção concebe a língua(gem) como processo de interação: o indivíduo, ao fazer uso da língua, não exterioriza apenas o seu pensamento, nem transmite somente informações; mais do que isso, realiza ações, atua socialmente, objetivando atingir, com seu uso, resultados específicos na interpretação do outro. A linguagem passa a ser vista como lugar de interação, inclusive comunicativa, a partir da

produção, construção de efeitos de sentido entre os falantes, em certa situação de comunicação e em um contexto específico.

Nesse sentido, o desenvolvimento da língua(gem) não se dá de modo individual e inato, como veiculado pelas teorias desenvolvimentistas clássicas. O ponto essencial é seu caráter social, ou seja, o seu acontecimento se dá na interação social, no contato com outros e o meio no qual vivem, sendo a palavra uma expressão possível dessa relação individual-social (BAKHTIN, 1997).

Ainda nessa perspectiva, qualquer enunciado é compreendido como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera, refutando, confirmando, completando, baseando-se nestes outros enunciados que também o constituem. Todo enunciado remete a outro, em uma cadeia de sentido e de comunicação que está presente na linguagem. Nessa concepção, a língua(gem) é discursiva e permeada por embates, que

[...] revelam a natureza social, política, cultural e histórica da linguagem, uma vez que os posicionamentos ditos individuais refletem a história de um sujeito da linguagem, com uma dada história, com determinados repertórios, entre outras características, atualizadas por meio de uma mensagem. (SCORSOLINI-COMIN, 2014, p. 256-257).

Há uma visão ampliada da língua(gem) em que não se valoriza apenas a linguagem verbal, ou seja, não é apenas a palavra a portadora de significação. Todo gesto ou processo do organismo, como a respiração, a circulação sanguínea, os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos exteriores, enfim, “tudo o que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo” (BAKHTIN, 1995, p. 52).

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa está fundamentada nos preceitos metodológicos da abordagem histórico-cultural, que “para uma outra maneira de produzir conhecimento envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação, enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social” (FREITAS, 2007, p. 5). Dessa forma, ao realizar determinada investigação, leva-se em consideração a contextualização cultural do que está sendo pesquisado, ao passo que reconhece que os fenômenos examinados estão em constante transformação. A perspectiva histórico-cultural valoriza as singularidades humanas, incluindo a singularidade do/da pesquisadora, pois as investigações são feitas por indivíduos, por isso, sujeitos imbuídos por suas historicidades, ideologias, culturas, experiências, o que reflete nas investigações que realizam.

Entrevistamos nove intérpretes educacionais de Libras-Português que atuaram em 2018 numa rede municipal de ensino em Santa Catarina, buscando identificar a concepção de língua/linguagem nos discursos dos profissionais. Utilizaremos nomes fictícios para identificá-los, visto que a pesquisa segue preceitos éticos de confidencialidade e anonimato, conforme projeto aprovado pelo CAAE: 91419418.8.0000.0121.

O grupo de intérpretes da referida rede de ensino é composta por nove profissionais (sete mulheres e dois homens) que atuam no Ensino Fundamental (Educação Básica), atendendo alunos surdos do 1º ao 9º ano, em média, com um aluno por série, com exceção da sala de Educação de Jovens e Adultos – EJA. A formação deles é diversa (pedagogos, professores de Português, Ciências, Ciências Biológicas, Educação Física, dentre outros), com especialização em áreas relacionadas à Educação Especial e Educação de Surdos. Quanto à experiência também é variada, assim como o período de aprendizagem de Libras.

Para construção dos dados foi utilizado um roteiro com perguntas pré-definidas, contudo, no decorrer da entrevista foi possível que o entrevistado/entrevistada enunciasse respostas que não haviam sido previstas ou que o diálogo se direcionasse para temas não previstos. Se-

gundo Rocha, Daher e Sant'Anna (2004, p. 14) “a entrevista não é mera ferramenta de apropriação de saberes, representando, antes, um dispositivo de produção/captação de textos, isto é, um dispositivo que permite retomar/condensar várias situações de enunciação ocorridas em momentos anteriores”. Assim, a entrevista é compreendida além de um instrumento de pesquisa como um gênero discursivo com características específicas.

[...] aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhes dos aspectos sócio-históricos da situação de enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seus interlocutores e temas discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão marcas linguísticas (formas do texto/ enunciado/ língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação. (ROJO, 2005, p. 199).

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas por meio do software *Speechnotes*⁴. Para a análise dos enunciados dos intérpretes, adotamos os princípios da análise dialógica do discurso (ADD), na busca por compreender as regularidades enunciativo-discursivas que permeiam as respostas concedidas em entrevista, objetivando entender as concepções de linguagem enunciadas.

Brait (2004) contribui significativamente com as Ciências Humanas, principalmente, para as ciências que se ocupam da análise da linguagem em suas interfaces ao se apropriar da perspectiva dialógica da linguagem e delinear alguns princípios para a produção da análise dialógica do discurso (ADD). Entre esses princípios, o primeiro refere-se a compreender os “sujeitos em determinadas condições histórico-sociais-culturais e situações instauradas por (e instauradoras de) atividades específicas de esferas de produção, circulação e recepção do ser/fazer humano” (BRAIT, 2004, p. 05); outro ponto é a compreensão de que esse discurso a ser analisado não se restringe à palavra (signo verbal), mas como “abordagem de textos e discursos, entendidos na sua constitui-

4 Disponível em: <https://speechnotes.co/pt/>

va relação com o não verbal, com o extraverbal” (BRAIT, 2004, p. 06). Portanto, o foco da análise “são os processos de construção do sentido e de seus efeitos, são as formas de diálogo entre sujeitos sociais, históricos, discursivos e as formas do dizer e do ser no mundo” e que esses discursos são singulares, irrepetíveis e ao mesmo tempo habitam outros discursos; refletem e refratam “os diferentes discursos que atravessam e constituem qualquer interlocução” (BRAIT, 2004, p. 06). Dessa forma, para a análise dialógica do discurso, seguimos o seguinte percurso:

- [...] - A descrição dos papéis assumidos pelos participantes da interação discursiva [...], analisando as relações simétricas/assimétricas entre os interlocutores na produção de discurso;
- O estudo do cronotopo (o espaço-tempo discursivo) dos enunciados [...];
- O estudo do horizonte temático valorativo dos enunciados;
- A análise das relações dialógicas. (ROHLING, 2014, p. 51).

Para este capítulo, selecionamos a materialidade do discurso de três sujeitos e que, diante do restrito espaço deste capítulo refratam especificamente as concepções de língua(gem) dos intérpretes. O que torna a forma linguística um signo é “a orientação que é conferida à palavra por um contexto e por uma situação precisos” (BRAIT, 1997, p. 110). Assim, toda a análise discursiva é tecida considerando o momento histórico e o contexto discursivo.

4 DISCURSOS DE INTÉRPRETES EDUCACIONAIS

Como mencionado, todos os intérpretes entrevistados fazem parte de uma mesma rede de ensino que tem como princípio a educação inclusiva e trabalha com a contratação de intérpretes há mais de dez anos. Mensalmente participam de formação continuada oferecida pela própria rede para promover a reflexão e qualificação profissional. Os profissionais são dispensados da escola para que possam frequentar os encontros, que acontecem em período diurno, ora matutino, ora vespertino, a depender de calendário previamente informado.

Os discursos foram apreendidos em momento de entrevista realizada pela primeira pesquisadora, sob orientação da segunda pesquisadora. Os entrevistados já a conheciam e a identificavam também como uma intérprete educacional, ciente de todos os conflitos da escola e do complexo processo que se desenvolve na interpretação para além de naquele momento estar desenvolvendo o papel de entrevistadora para sua pesquisa de mestrado. Então, há diferentes papéis coexistindo nesse espaço-tempo discursivo, mas com pontos de aproximação. No gênero discursivo 'entrevista' delineia-se diferentes papéis para os interlocutores: a entrevistadora no papel de formular as questões e ouvir mais e o(a) entrevistado(a) no papel de narrar, de expressar suas experiências. O espaço dialógico vai sendo construído, apoiado por princípios éticos, sendo essa interlocução que surge a materialidade 'entrevista'.

Nesta seção, tentaremos compreender, a partir de entrevistas concedidas, quais as concepções de língua(gem) dos profissionais em função das relações dialógicas com os alunos surdos para quem interpretam. Como mencionado sobre o material de pesquisa, selecionamos excertos de respostas de três intérpretes entrevistados (Melissa, Violeta e Hazen) às diferentes questões do roteiro de entrevista.

Quadro 1 - Formação, tempo de experiência, carga horária de trabalho e aprendizagem de Libras dos intérpretes educacionais

 <p>Melissa</p>	 <p>Violeta</p>	 <p>Hazel</p>
<p>Melissa é pedagoga com Especialização em Língua Brasileira de Sinais e experiência como intérprete desde 2013. Colaboradora efetiva na rede. Iniciou sua aprendizagem em Libras em cursos extracurriculares no Instituto Federal de Santa Catarina.</p>	<p>Violeta tem formação técnica em Tradução e Interpretação (Libras-português), Bacharelado em Letras Libras e Licenciatura em Pedagogia (em curso). Intérprete desde 2015, com contrato temporário de 20h na rede. Aprendeu Libras no curso técnico e na universidade em que estuda.</p>	<p>Hazel é licenciado em Letras Português, cursando Bacharelado em Letras Libras, intérprete desde 2014. Aprendeu Libras em uma instituição religiosa, atuando há quatro anos. Na rede, trabalhou em regime de 20h, com contratação temporária.</p>

Fonte: As autoras.

Melissa informa na entrevista que começou a se interessar por Libras em 2010. Iniciou em 2011 a aprendizagem da língua, participando de cursos de nível básico ao avançado. Ela é uma das primeiras intérpretes efetivadas na rede municipal pesquisada, atuando apenas no contexto educacional, em turmas do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Não teve contato com surdos anteriormente a 2010 e trabalhou com alunos com diferentes perfis de constituição linguística. No ano em que a entrevista ocorreu, interpretava para um aluno do 6º ano do Ensino Fundamental.

Na entrevista, Violeta relata que tem contato com Libras há vinte anos, por conta da convivência cotidiana com seu irmão surdo e que desde a juventude tem atuado voluntariamente como intérprete em di-

versos contextos para ele. É perceptível em sua narrativa a preocupação quando fala sobre educação de surdos e as problemáticas que envolvem o tema, quando traz situações do contexto familiar ou de suas experiências profissionais mais recentes, do ano de 2018 em que estava alocada numa turma de 7º ano.

Hazel teve experiências como professor de português e relata que aprendeu a língua de sinais na instituição religiosa que frequenta para atuar com os surdos da sua igreja. Assim poderia realizar um trabalho missionário. Comenta que residiu em outros municípios do estado de Santa Catarina e percebeu realidades diversas, tanto a respeito do mercado de trabalho, quanto de variação linguística da Libras. No ano da entrevista, estava atuando com um aluno surdo do 5º ano do Ensino fundamental.

A seguir, apresentamos o enunciado de Melissa sobre sua experiência em uma classe bilíngue na EJA que havia atuado no ano anterior da data da entrevista, em que trabalhou por alguns dias para substituir outra profissional que estava em licença médica. A turma em questão tem uma faixa etária bem diversificada, composta por alunos entre 15 e 66 anos, o que demonstra uma intensa heterogeneidade de perfis. Os professores regentes que ministravam aulas nessa turma participavam de reuniões de planejamento pedagógico duas vezes por semana e nos demais dias ministravam as aulas. Esse tempo de planejamento contava com a participação da intérprete, o que foi positivo, de acordo com o narrado por ela na entrevista. Em geral, esses professores não tiveram alunos surdos anteriormente e demonstravam certo desconhecimento de questões que envolvem a interpretação educacional, as especificidades da educação de surdos, a comunicação em língua de sinais e a pedagogia visual.

Ela era a única intérprete para atender os 15 alunos. Melissa descreve algumas situações que vivenciou nesse contexto, apontando alguns aspectos pedagógicos do curso. Neste excerto, notamos que Melissa sente um conflito sobre seu papel como intérprete, em especial, a respeito da mediação linguística. Como dito por ela, as escolhas que

fez foram além de interpretar Libras simultaneamente a enunciação do professor durante a aula.



MELISSA
(2019)

*Na EJA da prefeitura você trabalha com pesquisa como princípio educativo então, tu não tem aula da disciplina, não tem aula de matemática, aula de geografia, não. Os alunos trabalham sempre em cima da pesquisa, aí eles têm que fazer a problemática da pesquisa né [...]. Eu saía de lá assim todo dia pensando será que tava certo, porque precisa **usar muito gesto caseiro**, tu tem que tá o tempo todo ali e **a gente faz desenho no quadro** para conseguir entender, e **procura vídeo** e mostra como é que é isso, ah tá então por falta de conhecimento linguístico ele não sabe a língua ele não conseguiu se comunicar (grifo nosso).*

Nesse depoimento, Melissa apresenta algumas das estratégias adotadas para se fazer entender por seus interlocutores. Ela faz uso de “*gesto caseiro*”, “*desenho*”, “*vídeo para exemplificar o conteúdo*”. Nota-se que esse enunciado expressa a preocupação com os alunos, mas também com o seu trabalho, como desempenhar uma interpretação adequada para esses interlocutores. Há, então, uma sensibilidade para com a diferença linguística e histórica dos alunos. Melissa se lança na linguagem com toda a sua forma, usando de todas as possibilidades semióticas que pode fazer uso para atingir o seu objetivo.

Nesse sentido, podemos observar a primeira concepção da língua(-gem) apresentada anteriormente, ou seja, da língua(gem) como processo de interação ao seu entendimento como atividade discursiva. De forma controversa, a expressão “[...] tá então por falta de conhecimento linguístico ele não sabe a língua ele não conseguiu se comunicar”. Nos remete à segunda concepção de linguagem apresentada, ou seja, da “língua(gem) como instrumento de comunicação”, como um sistema linguístico.

Como tem sido amplamente debatido em diferentes áreas do conhecimento, a atualidade é marcada por tensões, pela transformação da concepção de língua genuína como apenas o uso de palavras (signo verbal) em línguas vocais, assim como em línguas de sinais o domínio de sinais, do léxico padrão da Libras. Sabe-se que, falar em Libras não envolve apenas os sinais manuais, mas uma expressão linguístico-dis-

cursiva que imprime a intenção do locutor no corpo em movimento, ou seja, uma rica corporalidade e expressividade facial.

No discurso da intérprete, saber a “língua” (como sistema linguístico) é minimamente necessário para que os alunos compreendam o que está sendo explicado na aula, e fazer uso não apenas da sinalização exprime sua preocupação de ser entendida na interação em sala de aula. A este respeito, Lodi (2013) enfatiza a natureza fluída e dinâmica das interações sociais em meio aos processos de ensino-aprendizagem e, diante do exposto, faz sentido o trabalho das correntes com apelo à mudança na forma como temos geralmente compreendido a linguagem, como defende (BAKHTIN, 2010).

Embora pensados de modo independente, os conceitos de concepções de linguagem (CHAUÍ, 1999; GERALDI, 1999; BAKHTIN, 1992, 2006, 2010, 2017) e de práticas híbridas de linguagem (ROCHA; MACIEL, 2015) nos fazem refutar as dualidades Libras – Português, a compartimentalização, a generalização e as ideias de unidade e finitude, favorecendo uma outra visão de realidade que acata a relatividade da verdade e, portanto, a indeterminação dos sentidos, ao invés de sua unicidade. Essas provocações favorecem o pensamento sobre currículos, práticas pedagógicas, interpretação, funcionamento das linguagens em interação em sala de aula de modo menos homogêneo e transparente.

Linguagens são aqui compreendidas como formas sócio-historicamente definidas de produção de sentidos, sendo que elas configuram mundos e o que entendemos como realidade. São, desse modo, constituídas pela articulação ou sobreposição de diferentes códigos e recursos multissemióticos, entre eles a oralidade e a escrita, bem como de sistemas simbólicos. Assim sendo, as linguagens constituem-se como práticas sociais e culturais discursivamente orientadas. Consequentemente, a realização de uma prática de linguagem implica o alinhamento a, ao menos, um regime de significação que especifica o que está dentro ou fora do domínio de sentidos, sendo que estes revelam uma natureza também historicamente orientada. (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 418).

Nessa perspectiva, o intérprete educacional é demandado a uma adequação linguística com base no nível do aluno surdo para quem interpreta, assim como um alinhamento com os professores com quem trabalha. O reconhecimento das expectativas de interlocutores “prontos”, ou seja, de alunos surdos proficientes em Libras é frustrante. Observou-se a seguinte discussão no enunciado de Violeta. Essa intérprete atuava no 8º ano do Ensino Fundamental (anos finais). Violeta tem três anos de experiência na área da interpretação educacional, curso técnico de Tradução e Interpretação, e no momento da entrevista, cursava graduação em Pedagogia e Bacharelado em Letras Libras. Ela tem irmão surdo e vivenciou experiências em variados contextos de interpretação, de forma voluntária e empírica.

A seguir, o enunciado produzido por ela, quando questionamos sobre como eram os alunos surdos para quem ela interpretou, em experiências anteriores de atuação. No discurso da intérprete, ela enuncia essas experiências e também a atual, mesclando exemplos de situações que viveu com os alunos surdos. Demonstra no relato, as preocupações com o aprendizado desses alunos, apontando a complexidade que a atividade lhe impõe.



VIOLETA
(2019)

*O primeiro aluno que foi o primeiro ano do Estado foi minha experiência traumatizante, porque eu chegava aqui na UFSC e daí quando a gente começava a debater, a maioria trabalha já na área né? Então, quando eu começava "o meu aluno," pra mim era frustrante, eu chegava em sala de aula com o material, por exemplo... o primeiro dia de aula, eu nunca vou esquecer quando eu cheguei e falei pra ele fazer a atividade. Como ele não conhece muito língua de sinais, ficava difícil pra ele fazer a atividade, **ele falava não sei, não sei, não queria fazer** e eu tentando... Ele olhava, assim, os sinais que eu fazia, alguns ele fazia aquele "aham, aham"... **dava pra perceber que ele não tava entendendo** (grifo nosso).*

Esta experiência relatada por Violeta, ela conta que trabalhou na rede estadual com o aluno não alfabetizado nem em Libras, nem em português, o que, de acordo com ela, é frequente. Já no segundo ano na mesma rede, trabalhou no 3º ano do Ensino Médio com um aluno de 22 anos. Violeta afirma que, quando participa de seminários na instituição que estuda, alguns professores cobram os acadêmicos para não falarem

“é meu aluno”. A orientação é que seja “[o] *aluno da escola*”. A intérprete justifica, posicionando que não pensa dessa forma, pois há uma ligação com o aluno. Por isso, afirma “*a gente acaba falando ‘o meu aluno’, e esse mesmo é o meu aluno realmente*”. A intérprete expressa suas inquietações, de como se refere ao aluno, ao chamá-lo de “*meu aluno*”, percebe que essa forma de dizer é notada como não aprovada pelos colegas de curso.

A expressão “meu aluno” pode ser entendida como uma relação de posse por conta da intérprete fazer uso do pronome possessivo; por outro lado, a postura da intérprete demonstra preocupação com a compreensão do que está sendo enunciado por ela, seja no momento da interpretação ou não, e uma posição ativa de comprometimento com a aprendizagem do aluno em questão. Na comunicação em sala de aula entre intérprete e aluno(a), comumente se estabelece um processo de interação para além do que está sendo dito pelo(a) professor(a); esse ato é, por vezes, uma estratégia de “sondagem linguística”, em que se busca identificar o repertório do aluno e o seu entendimento do que está sendo dito. O(a) intérprete, portanto, modaliza a interpretação, adequando os sinais ou a expressão em Libras aos conhecimentos do(a) aluno(a) surdo(a), na medida do possível. Quando mediava a aplicação de atividades para o aluno, dialogando com ele, agia dessa forma por perceber a necessidade de incentivá-lo, de guiá-lo para participar da resolução da atividade. As concepções da profissional frente às circunstâncias singulares provocam-na a fazer escolhas, que se baseiam no que percebe de si mesma e dos outros.

Minha imagem de mim mesmo. Qual é a índole da concepção de mim mesmo, do meu eu em seu todo? Em que ele se distingue essencialmente da minha concepção do outro? A imagem do eu ou o conceito, ou o vivenciamento, a sensação, etc. A espécie de ser dessa imagem [...]. O que eu compreendo por eu quando falo e vivencio: [...] Eu-para-mim e eu-para-o-outro, o outro-para-mim. O que em mim é dado imediatamente e o que é dado apenas através do outro. (BAKHTIN, 2003, p. 382, grifos do autor).

No enunciado que trouxemos de Violeta, a intérprete dialoga com o aluno para tentar identificar o que ele compreende do que ela diz para ele em Libras. O aluno respondia brevemente “*eu não sei, eu não sei*” em sinais, mostrando sua dificuldade em responder a atividade. Paralelo a isto, Violeta captura nuances da linguagem do aluno, percebidas por suas expressões corporais e faciais, o que demonstra uma concepção de linguagem como processo de interação, visto que, motivada ideologicamente para determinada intenção comunicativa (detectar o que o aluno compreende), pois “quando usamos a língua para comunicar agimos sobre o outro, executamos uma ação sobre o outro” (TRAVAGLIA, 1997, p. 69).

As concepções que constituem cada individualidade humana, concepções de si e dos outros, nos move para determinadas direções. A discursividade de Violeta nos impulsiona a apreender que, por conta do contexto familiar da intérprete, há um engajamento *sui generis* com a educação desses sujeitos. Violeta relatou que, quando era criança, ajudava o irmão surdo em casa, com as atividades escolares, portanto, a subjetividade da intérprete, motivada pela experiência parental, é um fator que marca as práticas profissionais, perceptíveis em seu discurso e também pela relação emotiva-valorativa de convivência com o aluno em questão.

O que constatamos é que, as concepções se entrelaçam, em que cada momento vivido pelos sujeitos, isto é, os indivíduos que coexistem no espaço sala de aula, carregam consigo sua historicidade, sua cultura, personalidades, subjetividades que se expressam nas interações. O que acontece é, portanto, ações tomadas por propulsão de como concebemos o mundo, e tudo que nele há, concepções estas, dinâmicas, em processos individuais e sociais, que co-ocorrem.

No excerto a seguir, o intérprete Hazel comenta sobre o aluno para quem interpreta. O profissional é formado em Letras Português e cursa Bacharelado em Letras Libras. Atua no contexto educacional há 4 anos e o aprendizado de Libras se deu, principalmente, em espaço religioso. No ano em que ocorreram as entrevistas, Hazel tinha um vínculo de contra-

to temporário e trabalhava com apenas um aluno surdo de 12 anos, em turma do 5º no período vespertino.

O intérprete explica, durante a entrevista, que a turma era barulhenta e que os alunos eram muito agitados em sala, isso às vezes atrapalhava na interpretação. Além disso, descreveu que sua relação de Hazel com a professora regente era superficial, logo, não havia um diálogo aberto para que conversassem sobre a aprendizagem do aluno.



HAZEL
(2019)

[o nível de Libras dele é] **básico, Libras cotidiana**. Assim, ele usa bastante classificadores, se faz entender bem, conhecimento referencial de mundo, assim... é bem bom, para o guri da idade dele vai conversar sobre videogame, filme, série, ele entende [...] se faz entender o que ele tá falando [...] ele consegue nos **classificadores** mostrar a diferença, explicar, mas do ponto de vista de conversação, ele não é muito de se expressar [...] para uma criança de 12 anos eu acho que ele tá bem atrasado em língua de sinais. Já vi outros meninos, outras crianças mais novas que ele, dominando mais, mais fluentes, assim, em língua de sinais, se expressando melhor (grifo nosso).

Ao ser questionado sobre o domínio de Libras dele, o profissional diz que “[é] *básico, Libras cotidiana*”, o que nos remete a expectativa que Hazel tem do conhecimento de língua do aluno. Essa ideia se confirma quando diz que “*já vi outros meninos, outras crianças mais novas que ele, dominando mais, mais fluentes, assim, em língua de sinais, se expressando melhor*”.

Há uma concepção controversa a respeito da situação do aluno. Ao passo que conhece um pouco do contexto familiar, descrevendo-o as dificuldades socioeconômicas, vividas em situação de vulnerabilidade e que o aluno não era assíduo às aulas, em dados momentos, o intérprete declara o uso de classificadores pelo aluno e o conhecimento referencial de mundo, o que parece ter menos prestígio do que os conhecimentos acadêmicos. Assim, podemos entender que o enunciado acima tem um caráter discursivo que por vezes é paradoxal, ou seja, “[...] é vivo nos modos sociais, devendo ser visto sob formas contraditórias e como mundos de múltiplas linguagens que se interligam” (SCORSOLINI-COMIN, 2014, p. 251). Portanto, podemos compreender esses enunciados com base na perspectiva discursiva bakhtiniana, que

destaca a centralidade da linguagem na vida humana. A palavra é concebida como material da linguagem interior e da consciência, além de ser elemento privilegiado da comunicação na vida cotidiana, que acompanha toda a criação ideológica, estando presente em todos os atos de compreensão e de interpretação. (SCORSOLINI-COMIN, 2014, p. 251).

Há, portanto, a concepção de língua(gem) como representação do pensamento e também de instrumento de comunicação, pois espera-se formas padrão de expressão, em que a língua é “medida” pelos sujeitos que, supostamente, tem um uso desenvolvido. Ocorre, portanto, uma supressão da singularidade dos sujeitos, já que não estão sendo consideradas na prática, as especificidades individuais e sociais, bem como a subjetividade do aluno.

Evidencia-se no enunciado que os sinais são a língua, e que outros elementos (os classificadores, por exemplo) são vistos com desprestígio. Apesar de Hazel citar que aluno tem conhecimentos outros quando diz que “*videogame, filme, série, ele entende*”, e reconhecer isto em outros momentos da entrevista, ainda espera mais da produção em Libras.

A partir dos discursos dos intérpretes foi possível apreender que a língua atribuída ao aluno surdo toma diferentes concepções, desde a atribuição de língua denominada de Libras, o uso de expressões como “gesto”, “classificadores” ou mesmo outras linguagens que co-ocorrem no processo comunicativo, como o desenho, um vídeo, a linguagem da tecnologia são exemplos de enunciados que denotam sentidos de língua mais amplo que puramente “um sistema linguístico”. De forma similar, constatamos em todos os discursos, ao aluno surdo é atribuído um nível de linguagem inferior ao esperado para a idade e ano letivo em que está matriculado, o que evidencia expectativas em relação ao outro (aluno), que se materializa pelas subjetividades de cada intérprete em correlação com a subjetividade dos alunos para quem interpretam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, analisamos enunciados de três intérpretes que atuam em escolas públicas com alunos surdos e apresentamos uma discussão sobre três concepções de língua(gem). Dessa forma, procuramos problematizar como as subjetividades desses profissionais dialogam com aspectos que estão relacionados a língua(gem) e a atividade de interpretação educacional.

Constatamos que cada situação aqui descrita, e os excertos selecionados mostram os diversos contextos de atuação profissional, mesmo que existam características similares. Observamos especificidades no perfil das turmas, alunos e professores, o que também interfere em como o intérprete trabalha. Buscamos descrever o cenário de trabalho, pois entendemos que as subjetividades dos profissionais são atravessadas por elementos externos, como já dissemos anteriormente.

A concepção da língua(gem) como atividade discursiva é constituidora da subjetividade dos indivíduos. Não seria diferente dos profissionais intérpretes que atuam diretamente com a linguagem em seus processos de tradução/interpretação e ensino-aprendizagem. Dessa forma, os modos como os intérpretes agem na atividade de interpretação educacional perpassa também as concepções de língua(gem). Por fim, os pontos citados neste capítulo nos levam a compreender a complexidade de interpretar nos espaços escolares e as subjetividades dos sujeitos que fazem parte desse contexto.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Revisão sistemática e metanálise das pesquisas sobre atividades de intérpretes educacionais em escolas inclusivas.**

Relatório Científico. Estágio Pós-doutoral. Universidade de São Paulo – USP, São Paulo. 2019.

ALBRES, Neiva de A.; COSTA, Mairla P. P. O intérprete educacional em dissertações e teses sobre educação de surdos: focalizando temas de interesse (1999 a 2018). *In*: I Colóquio internacional de Educação Especial e inclusão escolar (CINTEDES), 25 a 27 de junho de 2019, Florianópolis. **Anais**

eletrônicos [...], Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: https://proceedings.science/proceedings/100081/_papers/102925/download/abstract_file1. Acesso em: 30 abr. 2020.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes; 1997.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; 1995.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRAIT, Beth. Linguagem e identidade: um constante trabalho de estilo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 2, n. 1, p. 185-201, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tes/v2n1/03.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2019.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: Beth Brait (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Unicamp, 1997.

BRASIL. **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. Brasília: Casa Civil, 2005.

CHAUÍ, M. **Introdução à Filosofia**. Porto Alegre: Ed. Bertrand Brasil, 1999.

COSTA, Mairla P. P. **Interpretação educacional (Libras-português): subjetividades a partir dos discursos dos intérpretes**. 2020. 161 f. Orientadora: Dra. Neiva de Aquino Albres. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural: fundamentos e estratégias metodológicas. In: 30. **Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/minicursos/ementa%20do%20minicurso%20do%20gt20%20.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2018.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 44-60, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7561>. Acesso em: 25 abr. 2019.

KOTAKI, Cristiane Satiko; LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua brasileira de sinais no contexto da escola inclusiva. In: GOÊS, Alexandre Morand et al. **Língua de Sinais Brasileira: uma introdução**. Coleção UAB – UFSCar. São Carlos: UFSCar, 2011. p. 117-136. Disponível em: http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2734/1/Pe_libras.pdf. Acesso em: 21 jul. 2019.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/ana_claudia_lodi.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

MARTINÉZ, Albertina Mitjans Martínez; GONZÁLEZ REY, González Rey. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura histórico cultural**. São Paulo: Cortez, 2017.

ROCHA Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia Albuquerque. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia**, v. 8, n. 8, p. 1-19, 2004. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1132>. Acesso em: 30 jul. 2019.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. **DELTA**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 411-445, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v31n2/1678-460X-delta-31-02-00411.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

SANTOS, Silvana A. **Tradução/interpretação de língua de sinais no Brasil: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010**. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução). Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução. Universidade Federal Santa Catarina: Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122677>. Acesso em: 23 abr. 2019.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 245-265, jul.-set. 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

“MINHA LÍNGUA!”: AS VOZES SOCIAIS E OS EMBATES IDEOLÓGICOS NA INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA DE LIBRAS PARA O PORTUGUÊS

Ricardo Ferreira SANTOS¹

1 INTRODUÇÃO

A constituição das identidades sociais entre surdos e ouvintes ocorrem nas complexas relações históricas e socioculturais por meio da *palavra*. Desta forma, em qualquer situação enunciativa, ocorrem os embates ideológicos por meio das vozes sociais. Essas valorizações, também presentes na interpretação simultânea de Libras (Língua Brasileira de Sinais) para o Português revelam interações interdiscursivas intrínsecas e tensamente valorativas entre esses sujeitos sociais.

Essas interações na interpretação simultânea da Libras para o Português², vêm de um contexto sócio-histórico, inicialmente situadas nas atividades comunicativas familiares (informais), em seguida nas relações discursivas em ambiente religioso e, mais recentemente, nas interpretações em diferentes esferas de produção de discursos.

O ato interpretativo simultâneo da Libras para a Língua Portuguesa tem crescido em algumas esferas da atividade humana principalmente a partir do reconhecimento da Libras como meio de comunicação da comunidade surda, por meio da Lei nº 10.436/2002 e com a regulamentação por meio do Decreto 5.626/2005. Com isso, essas legislações,

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP- São Paulo-SP- Brasil. Prof. de Libras no Instituto Federal de São Paulo – IFSP. Endereço eletrônico: ricardo.libras@ifsp.edu.br

2 Português do Brasil.

possibilitaram um movimento das práticas interpretativas informais para as formais, e também, segundo a pesquisa de Nascimento (2016), a fomentação da formação do Tradutores e intérprete de Libras-Português (TILSP), principalmente após o reconhecido legal do profissional por meio da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.

Outro fator que contribui para este movimento de profissionalização são as pesquisas sobre tradução e interpretação concernentes à Libras. Ferreira-Santos (2018) observa um considerável aumento nas pesquisas; entretanto, o campo dos Estudos da Tradução e da Interpretação de Língua de Sinais (ETILS) necessita de pesquisas que objetivem refletir e investigar o fenômeno tradutório e interpretativo simultâneo da língua gesto-visual para a língua vocal-auditiva.

Esse movimento político e científico contribui para que a interpretação de Libras para a Língua Portuguesa ocupe espaços no cenário das atividades humanas. Assim, o profissional responsável em realizar a mobilização enunciativo-discursiva entre a Libras e a Língua Portuguesa é o TILSP, demandando articulações teórico-práticos para que este discurso possa ser compreendido por interlocutores que desconhecem a Libras em diferentes espaços discursivos.

Com relação aos espaços acadêmicos-científicos, Ferreira-Santos (2018) observa o aumento da participação de surdos e ouvintes na posição de locutores, produzindo discursos em Libras. No entanto, em diversas situações, para que esse ato enunciativo produza sentidos aos interlocutores que desconheçam a Libras, faz-se necessária atuação do Intérprete de Língua de Sinais/Português (TILSP), responsável pelo processo de interpretação simultânea de Libras para a Língua Portuguesa.

Levando em conta esses importantes aspectos, o objetivo deste capítulo é, a partir de alguns dos resultados obtidos na minha pesquisa de mestrado (FERREIRA-SANTOS, 2018), realizar uma expansão do recorte do *corpus*, observar e analisar as vozes presentes e a mobilização enunciativa-discursiva na interpretação simultânea da Libras para a Língua Portuguesa fundamentada na Teoria Dialógica do Círculo de Bakhtin e na perspectiva verbo-visual que atualmente colaboram nos Estudos da Tradução e da Interpretação de Língua de Sinais (ETILS).

2 ASPECTOS TEÓRICOS: A POSIÇÃO VALORATIVA E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA

O TILSP, no ato interpretativo, em um ambiente atravessado por diversas vozes sociais, com valores (visões de mundo), em um determinado gênero, constrói uma arquitetura discursiva instaurada na inter-relação enunciativa entre o locutor e os interlocutores; torna-se, assim, um outro autor de um discurso (vocal) que se origina de outro discurso (gestual) que já possui uma autoria. Assim, o intérprete de Libras, realiza a interpretação em um novo texto, uma outra modalidade de língua, um outro discurso, dirige-se ao um público, mobilizando o discurso do locutor-autor.

Essa mobilização, conforme Sobral (2008), cria novas relações enunciativa-discursivas, entre autor (intérprete) e público, criando uma imagem deste intérprete-autor na Língua Portuguesa na criação discursiva a que o locutor-autor pode não ter acesso (surdo). Conforme o autor:

No nível da linguagem, o tradutor desconstrói o modo de ser do original e o reconstrói noutra língua, e, assim, cria outra obra, se parte de um original, nem por isso é menos original na língua em que veio a existir pelas mãos do tradutor. Se autor é descobrir sistematicamente maneiras satisfatória de organizar um dado discurso de um dado sistema semiótico (não falo só da linguagem verbal, é claro) em termos um fim, no âmbito de uma interação. (SOBRAL, 2008, p. 103).

Nestes discursos orquestrados pelo intérprete de Libras, entre uma língua de partida e uma língua de chegada, por meio de escolhas enunciativas, o intérprete assume uma autoria valorativa e cria um novo texto, um novo discurso, que pode produzir ou não sentidos.

De acordo com Ferreira-Santos (2018), o intérprete de Libras, no ato interpretativo é um autor, pois o discurso em Língua Portuguesa não é o mesmo discurso que outrora fora pronunciado pelo locutor, pois é um discurso interpretado e passou por sua consciência autoral. Com isso, a autoria na interpretação do TILSP é determinada na materiali-

zação por meio dos enunciados concretos, tendo como base o projeto discursivo realizado em Libras; assim, o intérprete, em uma leitura verbo-visual, compreenderá, processará e produzirá sentidos, que nascem da tensão da diferença.

A verbo-visualidade, segundo Brait (2013, p.44), está presente em textos cuja materialidade, o plano de expressão, é constituída verbal e visualmente para a produção de sentidos, impossibilitando a separação para fins de análise:

[verbo-visualidade] dimensão em que tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente.

Com relação aos sentidos produzidos na interpretação simultânea, só serão possíveis na inter-relação entre sujeitos em uma relação dialógica. Na atividade de interpretação, tanto o enunciador como o TILSP produzem sentidos por meio do discurso, pois todo o enunciado envolve uma intencionalidade, é dirigido a alguém e é um objeto de avaliação pelo locutor. Sobral (2008, p. 66), observa alguns elementos que estão presentes no discurso:

1. A avaliação que o locutor faz daquilo que diz ou vai dizer;
2. A avaliação do interlocutor, tal como a presume o locutor;
3. A resposta do locutor ao que presume ser a avaliação do interlocutor;
4. A resposta do interlocutor tal como presumida pelo locutor.

Para Sobral (2008):

Ao avaliar (1), o locutor também responde por antecipação (3) ao interlocutor, levando em conta o que presume ser a avaliação deste (2) e sua resposta (4). Quando da “leitura”, ao avaliar (2), o

interlocutor responde ao (4) ao locutor levando em conta a avaliação (1) e a resposta (3) presumíveis. (SOBRAL, 2008, p. 66).

O autor aponta para um jogo de imagens individuais e sociais constituídas nas relações dialógicas entre sujeitos ideológicos e que dependem da posição, do papel social, dos protagonistas dos discursos e das relações sociais em uma dada sociedade e num dado momento histórico. Assim, o discurso só passa a produzir sentido nas relações dialógicas; com isso, o TILSP, só construirá sentido no entendimento do processo e na procura de sentidos.

A produção de sentidos, conforme Volóchinov (2017 [1929]), se constitui por meio do *tema* e da *significação* presentes no enunciado. O autor inicia o texto no capítulo “Tema e significação na língua”, no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, expondo que “o problema da significação é um dos mais difíceis na linguística”. O sentido único faz parte de qualquer enunciado *como uma totalidade*; e denomina este sentido da totalidade do enunciado de seu tema. De acordo com Volóchinov (2017 [1929]):

[...] O tema deve ser único, caso o contrário não teremos nenhum fundamento para falar sobre um enunciado. Em outra essência o tema deste é individual e irrepitível como o próprio enunciado. Ele expressa a situação histórica que gerou o enunciado (VOLÓCHINOV, (2017[1929], p. 228).

Na interpretação simultânea da Libras para a Língua Portuguesa, os enunciados realizados tanto pelo enunciadador em Libras como pelo TILSP são únicos e irrepitíveis. Ainda que a mesma palestra ocorra novamente haverá produção e efeitos de sentidos diferentes, ou seja, um tema diferente, pois vai “depende da situação histórica concreta (histórica em uma dimensão microscópica) na qual é pronunciada e à qual pertence em essência” (VOLÓCHINOV, (2017 [1929], p.228).

O tema do enunciado, segundo Volóchinov (2017 [1929]), não é definido apenas nas formas linguísticas que fazem parte da sua constituição, como “palavras, formas morfológicas e sintáticas, sons, entoação”. Os aspectos extraverbiais na situação enunciativa contribuem para

a compreensão do enunciado, pois sem eles o enunciado torna-se incompreensível.

É importante lembrar que dentro do tema, o enunciado possui também a *significação*. Para Volóchinov (2017[1929]), a significação no enunciado, ao contrário do tema, possui aspectos *repetíveis* e *idênticos a si mesmos* em todas as ocorrências e se decompõe em várias significações de acordo com os elementos linguísticos presentes no enunciado. Volóchinov (2017[1929]) diferencia o tema da significação:

O tema é um complexo sistema dinâmico de signos que tenta se adequar ao momento concreto da formação. O tema é uma reação da consciência em constituição para a formação da existência. A significação é um artefato técnico de realização do tema. Evidentemente, é possível traçar um limite absoluto e mecânico entre tema e significação. Não há tema sem significação, como não há significação sem tema. Mais do que isso, não é possível nem mostrar a significação de alguma palavra isolada [...] sem torná-la um elemento do tema, isto é, sem construir um enunciado. [...] Por outro lado, o tema deve apoiar-se em alguma significação estável, caso contrário ele perderá a sua conexão com aquilo que veio antes e que veio depois, ou seja, perderá totalmente o sentido. (VOLÓCHINOV, (2017 [1929], p. 228).

O ato interpretativo realizado pelo TILSP se constitui pela relação do tema e significação na compreensão enunciativa realizada pelo locutor e a enunciação realizada pelo intérprete que é endereçada aos interlocutores.

O TILS no processo de interpretação simultânea criará sentido por meio do tema e da significação. É somente pela compreensão ativa e responsiva que o TILSP poderá dominar o tema, compreender o enunciado alheio, e, segundo Volóchinov (2017[1929]), a compreensão significa orientar-se em relação a ele em um determinado contexto situacional, ativo e responsivo.

Essa compreensão na interpretação, conforme Albres (2015), no enunciado concreto é de natureza ativamente responsiva, porém, segundo a autora, o grau de compreensão ativa é bastante diverso. A com-

preensão acontece por meio da resposta, e a compreensão do discurso o locutor pelo TILSP se dá por meio uma réplica mental, tornando-o também um locutor.

Nessa perspectiva dialógica da linguagem, a compreensão é um processo ativo e responsivo realizada por meio enunciados concretos. Por essa razão, não há como estabelecer o modo estrito no ato de compreensão e resposta do TILSP. Para Volóchinov (2017 [1929]), “todo o ato de compreensão é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão num novo contexto - o contexto potencial de resposta”.

Outro elemento relevante para a produção e compreensão dos sentidos no ato de mediação discursiva realizado pelo TILSP na interpretação simultânea é o estilo na enunciação, pois a produção do sentido é determinada, acima de tudo, pela esfera desse ato de produção discursiva.

Na linguagem os sentidos não estão prontos, pois dependem da situação de produção. Um sinal ou palavra pode ter outros sentidos em uma determinada circunstância de utilização. O TILSP, ao realizar a interpretação da Libras para a Língua Portuguesa, em uma relação dialógica, por meio da compreensão ativa e responsiva do projeto enunciativo do interlocutor (língua-fonte), é o sujeito responsável em criar sentido para os interlocutores (língua-alvo).

Na interpretação simultânea e na produção de sentidos, o TILSP tem que considerar a avaliação social na compreensão da formação histórica do tema e das significações realizadas pelo locutor e as relações dialógicas que envolvem a enunciação. De acordo com Volóchinov (2017[1929]),

[...] A formação do sentido na língua está relacionada com a formação do horizonte valorativo do grupo social, e, por sua vez essa formação, compreendida de tudo que possui significação ou importância para o grupo, é determinada inteiramente pela ampliação da base econômica. Em decorrência da ampliação da base, amplia-se significativamente o horizonte da existência

acessível, compreensível e essencial para o homem. (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 237 e 238).

O TILSP, presente neste horizonte comum e valorativo, em uma compreensão ativa e responsiva do enunciado do locutor surdo, construirá sentidos por meio da mobilização enunciativo-discursiva.

3 O AMBIENTE INTERPRETATIVO: UMA ARENA DAS VOZES SOCIAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida no *II Evento-Libras: encontros e desencontros* que teve como proposta oferecer um espaço para integralização entre a Universidade Federal de São Paulo - Unifesp, a comunidade acadêmica e a Comunidade Surda, viabilizando discussões sobre temáticas relevantes, de interesse da comunidade, contando com a participação de convidados surdos e ouvintes, professores de Sala Recurso, instrutores, intérpretes e professores de Libras, professores interlocutores, licenciados e bacharelandos de todos os campus da Unifesp e interessados pela temática.

A realização do evento ocorreu no dia 17 de março de 2017 às 19:00, no auditório da Unifesp – Campus Guarulhos, coordenado pela intérprete Simone Caldeira³ (Unifesp). Foram convidados três palestrantes que realizaram os discursos em Libras e duas intérpretes realizaram a interpretação simultânea para a Língua Portuguesa.

A pesquisa foi autorizada pela instituição em que os dados foram coletados, e, também, o uso das imagens e os nomes reais das participantes foram aprovadas pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (CEP/PUC-SP — protocolo de protocolo: 873894).

3 A pesquisa foi autorizada pelas instituições em que os dados foram coletados, e, também, o uso da imagem e os nomes reais das participantes foram aprovadas pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (CEP/PUC-SP), com o número de protocolo: 873894.

Realizamos o registro das palestras e a realização da atividade interpretativa simultânea intermodal pelas intérpretes⁴ (IS da Libras-Língua Portuguesa) em um meio audiovisual (vídeo) para análise. Utilizamos os seguintes materiais e procedimentos para a coleta de dados e análise:

- Coleta de dados: três (3) filmadoras e três (3) tripés;
- Transcrição e Análise: computador, material em vídeo (registro da IS da Libras para o português) previamente autorizado pelo intérprete e pelos participantes, software ELAN, transcrição do discurso da língua-fonte (Libras) e, também a tradução, transcrição do áudio da interpretação para o português — norma de transcrição (Língua Portuguesa) conforme Preti (1999).

Na análise observamos algumas marcas enunciativo-discursiva:

- a) Adjetivos e substantivos;
- b) Conjunção coordenativa;
- c) Pronomes possessivos nos discursos dos ouvintes e dos surdos;
- d) Enunciados consonantes e dissonantes.

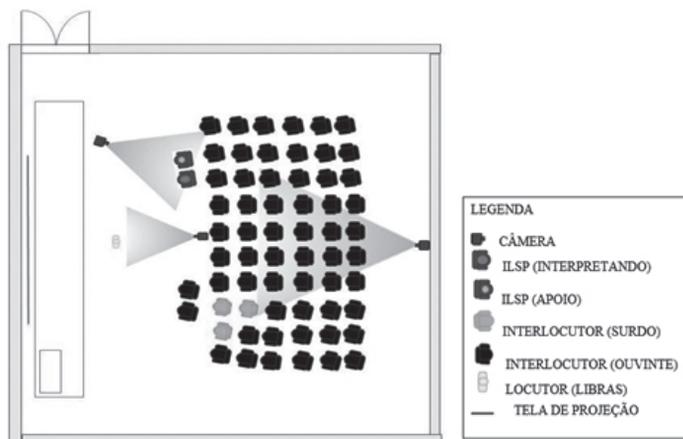
A interpretação simultânea da Libras para o Português foi realizada com apoio de uma outra intérprete⁵. Enquanto uma delas realizava a mobilização enunciativo-discursiva, a outra intérprete, posicionada ao lado, contribuía com palavras, compreensão da datilologia⁶, ou seja, quando o intérprete no momento do ato interpretativo não compreende a soletração realizada pelo enunciador. Segue o layout do ambiente do evento e as imagens:

4 A partir de agora abordaremos o ato interpretativo em eventos educacionais no momento da enunciação da Libras para a Língua Portuguesa, assim, utilizaremos o termo intérprete quando referirmos aos TILSP desta pesquisa.

5 No evento acadêmico-científico, o enunciado proferido pela palestrante Juliana Fernandes (ouvinte) em língua de sinais foi interpretado simultaneamente pela intérprete Simone Caldeira com o apoio da intérprete Carla Sparano.

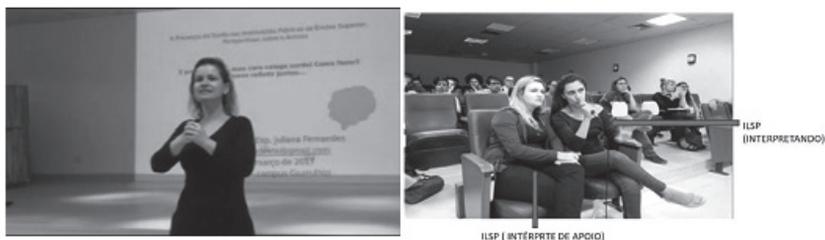
6 A datilologia ou dactilologia ou alfabeto manual é um recurso utilizado nas línguas de sinais para representar as letras dos alfabetos das línguas orais escritas, por meio das mãos.

Figura 01: Visão geral da organização do auditório (UNIFESP-Guarulhos)



Fonte: Ferreira-Santos (2018, p. 118).

Figura 02: Palestrante discursando em Libras (imagem da esquerda); intérprete realizando a interpretação com a Intérprete de Apoio (imagem da direita)



Fonte: Ferreira-Santos (2018, p. 116).

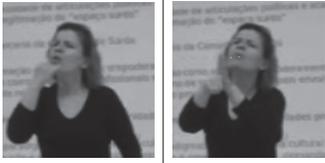
Figura 03: Imagem panorâmica do evento



Fonte: Ferreira-Santos (2018, p. 117).

Para este capítulo elencamos um recorte da palestra “*E pra chegar lá, meu caro colega surdo! Como fazer? Vamos refletir juntos...*”. Segue o excerto da transcrição na Libras (língua de partida) e na Língua Portuguesa (língua de chegada):

Tabela 1: Modelo da Transcrição da interpretação simultânea

<p>Excerto: Palestrante: Juliana Fernandes (ouvinte) Intérprete: Simone Caldeira Intérprete de Apoio: Carla Sparano</p>		
<p>Libras (língua de partida) Imagem da palestrante GLOSA (sinal-palavra) Tempo do discurso</p>		<p>Língua Portuguesa (língua de chegada) Imagem da intérprete Texto da interpretação em português Tempo da interpretação</p>
		
DESCULPAR	PERGUNTAR	me desculpem, mas eu tenho uma pergunta...
Tempo: 30:03:000 a 30:04:000		Tempo: 30:04:000 a 30:05:500

Fonte: desenvolvido pelo autor

Segue o recorte que será realizado a análise e a transcrição da interpretação simultânea em Língua Portuguesa realizada pela intérprete:

Tabela 2: Transcrição da interpretação simultânea para Língua Portuguesa

TRANSCRIÇÃO: INTERPRETAÇÃO PARA A LÍNGUA PORTUGUESA - 01	
	
TILSP (INTERPRETANDO)	TILSP (APOIO)
<p>“Me desculpem, mas eu tenho uma pergunta! Quem que é o dono da língua de sinais? Quem que é o dono? Ela tem um dono? Me respondam por favor! Vocês podem me dizer isso? Quem que é o dono da língua de sinais? É o surdo? É os surdos! Ele é o dono da língua de sinais! É isso? Ou não? Me respondam!”</p>	

Fonte: desenvolvido pelo autor a partir de Ferreira-Santos (2018, p. 133).

Neste ambiente, constituído pela Libras e pela Língua Portuguesa e por elementos verbo-visuais, o intérprete é o responsável em realizar a mobilização por meio da linguagem, constituindo uma interação social entre os sujeitos presentes. A Libras e os elementos extralinguísticos constituem os aspectos verbo-visuais que contribuem na produção de sentidos, tanto para o intérprete quanto para os interlocutores que desconhecem a Libras, porém visualizam o discurso do locutor em LSs.

Neste enunciado, observamos as relações tensas entre surdos, intérprete e os professores de Libras (ouvintes) presentes no discurso polêmico realizado em Libras pela locutora e pela intérprete em uma esfera ideológica e em um determinado gênero discursivo.

No *pensamento bakhtiniano* os enunciados apresentam uma variedade discursiva denominada polêmica aberta e polêmica velada, esta

última, “a palavra do outro permanece fora dos limites do discurso do autor, mas este discurso a leva em conta e a ela se refere” (BAKHTIN, 2008 [1963], p.223). Na polêmica aberta, os “contornos linguísticos do discurso refutado emergem de modo evidente na fala do autor, por meio, por exemplo, do discurso citado indireto, nomeação, uso de advérbios de negação, conjunções adversativas” (VELOSO, 2011, p, 23).

Na análise interpretativa simultânea, a palestrante, no início do recorte, pede desculpa e realiza um questionamento: “*Quem que é o dono da língua de sinais? Quem que é o dono? Ela tem um dono?*”.

A palestrante, ao realizar a escolha por meio do substantivo feminino “desculpa”, caracteriza que irá dizer algo polêmico, ou seja, trazer alguns embates sociais presentes na comunidade surda. Identificamos uma marca enunciativo-discursiva na interpretação simultânea que não foi utilizada no discurso em Libras, porém, contribui na produção de sentidos para os interlocutores: “me desculpem, mas eu tenho uma pergunta...” A escolha da conjunção coordenativa “mas”, introduz uma denotação de oposição do que vai ser dito; assim como em “porém”, “contudo”, “entretanto”, “todavia”.

Ao enunciar “*quem é o dono da língua de sinais*” a locutora instaura um posicionamento ideológico presente na comunidade surda, ou seja, que a Libras é pertencente a determinados sujeitos presentes nessa comunidade. Desta forma, este enunciado concreto é uma resposta a outros enunciados presentes dentro das relações dialógicas e axiológicas na comunidade surda.

Observamos questionamento político, retórico e provocativo presentes neste enunciado:

- *Quem que é o dono da língua de sinais?*
- *Quem que é o dono?*
- *Ela tem um dono?*
- *Vocês podem me dizer isso?*
- *Quem que é o dono da língua de sinais?*
- *É o surdo?*
- *É isso? Ou não?*

Na *concepção bakhtiniana*, estes questionamentos instauram uma responsividade ativa, pois, ao questionar se há alguém (pessoas, povo ou comunidade) que seja “*o dono da língua de sinais*”, a palestrante remete a uma reflexão por parte do intérprete e dos interlocutores presentes no ambiente discursivo. Para Bakhtin (2016), em uma real comunicação discursiva:

De fato, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico), do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, prepara-se para usá-lo, etc.; às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2016, p. 26).

Ao realizar os questionamentos retóricos “é o surdo?” “é isso? Ou não?”, a palestrante ouvinte, juntamente com as intérpretes, por meio do adjetivo/substantivo masculino “surdo”, responde a outros enunciado nesta cadeia discursiva. Neste projeto discursivo, precisamos levar em conta as vozes presentes no texto que responde a outros enunciados e os sujeitos (locutor e intérprete) que dele se ocupam.

Observamos o embate ideológico relacionado à língua e à posição que alguns surdos assumem, afirmando que são por direito os “donos da língua de sinais” é presente nas relações dialógicas na comunidade surda, com isso, causa uma polarização entre ouvintes e surdos. Segue um recorte de uma postagem de um (a) surdo (a) no Facebook:

Figura 01: Imagem e texto do status de um usuário (a) surdo (a)



atualizou o próprio status.
17 de fevereiro de 2017 · 🌐

stomagada*

Intérprete nunca diga que você não faz nada quando está em área de atuação com a **minha língua de sinais**. Pois, pense bem, um movimento indicativo com olhar, com o dedo, com corpo em produção expressional significa um SINAL na **minha Libras**.

Um sinal conceitual completo para minha compreensão dentro de minhas necessidades linguísticas. Você está no momento em trabalho para ser meus ouvidos e minha voz, está ali para ser a voz dos professores, dos chefes e de quem eu estiver necessitando me comunicar.

Nunca diga em ação que você tem um trabalho fácil. Que ser intérprete é ficar "atoa" enquanto eu trabalho ou estudo ou pesquisa, lembre - se que você está em trabalho. Pois, ser intérprete precisa estar ativo, o tempo todo e ser estudioso e grande pesquisador. Se, por hora eu necessito de atenção individual e você está ali de plantão atento a tudo, não significa que "não fazer nada".

Se quando você necessitar de substituto, jamais diga a seu colega: "Me substitua e você vai ver que é uma trabalho leve e não faz nada a não ser interpretar."

Minha língua exige você por completo, exige seus ouvidos, seus olhos, suas mãos, seu corpo e suas línguas orais e de sinais. Sou surda e sou exigente, pois exijo duas línguas para qualquer intérprete que atua em ambiente onde há pessoas surdas.

Se tiver que dizer algo, diga que você é profissional tradutor intérprete da língua de sinais, que é uma língua visual exigente de muito estudos e pesquisas para sua atuação. Mas nunca diga que você não faz nada.

17/02/2017

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

👁️ 14

“Intérprete nunca diga que você não faz nada quando está em área de atuação com a **minha língua de sinais**. Pois, pense bem, um movimento indicativo com olhar, com o dedo, com corpo em produção expressional significa um SINAL na **minha Libras**.

Um sinal conceitual completo para minha compreensão dentro de minhas necessidades linguísticas. Você está no momento em trabalho para ser meus ouvidos e minha voz, está ali para ser a voz dos professores, dos chefes e de quem eu estiver necessitando me comunicar.

Nunca diga em ação que você tem um trabalho fácil. Que ser intérprete é ficar “atoa” enquanto eu trabalho ou estudo ou pesquisa, lembre - se que você está em trabalho. Pois, ser intérprete precisa estar ativo, o tempo todo e ser estudioso e grande pesquisador. Se, por hora eu necessito de atenção individual e você está ali de plantão atento a tudo, não significa que “não fazer nada”.

Se quando você necessitar de substituto, jamais diga a seu colega: “Me substitua e você vai ver que é uma trabalho leve e não faz nada a não ser interpretar.”

Minha língua exige você por completo, exige seus ouvidos, seus olhos, suas mãos, seu corpo e suas línguas orais e de sinais. Sou surda e sou exigente, pois exijo duas línguas para qualquer intérprete que atua em ambiente onde há pessoas surdas.

“Se tiver que dizer algo, diga que você é profissional tradutor intérprete da língua de sinais, que é uma língua visual exigente de muito estudos e pesquisas para sua atuação. Mas nunca diga que você não faz nada”.

17/02/2017

Fonte: Facebook

O enunciado tem algumas marcas que apresentam essas relações dialógicas e a relação de poder entre surdos e intérpretes: “*minha língua de sinais*”, “*na minha Libras*”, “*minha língua exige*”. O pronome possessivo “*minha*” determina um substantivo, isto é, a “língua de sinais” é um objeto e que pertence a este sujeito surdo, pois, está relacionado com a primeira pessoa do singular (eu), porém representando o povo surdo⁷.

No mês de agosto do ano 2017, foi fomentada esta discussão em uma rede social. Um (a) usuário (a) divulgou em sua página pessoal do Facebook a abertura de um concurso público para professor substituto na disciplina Libras no Instituto Federal de São Paulo - Campus São Paulo. Nesta publicação um (a) intérprete de Libras (envolvido (a) na comunidade surda) marcou outro ouvinte para realizar o processo seletivo, porém, um(a) surdo(a) questionou, alegando que a vaga não era para ouvintes, pois a língua pertence aos sujeitos surdos. Posteriormente, este (a) surdo(a) marcou outros “surdos militantes”.

A discussão tomou uma proporção enorme. Os surdos realizaram um movimento contra o ensino de Libras por parte dos professores ouvintes substituindo a foto do perfil do Facebook por uma imagem de duas mãos amarradas e com a frase: “Sou surdo, tenho direito de opinar!”.

Figura 02: Imagem inserida no perfil dos usuários surdos que apoiaram o movimento



Fonte: Facebook

7 Sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tal como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços (STROBEL, p. 29, 2008).

Outras vozes surdas se posicionaram nas redes sociais (Facebook, WhatsApp e Twitter) contra o ensino de Libras por ouvintes.

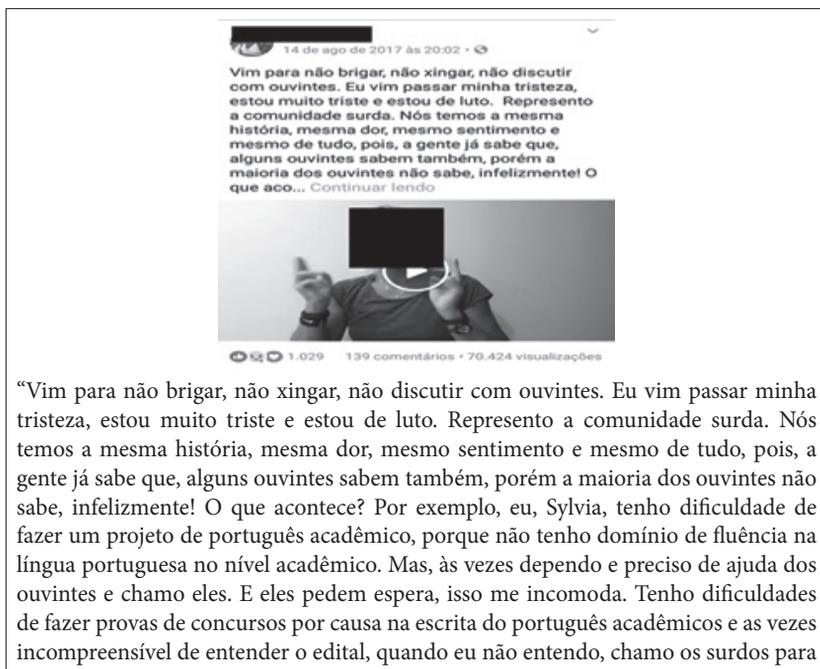
Figuras 03 e 04: Imagens do movimento dos surdos



Fontes: Facebook e WhatsApp

Alguns surdos postaram vídeos expressando seus sentimentos e suas opiniões. Segue o relato de uma surda:

Figura 05: Imagem e relato (texto escrito no Facebook) de uma surda com relação ao ensino de Libras por professores ouvintes



me explicar o que está escrito no edital difícil, pois os surdos perdem muito. Aqui em São Paulo, universidades e concursos fecham. Os mestrados e pós, não abrem, que complicado. Mas agora, pós, mestrado e entre outros, tem diversas disciplinas como: política de educação dos surdos, Signwriting (Sistema de escrita para língua de sinais), cultura dos surdos, interpretação, voz de transcrição em interpretação e outras disciplinas de cursos de Libras. Tem os cursos de Libras, é bom, porque aumentam mais intérpretes educacionais, professores surdos e ouvintes, e outros. Mas eu tenho muita pena, pena, me incomoda, incomoda muito, me dá angústia. Uma coisa da própria língua dos surdos, uma, das 99%, 1% são para os surdos ensinam somente em libras, mas 99% os ouvintes pegam o espaço dos surdos, a língua que os surdos utilizam, que sacanagem! é língua própria dos surdos. Olha democracia! não tem lei! OK! Tenha a sua CONSCIÊNCIA, CONSCIÊNCIA, vocês trabalham como intérprete, se vocês gostam de ensinar, então ensina outra teoria, linguística, fonologia, aproveitam assim. libras, é própria dos surdos, a comunidade deles, os surdos respiram, comem, pensam em libras no modus vivendi deles. Porque os ouvintes pegam o espaço deles? não consigo entender? não consigo, nós surdos ensinamos libras aos ouvintes, “agradecemos de volta”, e aí mudam e deixam para trás e tomam no lugar dos surdos? me incomoda, eu vi alguns ouvintes ensinando libras e partiu meu coração, doeu muito. Disfarço sorrindo, mas fico com decepção grande, muito grande. Eu tenho angústia, peço lhe por favor aos ouvintes, vocês podem me ignorar, mas vou tentar, deixam o espaço para surdos. Muitos surdos já se formam em letras/libras, e não conseguiram o emprego. Ah!!! Surdos são folgados, preguiçosos e não lutam. Não!! a língua L1 português para surdos é difícil, se tiver concurso ou outra coisa, só em LIBRAS, com certeza, os surdos passaram, e os ouvintes reprovaram. Mas infelizmente, não tem. Concurso escrito, Prova escrita, Projeto escrito, aí os surdos tem dificuldades, quando os ouvintes precisam e os surdos ajudam, e quando os surdos precisam e os ouvintes fazem nada. Pensa pouco! TODOS OUVINTES, INTERPRETES, POR FAVOR, RESPEITAM OS SURDOS, POR FAVOR! Parece que voltou o congresso de Milão, os ouvintes pisam os surdos. Nós surdos temos muitas barreiras, conseguem libras, mas surgem barreira!

Estou muito chateada, não consigo sinalizar. Desculpe, ouvintes, não tenho mais confiança, acabou, para mim, vocês morreram. Eu posso contar os dedos aos ouvintes que estão no meu coração. Confio neles, eles ensinam linguística. Quando precisam de professor de libras, eles me indicam para eu lecionar.

Quando me convida para palestrar sobre intérprete, eu recuso. Indico aos ouvintes para palestrar. Eu nunca palestrei sobre intérprete. NUNCA! Porque eu tenho consciência, eu tenho. Por favor, ouvintes também tenham! Boa noite!”

Fonte: Facebook

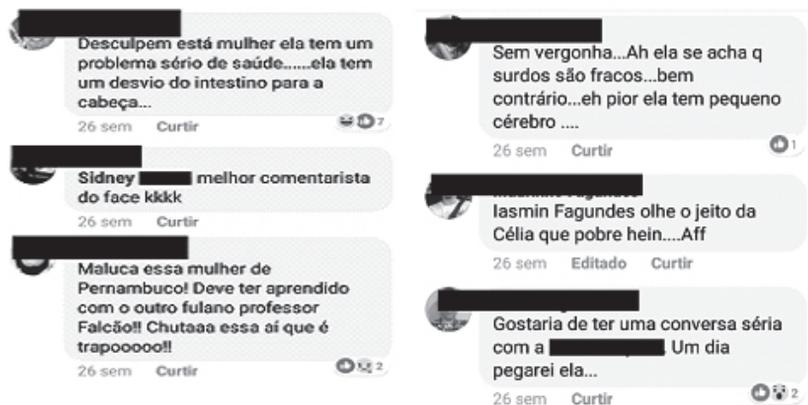
As vozes de alguns sujeitos ouvintes no Facebook, expressam opiniões a favor do ensino de Libras por professores ouvintes, porém esses sujeitos ao se posicionar foram hostilizados:

Figura 06: Comentário de uma ouvinte sobre o ensino de Libras por ouvintes



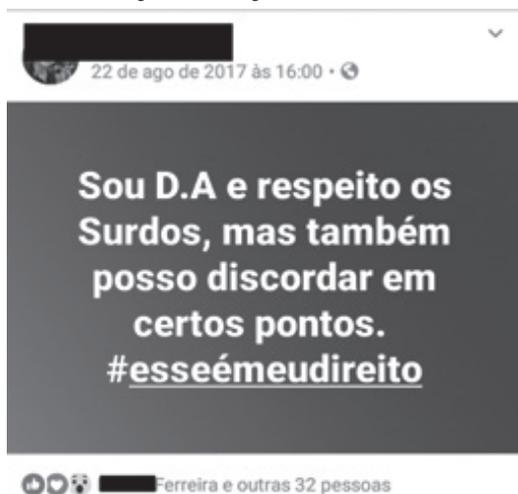
Fonte: Facebook

Figura 07: Imagens de comentários sobre o ensino de Libras por professores ouvintes



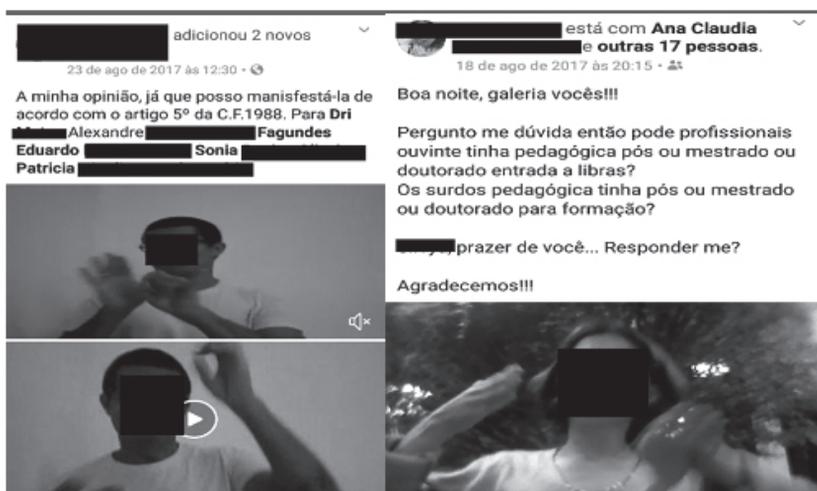
Fonte: Facebook

Figura 08: Postagem de um ouvinte



Fonte: Facebook

Figuras 09 e 10: Comentários de usuários a favor do ensino de Libras por professores ouvintes



Fonte: Facebook

Alguns ouvintes, nas redes sociais, se posicionaram a favor dos surdos e realizaram um movimento de apoio por meio da mesma imagem: mãos amarradas ou com a própria imagem pessoal com a frase

em Língua Portuguesa: “Sou ouvinte e respeito o surdo” em apoio aos surdos:

Figuras 11 e 12: Imagens de apoio dos ouvintes



Fonte: Facebook

O discurso proferido pela palestrante no evento educacional é um discurso político-polêmico na comunidade surda, e por meio da mobilização enunciativo-discursiva realizada na interpretação introduz e veicula a reflexão por parte dos interlocutores. O questionamento retórico posiciona os sujeitos instauram questionamentos: se levarmos o contexto sócio-histórico, as questões da colonização ouvintista imposta sobre os surdos e a língua de sinais, ser professor ouvinte de Libras seria politicamente incorreto? O professor ouvinte, imerso na língua de sinais, na cultura surda e com formação específica, poderia ser privado de atuar como docente e de proporcionar a aprendizagem e a difusão da Libras?

Essa relação de poder, conforme Sá, Diniz e Vilhalva (2018, no prelo), é determinada pelo horizonte orientador. Naturalizando as disputas entre surdos e ouvintes, com isso, as autoras realizam uma leitura desta realidade social utilizando unicamente os óculos de suas cosmovisões:

Se somos surdos, empurramos os ouvintes para a condição de “usurpadores de espaços surdos”, se somos ouvintes, empurramos os surdos para a condição de “deficientes”. Se somos surdos “militantes”, podemos expandir a categorização, como se houvesse as categorias dos “ouvintes aliados”, dos “ouvintes inimigos”, dos “ouvintes híbridos”, dos “ouvintes analfabetos”, dos “ou-

vintes entendidos”. Por outro lado, se somos ouvintes, também categorizamos os surdos: “surdos aliados”, “surdos inimigos”, “surdos oralizados”, “surdos politizados”, “surdos escritores”, “surdos leitores”. (SÁ; DINIZ; VILHALVA, 2018, no prelo, p.3).

As autoras se posicionam com relação ao ensino de Libras por ouvintes:

[...] muitos surdos se irritam diante de ouvintes que querem ser professores de Libras sem ter fluência na língua de sinais, sem terem um conhecimento aprofundado da mesma. De fato, é quase uma desonestidade uma pessoa arvorar-se de profissional da área sem os conhecimentos necessários. No entanto, não é pelo fato de que existem profissionais ouvintes desqualificados que os surdos devem repudiar por completo a presença de ouvintes no ensino da Libras. Muito não se dão conta de que sem a ajuda de um exército de ouvintes que se interesse por esta língua e pelo seu ensino, não se será possível acelerar a divulgação da Libras e o respeito do mundo dos surdos e sua cultura visual na sociedade. (SÁ; DINIZ; VILHALVA, 2018, no prelo, p.3).

A pergunta realizada pela palestrante, neste excerto, também é realizada e respondida pelas autoras: “A Libras é de quem mesmo? É da nossa natureza humana! Ela é uma das excelentes provas de que o ser humano é competente criar línguas, seja estas orais ou gestovisuais. A Libras é um patrimônio imaterial da Humanidade!” (SÁ; DINIZ; VILHALVA, 2018, no prelo, p. 4).

Este excerto apresenta a relação de poder por meio de outros enunciados atravessados presentes na comunidade discursiva, causando esse embate ideológico polêmico. O discurso pode apresentar polêmica velada e polêmica aberta, porém tais fenômenos discursivos não devem ser considerados de modo isolado no processo de interlocução, sendo assim, observamos o discurso é refratado por meio da polêmica aberta com tons de polêmica fechada.

Observamos alguns contornos linguísticos presentes no discurso da palestrante e interpretados pela intérprete:

(Surdo):adjetivo/substantivo masculino

Figura16: Sinal de surdo (Libras)



Fonte: Ferreira-Santos (2018, p. 140)

(Não): advérbio de negação; movimento do corpo (designação de alternativa).

Figura 17: Sinal de “NÃO” com movimento do corpo (designação de alternativa)



Fonte: Ferreira-Santos (2018, p. 140)

Ao realizar a mobilização enunciativo-discursiva, a intérprete, compreendeu responsivamente e posiciona-se verbo-axiologicamente, realizando suas escolhas composicionais em Língua Portuguesa de acordo com o discurso em Libras proferido pelo locutor.

As *dimensões verbo-visuais do enunciado*, conforme Brait, estão presentes neste texto verbal e visual:

[...] desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, consequentemente, a compreensão das formas de produção de sentido des-

se enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente (BRAIT, 2013, p. 44).

Segundo Brait e Melo (2008), o olhar para o enunciado concreto é muito mais do que os fatores estritamente linguísticos. Isso significa que, em uma análise, esse olhar é realizado a partir de lentes dialógicas, observando outros elementos (verbo-visuais) intrínsecos no enunciado.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo, observamos, sujeitos sociais orientados em um gênero conferência (acadêmico-científico), ambiente dialogicamente agitado e repleto de tensões das vozes sociais atravessadas pelo discurso político/polêmico e com um tom irônico, proferido pela palestrante e mobilizado por meio da intérprete. Como vimos, o enunciado é uma resposta a outros enunciados que são consonantes e dissonantes.

Na interpretação simultânea da Libras para a Língua Portuguesa a produção de sentidos foi realizada pelas intérpretes, pois compreenderam o discurso em Libras, os elementos verbo-visuais que compõem também a arquitetura de um enunciado, a avaliação social na compreensão da formação histórica do tema e das significações realizadas pelo locutor sobre a questão do “dono da Língua” e as relações dialógicas que envolvem a enunciação.

No ato interpretativo simultâneo, por meio de outro discurso produzido em outra língua (Libras), a intérprete, juntamente com o apoio, realizou outro discurso, em outra língua (Língua Portuguesa), proferido na primeira pessoa do singular, com escolhas composicionais (lexicais e discursivas), considerando aspectos socioculturais, assumindo um posicionamento verbo-axiológico político e irônico na interpretação simultânea, realizando, assim, um outro objeto estético, em outra palavra, um outro enunciado particular, irrepetível e autoral.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A. **Intérprete Educacional**: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- _____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963].
- 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: 22 de março de 2016.
- BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral**. Da subjetividade na linguagem. Campinas: Pontes, 1989, v. 1.
- BRAIT, B. **Olhar e ler**: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. Bakhtiniana; Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 8. n. 2, p. 43-66, 2013. Disponível em: Acesso em 06 nov. 2017.
- BRAIT, B. MELO, R. **Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação**. In: BRAIT, B. (Org.) Bakhtin conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008, p. 61-78.
- FERREIRA-SANTOS, R. **A autoria na interpretação de Libras para o Português**: aspectos prosódicos e construção de sentidos na perspectiva verbo-visual. (Dissertação) Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- NASCIMENTO, M. V. B. **Formação de intérpretes de libras e língua portuguesa**: encontros de sujeitos, discursos e saberes. (Tese) Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- PRETI, D. (org.) **Análise de textos orais**. 4ed. São Paulo: Humanitas Publicações, FFLCH-USP, 1999.
- SÁ, N. R.L., DINIZ, H.G., VILHALVA, S. Aliados e inimigos na/da educação de surdos: Se você usar minha língua eu não lhe trucidado. In: **Libras em diálogo: interface com ensino**. Pontes Editores. Campinas, SP, 2018.
- SÁ, N. R. L.; DINIZ, H. G.; VILHALVA, S. (2018). Aliados e inimigos na/da educação de surdos: Se você usar minha língua eu não lhe trucidado. IN: Barros, A. L. E. C.; Calixto, H. R. S.; Negreiros, K. A. (Orgs.). **Libras em diálogo: interface com ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores.
- SOBRAL, A. **Dizer o “mesmo” a outros**: ensaio sobre tradução. Special Book Services Livraria, São Paulo. 2008.

STROBEL, K. L. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história.** Tese (Doutorado em Educação e Processos Inclusivos) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

VELOSO, S. R. A. **Polêmicas discursivas:** refrações da palavra do outro na arena do Roda Viva. Bakhtiniana, São Paulo, v. 1, n.5, p.20-33, 1º semestre 2011.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

A INTERPRETAÇÃO LIBRAS-LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR DIALÓGICO SOBRE OS RECURSOS MULTIMODAIS NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Carla Regina SPARANO-TESSER¹

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo analisar como os recursos multimodais (SILVA; SILVA, 2013) contribuem para a produção de sentidos nas relações dialógicas (VOLÓCHINOV/2017) durante o ato interpretativo Libras-português e português-Libras. A relevância dessa temática está no protagonismo da comunidade surda, impulsionada pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão das pessoas surdas por meio da Lei nº 10.436/2002. Ademais, por discutir duas línguas de modalidades diferentes, uma gestual-visual e outra vocal-auditiva (RODRIGUES, 2018), torna-se necessário compreender como acontecem as relações dialógicas e a multimodalidade na produção de sentidos dessas línguas.

Tendo em vista o protagonismo das pessoas surdas em diversos contextos sociais (acadêmicos, artísticos, entre outros), o tradutor e intérprete de Libras-português (TILSP) precisou deixar de atuar como alguém que as “ajudava simplesmente” (visão assistencialista) para buscar uma formação que respondesse às necessidades dessas pessoas, inclusive nesses contextos mais formais. Diante de tais mudanças, entraram

1 Doutora e mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora e Tradutora e Intérprete de Libras e portuguesa.

em vigor documentos que tratam da profissão do TILSP. Dentre esses documentos, pode-se mencionar o Decreto 5626/2005, que, no capítulo V, artigo 17, determina que a formação do TILSP “deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação”. Posteriormente, foi promulgada a Lei 12.319/2010, que reconhece e regulamenta essa profissão; contudo, essa mesma lei veta a obrigatoriedade da formação no ensino superior, o que acabou, de certo modo, contribuindo com o estancamento da ampliação de cursos de formação de TILSP no Brasil.

Pode-se considerar que a atividade de tradução e de interpretação de Libras-português tem ganhado espaço em várias atividades humanas, pois o TILSP é o profissional responsável por realizar a mediação entre surdos e ouvintes e que busca diversos modos de significar o discurso que está sendo apresentado em outra língua. Isso significa que o ato tradutório e interpretativo, para além de seus elementos técnicos — como ações de “transcrição” ou escolha de palavras/sinais “equivalentes” — são processos de produção de sentido, de significados, e de sua negociação.

Considerando que participamos socialmente de vários espaços discursivos, a depender do contexto enunciativo, os enunciados constroem a nossa realidade, refletindo esse meio social, de modo a produzir diversos sentidos que, dialogicamente, podem ser manifestados por distintas formas. Assim, nesses enunciados-relações entre sujeitos,

[...] o tradutor/intérprete atua na fronteira entre os sentidos da língua de origem e da língua alvo, com os processos de interpretação relacionando-se com o contexto no qual o signo é formado [...]; a interpretação é um processo ativo, que procede de sentidos que se encontram, existindo, apenas, na relação entre eles. (LACERDA, 2009, p. 8).

Nessa perspectiva, é importante pensar na práxis desse profissional atrelada ao contexto concreto, pois se trata de contextos sociais (acadêmicos, artísticos, entre outros) repletos de tensões, atravessados por diversas vozes, o que pressupõe que o intérprete desempenha um importante papel nessa arena discursiva.

Organizado em quatro partes, este capítulo enfoca questões importantes para a formação e para o processo reflexivo no ato interpretativo em sua relação teórico-prática. Na primeira parte, a temática é contextualizada por meio de um panorama mais amplo sobre o profissional TILSP. Na segunda, apresentamos uma concepção de linguagem como interação, uma vez que todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Na terceira, sob as lentes dialógicas, expõem-se as contribuições reflexivas sobre a atividade interpretativa por meio dos estudos acerca dos recursos multimodais. Por fim, apresentam-se algumas reflexões referentes às relações dialógicas e à multimodalidade na produção de sentidos que são construídos durante o ato interpretativo do TILSP.

2 UM OLHAR DIALÓGICO SOBRE OS ASPECTOS MULTIMODAIS EM CONTEXTOS ENUNCIATIVO-DISCURSIVOS

Nesta seção, a perspectiva de linguagem tem como base os conceitos bakhtinianos. Para Volóchinov (2017), a linguagem está em vários lugares e não se limita à língua, isto é, para o autor, a linguagem é interação e é tida como atividade vinculada às situações da vida. De acordo com os preceitos bakhtinianos, a língua consiste em um fenômeno social que se realiza por meio da interação dos sujeitos. Com base nisso, podemos dizer que o TILSP se serve da própria língua para suas necessidades enunciativas concretas.

Relaciona-se essa reflexão a Pavis (2011), quando afirma que a interpretação se preocupa em determinar o sentido. No caso da atuação do TILSP, o ato interpretativo concerne ao processo de produção de sentidos, situados em um contexto discursivo. Por esse motivo, a preocupação do intérprete está em fazer-se de novo enunciador para contribuir com a recepção dos sujeitos (interlocutores) presentes no momento da interação.

Nessa maneira de atuar, interpretar é tornar manifestas as novas mediações (PAVIS, 2011) que o discurso instaura entre o homem e o mundo. Pode-se pensar, assim, que, durante o ato interpretativo do

TILSP, o dialogismo pode ser estudado a partir dos modos como o ato interpretativo é influenciado pelo contexto. Isso porque há muitos sentidos possíveis, e o texto/discurso não é algo acabado, portanto, no contexto singular de cada interação, são vivenciadas inúmeras situações de tensão ininterruptas.

Sob essa perspectiva, o enunciado produzido em Libras pelo TILSP traz elementos para que os interlocutores construam sentidos, não só a partir da Libras, como também das linguagens que coocorrem na interação discursiva durante o ato interpretativo. Essas formas pelas quais os sujeitos estabelecem relações entre si podem se manifestar por meio de gestos, imagens, letras diferenciadas, enfim, recursos multimodais que são importantes e que fazem a diferença no momento enunciativo.

Ademais, pensar sobre a representação de diferentes modos de produção de sentidos entre as línguas envolvidas, construídos durante o ato interpretativo pelo TILSP e os enunciados proferidos em Libras, permitem olhar a linguagem como uma atividade sociocultural. De acordo com a perspectiva bakhtiniana, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados, historicamente, entre os sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 336), “[...] o todo do enunciado se constitui como tal graças a elementos extralinguísticos (dialógicos), e este todo está vinculado aos outros enunciados. O enunciado é inteiramente perpassado por esses elementos extralinguísticos (dialógicos)”.

A relação com o sentido é, portanto, sempre dialógica, pois está relacionada às diversas formas como os sujeitos estabelecem contato, de modo que a atuação do TILSP se atrela aos muitos modos de significar na língua e fora da língua (elementos extralinguísticos). Em linhas gerais, as linguagens verbais estão atreladas a outras linguagens, que interagem para a produção do sentido.

Considerando que a Libras é uma língua de modalidade gestual-visual, é necessário ao TILSP mediar a comunicação entre os sujeitos, durante o ato interpretativo, da língua de partida para a língua de chegada. Como exemplo, tomam-se os modos de se expressar e as estratégias

linguísticas para articular as linguagens verbal, visual, posturais, entre outras. Nesse caso, a integração de variados modos para a produção de sentidos pode ser compreendida como multimodal. De acordo com Silva e Silva (2013), na multimodalidade, os elementos globais dizem respeito às mais distintas formas de construção linguística e de representação da informação/mensagem. Ou seja, “essa diversidade de formas se dá por intermédio da articulação/junção entre palavras e imagem. Em outras palavras, cores, imagens, o formato/tamanho das letras, a disposição da grafia e das ilustrações presentes na superfície textual” (SILVA; SILVA, 2013, p. 3).

Nessa perspectiva, quando se relaciona a multimodalidade ao fazer do TILSP, evidencia-se que tal relação pode se dar por meio de diferentes recursos multimodais, pois a pretensão enunciativa durante o ato interpretativo da língua de partida contribui para a elaboração de significação por parte dos sujeitos envolvidos na língua de chegada. Desse modo, o ato interpretativo é considerado como prática discursiva e, ao lidar com a linguagem, o TILSP trabalha na interação, que é dialógica. Diante da complexidade da ação enunciativo-discursiva do TILSP, em atuar entre “fronteiras” das línguas envolvidas, pode-se ampliar a visão e incluir recursos não verbais possíveis de serem interpretados.

Albres (2015) considera que a imagem é como um sistema de signo não verbal e o texto é um sistema de signo verbal, sendo que ambos complementam um ao outro e dependem, muitas vezes, um do outro. Consequentemente, pode-se pensar que, durante a interpretação em língua de sinais, a multimodalidade complementa e favorece o fazer interpretativo do TILSP. Em consonância com Albres (2015, p. 396), vislumbra-se que “[...] as imagens, além de transmitir mensagens (informações), fundem-se à nossa significação e possibilitam a produção de sentidos próprios, revisitando a produção cultural de nós como o outro”. Entender que o TILSP “se serve” de todos esses recursos multimodais significa pensar em modos de significar a língua de partida para expressão na língua de chegada.

Sob esse prisma, pelas lentes bakhtinianas, Nascimento (2016, p. 110) afirma “[...] que a interação acontece a partir do posicionamento

de sujeitos em determinadas situações sociais e a palavra é orientada a alguém do mesmo modo que ela procede de alguém. Toda a fala, na perspectiva bakhtiniana, é endereçada”. Não obstante essas questões relacionadas à interação, ao procurar entender o uso da língua na perspectiva da multimodalidade, sobre os diferentes modos de significar em Libras, por exemplo, compreende-se que há complexidade em articular esses diferentes modos durante o ato interpretativo em uma língua de sinais.

Pelo viés da Libras, considerando as características dessa língua, isto é, o movimento do corpo e das mãos, em um espaço à frente do corpo, chamado de espaço de sinalização, assim como as expressões faciais, que ocorrem no momento em que o sujeito-receptor “recebe” a sinalização pela visão, Rodrigues (2018, p. 21) afirma que “a modalidade gestual-visual possibilita a exploração da simultaneidade e da iconicidade², permitindo que, durante a sinalização, os tradutores e intérpretes incorporem seus referentes e representem suas falas, atitudes, ações, pensamentos e/ou emoções”.

Essas características não são simples de lidar durante um processo tradutório ou interpretativo. É preciso que esse profissional considere mais que a palavra em seu sentido literal, porque, durante a interpretação, a sua prática passará por situações decisórias, que requerem estratégias interpretativas a fim de conseguir alcançar as línguas envolvidas.

Isso posto, Santiago (2016) defende que é exigido do intérprete um elevado nível de concentração durante a sua atuação. Essa afirmação convida-nos a considerar que o TILSP mobiliza meios que articulam os recursos multimodais, de modo que produzam sentidos na enunciação em Libras para o português. Isso porque os recursos visuais empregados cooperam na produção de sentidos durante o ato interpretativo, ao abordar as especificidades da composição multimodal. Sobre a o trabalho dos TILSP, Nascimento (2016, p. 23) explica que

2 De acordo com Rodrigues (2018), a iconicidade é aqui entendida como uma característica formal da língua. Ela diz respeito à relação estabelecida entre signo-objeto, ou seja, entre os sinais e a imagem ou realidade daquilo que representam.

a representação que opera no senso comum de que este é um trabalho social e, por isso, assistencial, coloca em segundo plano o processo de formação e, por consequência, as diferentes competências e habilidades que os profissionais que atuam nessa atividade precisam ter/dominar.

Para Nascimento (2016), importa que os TILSP possuam domínios específicos de uso, para saber enunciar em língua de sinais, e vivência cultural e discursiva nas comunidades usuárias. Nessa esteira, esse profissional é como um mediador linguístico. Por isso, é fundamental que o TILSP se aproprie das técnicas e estratégias inerentes à atuação profissional.

As estratégias utilizadas pelo TILSP envolvem atitudes de interações em seu contexto enunciativo-discursivo — interlocutor, recursos visuais — entre outros. Sparano-Tesser (2019) explica que o processo interpretativo passa por uma complexa e dinâmica busca de “equivalentes” do português para a Libras e vice-versa. Para além disso, a atuação desse profissional envolve a orquestração da restrição de tempo, decisões quanto às questões éticas (no que tange decidir por um posicionamento em detrimento de outro), além de demandas relativas ao contexto específico de cada situação.

Em relação à variedade de contextos de trabalho, o TILSP precisa lidar com diversos modos de conhecimentos em que é necessário saber *o que, como e por que* — referente a assuntos diversos e conteúdos específicos para expressar-se na língua, na construção do enunciado. Essa demanda envolve o uso de novas práticas e conhecimentos de mundo, escolhas lexicais e de sentido que precisam ser articulados, a partir de situações que são determinadas pelo contexto durante o ato interpretativo.

Nesse ponto, o trabalho do TILSP é compreendido como um processo discursivo, sendo que a atuação desse profissional está ancorada sobre as necessidades enunciativas do contexto em que ele está inserido. Isso porque há grande diversidade de informações, cada espaço tem a sua própria linguagem e regras, ou seja, cada lugar é marcado por suas

próprias ordens de discurso e ideologias na língua, e os recursos linguísticos utilizados são avaliados de diferentes formas.

Sob um olhar reflexivo, não seria necessário, então, que os espaços de formação propiciassem ao TILSP articulações teórico-práticas para experienciar e conhecer situações e estratégias interpretativas? Isso implica significativamente em sua prática, visto que se espera que esse profissional tenha condições de conseguir lidar com uma multiplicidade de diferentes espaços de enunciação.

Nessa direção, o ato interpretativo do TILSP envolve o entendimento e a tomada de consciência de determinada situação, de modo a usar os mais adequados recursos multimodais presentes em seu repertório. Os recursos multimodais durante o ato enunciativo discursivo em Libras funcionam como atividade de diálogo e movimento entre os seus interlocutores. Ao se posicionarem todos os modos sobreditos em relação às mais variadas visões de mundo dentro de um contexto enunciativo, numa relação discursiva entre dialogismo e multimodalidade, em contextos enunciativo-discursivos, configura a relação que ocorre entre as diferentes linguagens.

Em linhas gerais, a multimodalidade é como um aspecto constitutivo dos contextos enunciativo-discursivos que são, numa perspectiva bakhtiniana, dialógicas em si mesmas, para versar de uma língua vocal-auditiva para gestual-visual, e vice-versa, e poder articular diferentes modos de significar na língua considerando os diferentes contextos e correspondendo às distintas situações enunciativas. Para pensar na formação do TILSP e nos impactos que podem gerar na prática desse profissional, Martins (2019, p. 18) afirma que “conhecer a língua de sinais, a ponto de ter fluência neste idioma e trabalhar com ela, é primeiramente ser forjado por essa língua, nas relações de linguagem que estabelecemos, é fazer-se sujeito a partir da experiência do uso dela”.

Deixar clara a relevância da formação do TILSP é de extrema importância, dado que a organização dos eventos, o lugar, o público, e a relação dialógica (MARTINS, 2019) entre os sujeitos envolvidos em uma temática comum consolidam esferas e prescrevem o gênero da atividade. Em termos práticos, pensando de modo dialógico, os diversos modos de

significar em Libras podem ser entendidos em termos de mobilidade, ao relacionar com o ato interpretativo do TILSP a disposição dos recursos multimodais utilizados durante a interpretação. O ato interpretativo, partindo de uma perspectiva dialógica, articulado aos diversos modos de significar na língua, orientado por recursos multimodais, constitui a atividade prática do TILSP. A partir do exposto, assume-se que o ato tradutório e o interpretativo é determinado pelo contexto e por situações precisas. Esse movimento será exemplificado a seguir.

3 UM OLHAR DIALÓGICO SOBRE OS ASPECTOS MULTIMODAIS NA INTERPRETAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS

Os recortes selecionados para a compreensão de como ocorrem as relações dialógicas, observando-se os aspectos multimodais, permitem uma análise das ações e suas implicações para as diversas esferas de atuação do TILSP.

A observação ocorreu durante um *workshop* de Digit-Libras³ para aprendizes ouvintes, com duração de quatro horas, no segundo semestre de 2018, e que contava com a presença de uma professora-pesquisadora de Libras ouvinte, um participante/ instrutor surdo, pesquisadores/professores da universidade e demais inscritos ouvintes interessados. A divulgação do evento ocorreu por meio das redes sociais. Para a produção, do *corpus* foram utilizadas seis câmeras apoiadas com tripés, alocadas em espaços estratégicos do auditório da universidade, de modo que pudéssemos ter uma visão mais “global” das filmagens, para posterior análise.

3 Digit-Libras é uma extensão do DIGIT-M-ED. O Projeto *DIGIT-M-ED Brasil – Transformando o ensino-aprendizagem pelas múltiplas mídias* é parte do projeto interinstitucional internacional *DIGIT-M-ED: Perspectivas Globais em Aprendizagem e Desenvolvimento por meio de Mídia Digital*. Este projeto envolve a colaboração intensa entre a Universidade de Creta, a Universidade de Londres, a Universidade Estadual de Psicologia e Educação de Moscou, a Universidade Gratuita de Berlim, a Universidade Jawaharlal, Nehru da Índia e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a partir de financiamento da União Europeia pelo Projeto de Intercâmbio de Equipes de Pesquisas Internacionais de Marie Curie.

Sob as lentes dialógicas, com o olhar no TILSP, analisam-se os aspectos multimodais utilizados durante a interpretação da língua vocal-auditiva para a gestual-visual, a fim de compreender as relações dialógicas que se configuram nesse cenário durante o ato interpretativo. Ressalto que esse profissional atua na esfera educacional, há mais de dez anos, na graduação e pós-graduação *stricto sensu*, é doutorando no programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na mesma universidade onde o *corpus* foi produzido. A presença do convidado surdo/instrutor foi importante porque, além dos aprendizes ouvintes terem podido compreender, na prática, questões relacionadas à cultura surda, o profissional pôde orquestrar o *workshop* juntamente com a professora-pesquisadora.

Na figura 1, do lado esquerdo, o TILSP, em pé, aponta para o projetor ao fundo. A pesquisadora-participante está sentada à frente do computador para auxiliar a professora-pesquisadora a anotar no computador as inquietações apontadas pelos aprendizes. Na tela, são projetadas cenas que revelam as percepções e sentimentos dos aprendizes sobre a Libras, bem como suas impressões no tocante às tarefas propostas no Workshop Digit-Libras, para posterior discussão com o grupo. À frente do auditório está a pesquisadora-professora e, sentado no auditório, o participante/ instrutor surdo.

A cena acontece quando a professora-pesquisadora mostra um vídeo em Libras sem legenda, cujo contexto enunciativo era uma situação informal, numa praça de universidade onde dois estudantes surdos se apresentavam e conversavam em Libras. O objetivo da apresentação do vídeo era que os aprendizes ouvintes precisassem “interpretar” e compreender os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos⁴ presentes no mesmo.

A professora-pesquisadora questiona os aprendizes ouvintes sobre os aspectos do vídeo em Libras que poderiam ter compreendido; o TILSP inclina o corpo em direção ao projetor levemente para a direita

4 De acordo com Liberali (2013), o aspecto enunciativo corresponde ao local e momento; aspecto discursivo, às articulações entre as ideias apresentadas; e aspecto linguístico, às características linguísticas em sua materialidade. Tomamos como exemplo, coesão e coerência como mecanismo conversacional.

e, com o dedo em riste, aponta para o projetor, sendo possível notar que o seu olhar se dirige para o auditório, onde o sujeito surdo está sentado.

Figura 1: Recorte do episódio da apontação.



Fonte: acervo pessoal.

Esse movimento multimodal oferece uma posição colaborativa com o contexto apresentado e permite a expansão para a compreensão, de modo a indicar o espaço (LIBERALI, 2013) daquilo que está sendo enunciado no projetor. A atitude do TILSP também foi evidenciada quando o dedo foi apontado para o projetor. Esse movimento da apontação para o projetor parece dar suporte durante o ato interpretativo porque, ao invés de o profissional apenas interpretar, ele direciona o corpo para a direita, para o lado em que está o projetor, contribuindo para a produção de sentidos dos interlocutores.

Os movimentos do corpo, o ato de apontar e a direção do olhar ganham forma por meio da multimodalidade e dão mobilidade ao TILSP para pensar em diversos modos de enunciar em línguas de sinais. Assim, durante o discurso da professora-pesquisadora, ele interage de modo dialógico, produzindo sentidos à interpretação. Nesse movimento, realiza-se a ampliação do olhar e das diversas formas de produção de sentido que dialogam com o receptor surdo, além de permitir a

produção de sentidos de várias outras maneiras e em diferentes modos de significar na língua.

REFLEXÕES FINAIS

Algumas considerações podem ser traçadas a partir das discussões realizadas sobre as relações dialógicas e seu vínculo a uma perspectiva multimodal na produção de sentidos que são construídos durante o ato interpretativo do TILSP. A análise revela que os recursos multimodais são atrelados aos recursos visuais, verbais, auditivos, entre outros, pois a relação com o sentido é sempre dialógica e está relacionada aos diversos modos como os sujeitos estabelecem contato.

O TILSP apresenta-se como sujeito enunciador e seus aspectos físicos e emocionais implicam em sua atividade. Ao discutir os aspectos multimodais focalizando a variedade multimodal utilizada pelo TILSP, observa-se como os recursos linguísticos da língua de sinais se revelam, da mesma forma que o dialogismo, como princípio que estabelece relações entre os enunciados e sujeitos por meio de diferentes recursos multimodais constituídos no ambiente discursivo, permitiu a produção de sentidos.

Na reconstituição da cena, os recursos multimodais podem ser vistos como “base” visual para que o TILSP possa ter (ou não) mobilidade. A partir da multimodalidade, esse profissional fará escolhas sobre os modos como interagir com os recursos visuais, atrelados às relações dialógicas, em diversos contextos discursivos, para produção de novos modos de significar na língua de sinais.

Finalmente, não basta o TILSP se apoiar em quantidades excessivas de sinal/palavra, é importante que esse profissional considere o contexto enunciativo para a produção de sentidos. A sua atuação dialógica sobre os recursos multimodais na produção de sentidos envolve construções de interação e conhecimentos extralinguísticos. Nesse sentido, é importante considerar que, para a prática e a formação do TILSP, é fundamental que durante o ato interpretativo em língua de sinais esse profissional exprima sintonia entre as diferentes linguagens dialógicas.

Assim, ter um olhar dialógico sobre os aspectos multimodais na interpretação da língua de sinais implica compreender que a linguagem visual compartilha, continuamente, o espaço de significação com a verbal, possibilitando diferentes construções de sentidos para significar entre as línguas.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A. A. Tradução Intersemiótica de Literatura Infanto-Juvenil: Vivências em Sala de Aula. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, SC, v. 35, n especial 2, p. 387-426, jul-dez, 2015.
- BAKHTIN, M. O problema do texto. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997c, p.327-358. [1959- 1961]
- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13. ed.; tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, [1929] 2009.
- BRASIL. **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Brasília, DF.
- BRASIL. **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.
- BRASIL. **Lei 12.319**, de 1º de Setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, DF.
- LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2009.
- LIBERALI, F. C. **Argumentação em Contexto Escolar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- NASCIMENTO, M. V. N. **Formação de intérpretes de Libras e Língua Portuguesa: Encontros de Sujeitos, Discursos e Saberes**. Tese. (Doutoramento em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.
- PAVIS, P. Interpretação. In: PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. Trad. sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 212-213.

RODRIGUES C. H. Interpretação Simultânea Intermodal: Sobreposição, Performance Corporal-Visual e Direcionalidade Inversa. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 44, p. 111-129, Florianópolis, SC, Jan./Abr. 2018.

SANTIAGO V. de A. A. A Interpretação de Libras para Português em Conferência: Uma reflexão a partir do olhar do palestrante surdo. **V Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa**. 2016, Florianópolis, SC. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2016. ANAIS. Disponível em: <<http://www.congressotils.com.br/anais/2016/3626.pdf>> Acesso em: 15 Abr. 2020.

SILVA S. P.; SILVA F. B. Pedagogia da leitura: uma abordagem multimodal. **Revista Digital**. Buenos Aires, Argentina, Ano 18, n. 184, Set/2013.

SPARANO-TESSER, C. R. A interpretação para Libras em contexto educacional: reflexão a partir da experiência na pós-graduação. **Belas Infieís**, v. 8, n. 1, p. 105-118, 2019.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

TERMOS-CONCEITOS JURÍDICOS: ENSAIOS INTERPRETATIVOS DO PORTUGUÊS PARA LIBRAS

Flávia Medeiros Álvaro MACHADO¹
Lucas Gonçalves DIAS²

1 INTRODUÇÃO

Justifica-se a presente pesquisa, dada a demanda atual de estudos relacionados às competências dos profissionais que atuam como Tradutores e/ou como Intérpretes de Libras-português (TILSP), nos mais diversos contextos comunitários e de conferência. Atualmente, esses contextos têm procurado contratar profissionais com formação para tradução e/ou para interpretação, seja ela em nível de extensão (cursos de capacitação), de graduação (Bacharelado em Letras-Libras ou demais cursos de graduação de TILSP) e/ou de especialização (*Lato sensu*). Todavia, não há instituições de ensino superior, no Brasil, que oferecem cursos para a formação específica de TILSP que atuam, no caso do contexto comunitário, especificamente, nas áreas Educacionais, Jurídicas e de Saúde, como também para os contextos de conferência.

-
- 1 Docente do Curso de Graduação em Bacharelado Letras-Libras (CCHN/DLL) e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em *Stricto Sensu* em Estudos Linguísticos (PPGEL/PRPPG) da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Líder do Grupo de Pesquisa LingCognit - Linguagem & Cognição: escolhas tradutórias e Interpretativas - CNPq/CAPES/UFES. Contato: ils.flaviamachado.ils@gmail.com
 - 2 Mestrando dos Estudos Linguísticos (PPGEL/UFU), Bacharel em Letras-Libras: tradução e interpretação pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES e integrante do Grupo de Pesquisa LingCognit - Linguagem & Cognição: escolhas tradutórias e Interpretativas - CNPq/CAPES/UFES. TILS em Contexto Comunitário na Grande Vitória (ES). Contato: lucas.goncalvesdias@gmail.com

Portanto, as competências, conforme Hurtado Albir (2005), apresentam que todo o ato comunicativo envolve sistemas subjacentes de conhecimentos e habilidades requeridos numa comunicação, como o conhecimento do vocabulário e a habilidade de usar convenções linguísticas e culturais da língua em uso. Todavia, os sistemas subjacentes, encontram-se atrelados à competência real que envolve as limitações psicofisiológicas, ambientes com restrições perceptuais, memória, fadiga, nervosismo, distrações e ruídos externos (VAN DIJK, 1992; KOCH, 1996). Com isso, as competências, muitas vezes, não provêm da formação, e, sim, da prática e do contato dos TILSP que se comunicam com pessoas surdas que circulam em diferentes contextos, principalmente no contexto jurídico que esse artigo destaca. Sendo, assim, nota-se que a atuação do TILSP, em diferentes contextos, permite o desenvolvimento de habilidades e competências que orientam e determinam à atuação nos contextos específicos supracitados. Considerando isso, a abordagem proposta para a pesquisa tem como foco o estudo das escolhas interpretativas dos TILSP, no que diz respeito à análise das ocorrências lexicêmicas dos termos-conceitos utilizados em contextos comunitários, neste caso, mais especificamente no âmbito jurídico.

Nas análises, buscou-se observar de forma qualitativa os processos cognitivos, sócio interacionais e culturais dos acadêmicos surdos e ouvintes, do curso de graduação em Letras-Libras: bacharelado de tradução e interpretação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), realizaram durante as atividades propostas na disciplina de Laboratório de Tradução e Interpretação em contexto jurídico. Para isso, utilizou-se da prática de interpretação simultânea de textos que foram coletados de registros taquigráficos, que estão disponíveis no *site* do governo federal, contendo a fala na íntegra que o parlamentar expressou durante sessões ordinárias da Câmara dos Deputados (Distrito Federal), em que o mesmo externou terminologias jurídicas.

Deste modo, a pesquisa abrange a formação do TILSP no que refere à prática de traduzir cognitivamente, ou seja, quando o processo cognitivo do TILSP executa a ação de ouvir/visualizar uma sentença do texto-fonte e passa buscar equivalências/semelhanças lexicêmicas na

organização conceptual, princípios de categorização, mecanismos de processamento, que envolve a experiência cultural, social e individual, em que resulta na produção do texto-alvo. Concomitantemente à prática da interpretação simultânea do Português para Libras em contextos comunitários, neste caso, em âmbito político, com uso de vocabulário jurídico, o TILSP busca compreender o conceito jurídico na compreensão intralinguística (português), seleciona a categorização da ocorrência lexicática, para finalmente processar as “escolhas interpretativas” (MACHADO, 2014) do português para Libras, realizando a tarefa interlinguística da língua-fonte para a língua-alvo chegada.

Os procedimentos metodológicos focalizam-se nos registros linguístico-cognitivos³, expressas nas manifestações comunicativas dos TILSP em relação à compreensão da leitura visual, pertencentes à modalidade da comunicação sinalizada e dos processos de arquiteturas lexicáticas⁴, e ao uso de terminologias jurídicas, principalmente ao que tange os aspectos linguísticos, tradutórios/interpretativos e culturais da língua-fonte para língua-alvo, que são encontrados numa intenção comunicativa do português para Libras.

Nessa linha de entendimento, Sacks (2010) já assinalava que a sociedade desconhecia a funcionalidade da língua de sinais. Todavia, de acordo com Machado (2017), esse mesmo desconhecimento ainda ocorre até hoje, principalmente em contextos específicos, em que o surdo necessita de acessibilidade comunicacional, o que naturalmente, compreende a autora, demanda a presença do TILSP para mediar a comunicação entre surdos e ouvintes. Um exemplo é o contexto jurídico, onde o TILSP se depara com vocabulários/terminologias específicas da área jurídica, e que são comuns aos operadores do Direito, neste contexto. Entretanto, não é usual ao restante da população. No entanto, o

3 Registros Cognitivos são evidências relacionadas à conhecimentos enciclopédicos (vivências/experiências) similares ao contexto executado na tarefa da tradução e/ou interpretação, difundido pela sequência dos estudos a respeito das funções da linguagem a partir dos achados de Bühler (1879-1963), repensado por Kainz (1952), ampliado por Jakobson (2010) e estudado por Machado (2015) em relação a Libras e as escolhas interpretativas do TILSP.

4 Processo de seleção do(s) termos-conceito(s) que caracterizam e completa a sintaxe-semântica-pragmática coerentes a produção dos sentidos do uso da língua.

ato tradutório e/ou interpretativo em contextos comunitários, sejam documentos de direito de acessibilidade comunicacional (tradução) ou de comunicação verbal ou não-verbal (interpretação), torna-se relevante a fim de identificar as possibilidades de ocorrências lexemáticas que surgem em cada escolha interpretativa do português, numa compreensão que fora produzida em Libras e vocalizada em português. Por outro lado, essa pesquisa ressalta a importância de analisar essas ocorrências de lexemas⁵ da área jurídica, as quais também são empregadas pelos TILSP durante uma interpretação simultânea. De acordo com Machado (2017, p. 196), nota-se que até mesmo para “pessoas ouvintes, os termos da área jurídica são desconhecidos e, assim, elas recorrem a dicionários terminológicos e afins. Esses dicionários permitem compreender os significados em cada verbete (dicionarizado), no campo dos usos das terminologias jurídicas”.

Dessa forma, considerando-se que um TILSP esteja atuando em contexto jurídico, questiona-se: [1] quais são as escolhas lexemáticas que o TILSP realiza durante os momentos de registros dos enunciados produzidos pelos operadores de Direito num tribunal ou de parlamentares em Casas Legislativas?; e, [2] como os surdos compreendem um conceito de ordem jurídica, quando é realizada pelo TILSP, durante uma tarefa de interpretação simultânea?

Esses questionamentos tornam-se evidentes e altamente necessários para pesquisar, pontualmente, as escolhas lexemáticas em relação à atuação do TILSP em contexto jurídico, ao que tange o uso de conceitos altamente abstratos em ambas as línguas (Libras/português). Desta forma, a pesquisa dialoga com a formação do TILSP em relação aos aspectos linguísticos, tradutórios e interpretativos e ao uso de terminologias jurídicas, que são relativas ao plano interlinguístico das escolhas que o TILSP utiliza do léxico do português para uma língua sinalizada, neste caso, em específico, a Libras. As escolhas que o TILSP realiza durante a elaboração (compreensão) sintático/semântico/pragmática dos enun-

5 Segundo a lexicologia estrutural (TRASK, 2008), lexema é a unidade mínima que se diferencia do processo semântico de uma língua natural que organiza as flexões de uma mesma palavra, ou seja, a parte de uma palavra constituída de um significado lexical.

ciados proferidos, na modalidade oral do português e, ao mesmo tempo, interpretadas para Libras, faz com que se questionem as possibilidades de formação especializada para a tarefa de interpretar simultaneamente de uma língua para outra.

A pesquisa⁶ caracteriza-se como um estudo de diagnóstico situacional da atuação do TILSP em contexto político, o qual realiza práticas no papel de intérprete em relação as terminologias jurídicas. A proposta não trata de testar métodos de tradução ou interpretação, mas de verificar quais são os recursos explorados em nível fono-morfológico, durante a interpretação simultânea, quanto às habilidades e competências no uso das terminologias jurídicas, sendo elas produzidas em áudios, vídeos e, originalmente, transcritas em glosas e, posteriormente, interpretados para Libras, numa situação de comunicação sinalizada com surdos em sala de aula.

Compreende-se que os dados coletados, para essa pesquisa, contribuem para diálogos e reflexões nos cursos de formação para TILSP. Entende-se que uma formação especializada para atuação na tarefa de interpretação em cenários jurídicos, tendo como base o aporte teórico constituído na linguística sistêmico-funcional, e nas abordagens cognitivas da tradução. A problemática envolve especificamente a atuação do TILSP em contextos jurídicos e a formação, que ele necessita para a interpretação simultânea. Com isso, pretende-se encontrar resultados que apontem para as competências e habilidades necessárias a uma interpretação simultânea com uso de vocabulários jurídicos em contexto político. O resultado, nessa perspectiva, envolve os aspectos cognitivos dos processos interpretativos do português para Libras. Além disso, a possibilidade multidisciplinar, tais como a psicologia cognitiva e a psicolinguística, entre outros estudos, proporcionam avanços significativos tanto para o campo teórico como também para desenvolver metodologias para investigar a complexa atividade do processamento da informação. Essa investigação tem como base o arcabouço teórico da Linguísti-

6 Para tal, utilizou-se de grupo de controle e experimental em etapas pré e pós-teste, a qual se encontra em andamento no Grupo de Pesquisa LingCognit – Linguagem & Cognição: escolhas tradutórias e interpretativas – CNPq/CAPES/UFES/PPGEL.

ca Cognitiva - LC (LAKOFF, 1998, FELTES, 2003/2007). Observando os princípios e métodos da LC, numa das principais linhas de investigação: a Semântica Cognitiva que estuda os processos de categorização com relações lexicais (LAKOFF, 1987; LANGACKER, 1998; TALMY, 2000).

2 CONTEXTOS COMUNITÁRIOS: ÂMBITO POLÍTICO COM USO DE TERMINOLOGIAS JURÍDICAS

Conforme Machado (2017), a Libras, no território nacional, já foi legalmente estabelecida como língua natural para comunidade surda, como dispõe a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Essa Lei foi regulamentada pelo Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. O Decreto endossa que o poder público deve garantir à acessibilidade aos surdos. Com isso, o Artigo 18º apresenta os subsídios para a formação de tradutores, intérpretes e guias-intérpretes de Libras-português, garantindo, também, o acesso à sociedade por meio da comunicação.

A atuação dos TILSP é uma demanda crescente no mercado de trabalho, principalmente na esfera jurídica, e é necessário observar e qualificar os TILSP para o seguinte perfil, numa contratação trabalhista:

[...] profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior; [...] profissional Surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos. (ARTIGO 19º, DECRETO Nº 5.626).

A presença do TILSP permite à comunidade dos surdos terem o acesso à comunicação, informação e educação, direito assegurado pela Constituição Federal Brasileira a todos os cidadãos, respeitando assim, a garantia do direito civil do ato de exercer a cidadania com liberdade e autonomia. Nesse tópico, pretende-se dialogar sobre os Estudos da

Tradução e, em linhas gerais, também apresentar os processos interpretativos das línguas naturais, no âmbito da interpretação simultânea.

O ato de traduzir do português para a Libras é compreendido, por alguns autores, como uma “transposição” de uma língua para outra, o que pode ser considerado um distanciamento, segundo o ponto de vista de Machado (2017),

o atuante estaria somente substituindo as palavras em LP [Língua Portuguesa] por palavras (sinais manuais) em Libras. Considera-se um equívoco pensar dessa forma ao se realizarem escolhas interpretativas em línguas naturais. Nessa ação é necessário que, durante um ato interpretativo, o profissional se aproprie de vários sentidos semântico-pragmáticos, bem como, de significados terminológicos (conceitos), em ambas as línguas. (MACHADO, 2017, p. 120).

Machado (2017, p. 127) também argumenta que os “TILS [tradutores e intérpretes de língua de sinais] fazem escolhas de lexemas manuais que são considerados, naquele momento, os mais apropriados para sua interpretação [simultânea]”. No entanto, nesta pesquisa, será analisada a interpretação simultânea da língua-fonte que é o português, para a língua-alvo, nesse caso, a Libras, e, também, a atividade cognitiva da leitura e compreensão dos surdos para a modalidade do português escrito durante uma interpretação simultânea para Libras.

É compreensível que, no ato da interpretação simultânea em contextos jurídicos, o TILSP depare-se com conceitos altamente abstratos, ou seja, conceitos encontrados no vocabulário da área jurídica. Com isso, o TILSP passa buscar uma gama de conceitos que são organizados, processados e transmitidos cognitivamente, criando assim um repertório de conceitos lexicalizados para o uso dos sinais manuais em Libras (MACHADO, 2012).

Considera-se que os TILSP, no uso de suas atribuições profissionais, levam em conta que tanto na língua-fonte como na língua-alvo poderá não haver semelhanças entre as línguas interpretantes. Dessa forma, o TILSP necessita recorrer às habilidades e competências, bem como às estratégias de tradução/interpretação, para dar conta da termi-

nologia e do vocabulário que são do repertório conceitual do âmbito jurídico.

A tarefa do TILSP é de fato um desafio eminente no cenário formativo em relação ao contexto jurídico. Com isso, faz-se necessário que as concepções de ensino e aprendizagem sejam mais aprofundadas do que apenas conhecimentos empíricos por parte do TILSP. Sabe-se que é emergente a contratação de TILSP em todos os setores sociais, ou seja, há uma obrigatoriedade de que as empresas públicas e privadas contratem o TILSP para atuar em contexto comunitário, principalmente na área jurídica.

Atualmente, o TILSP é um profissional que pode atuar em todas as áreas e âmbitos sociais. Esse profissional “atua na fronteira entre os sentidos da língua de origem [língua-fonte], para a língua alvo, com os processos de interpretação relacionando-se com o contexto no qual o signo é formado”. (LACERDA, 2009, p. 8). Os maiores problemas que o TILSP evidenciam em suas falas informais, narradas entre os pares, estão relacionados à falta de repertório linguístico e cultural de uma língua para outra em contextos jurídicos. Além disso, eles muitas vezes não compreendem suas próprias escolhas interpretativas, o que os leva a replicar sentenças do português para Libras, usando o empréstimo linguístico, por meio da datilologia. Ou seja, por desconhecerem o teor do assunto (conteúdo ou temática) que será interpretado simultaneamente, surgem lexemas na língua vocalizada (língua-fonte) que são sinalizados (língua-alvo), porém não são compreendidos cognitivamente em seus sentidos semântico-pragmáticos. Os TILSP descrevem que, muitas vezes, se sentem despreparados para atuarem com enunciados nos âmbitos públicos e políticos de Casas Legislativas, que são específicos do contexto comunitário (MACHADO, 2017).

3 OCORRÊNCIAS LEXEMÁTICAS DE TERMOS-CONCEITOS NO CONTEXTO JURÍDICO

Essa pesquisa se afina com as propostas de atividades conduzidas em uma das disciplinas de laboratório do curso de graduação em Le-

tras-Libras (UFES), bem como, aplica-se a instrumentos tradutórios e interpretativos com relevância à Linguística Cognitiva no que tange às habilidades e competências que o profissional TILSP necessita adquirir durante uma formação acadêmica e/ou especializada para o contexto comunitário. Ou seja, a pesquisa envolve experiências e propriedades teóricas para a proposta do trabalho, a qual evidencia os aspectos do uso da língua natural, dos processos tradutórios e interpretativos, e especificamente da discussão sobre as habilidades e competências na aquisição da língua, aplicados sobre a compreensão cognitiva do TILSP que proporciona a acessibilidade na comunicação dos surdos em diferentes contextos.

A prática dos TILSP envolve várias competências e habilidades, entre elas, algumas bem específicas, que podem ser compreendidas e desenvolvidas a partir das contribuições da Linguística Cognitiva, mais especificamente os processos semântico-pragmáticos que envolvem as concepções cognitivas de uso de terminologias especializadas. Neste artigo, a intenção foi investigar as correlações existentes no processo de leitura e compreensão dos surdos do ato interpretativo simultâneo de conceitos e terminologias utilizados em contextos comunitários, mais especificamente no âmbito jurídico.

Essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa, no quesito de permitir formação e aperfeiçoamento dos TILS, que necessitam adquirir repertórios linguísticos, correlacionados aos conceitos abstratos, principalmente aos que estão integrados nos discursos e textos estritamente marcados com terminologias jurídicas e utilizadas em contextos comunitários, como: audiências, fóruns, delegacias e sessões parlamentares. A seleção dos conceitos foi realizada diretamente com os acadêmicos surdos e ouvintes matriculados na disciplina de Laboratório de Tradução e Interpretação de Libras IV do curso de graduação Letras-Libras, ministrada pela Profa. Dra. Flávia Medeiros Álvaro Machado e pelo Prof. Me. Ademar Miller Júnior, no segundo semestre de 2018.

Por meio das atividades propostas para disciplina em questão, sob a responsabilidade dos professores, contando com um monitor-bolsis-

ta⁷, foi possível observar e dialogar com os acadêmicos surdos e ouvintes, acerca da compreensão conceitual e das escolhas lexicais retiradas de excertos de textos jurídicos, seguindo algumas etapas, tais como: leitura dos excertos, compreensão dos enunciados, consultas e pesquisas em dicionários do Português e dicionários de vocabulários jurídicos. Após a execução dessas ações houve um processo dialógico construtivo das possibilidades de transposição dos termos-conceitos retirados dos excertos escolhidos dos enunciados dos textos selecionados das sessões parlamentares, e coletivamente socializados sobre as escolhas lexicais para uma tarefa da interpretação. Contudo, os envolvidos, nessa tarefa, chegaram ao consenso, e, conseqüentemente, à aprovação e convencionalização dos termos-conceitos para Libras, necessários para uma interpretação dos conceitos, vocabulários, sentenças (sintaxe) e terminologias jurídicas.

As escolhas lexicáticas para a interpretação simultânea foram realizadas pelos acadêmicos matriculados na disciplina. Foram realizadas três versões de interpretação simultânea do português para Libras e, logo após, foram socializadas com o propósito de dialogar quais das versões se aproximam do sentido semântico-pragmático dos conceitos jurídicos encontrados no excerto, com isso, convencionalizou-se o sinal manual para Libras em referência ao vocabulário jurídico. Sendo assim, a pesquisa propõe apresentar discussões sobre a atividade *cognitiva* e a interpretação simultânea de conceitos jurídicos realizados em sala de aula. De acordo com Machado (2017, p. 202), “[a] interpretação simultânea da língua portuguesa para Libras, com ênfase no uso de terminologias jurídicas, sob novas reflexões didático-pedagógicas em relação direta com escolhas interpretativas impactam na compreensão tanto da pessoa surda, quanto [do]TILS”. Os procedimentos metodológicos desta pesquisa se dividiram em:

7 Colaborou como monitor-bolsista o Lucas Gonçalves Dias (coautor do artigo) durante o período que realizava o Curso de Graduação em Bacharelado Letras-Libras: tradução e interpretação da UFES em 2018.

(1) observar e coletar para o *corpus* os termos-conceitos que apresentavam um maior grau de dificuldades por parte de todos os acadêmicos em sala de aula;

(2) apresentar as terminologias jurídicas retiradas de textos utilizados pelos professores ministrantes da disciplina de Laboratório de Tradução e Interpretação IV do curso de graduação Letras-Libras (UFES), como proposto para interpretações em contexto político, campanhas eleitorais e pautas do legislativo. Dentre as 1500 terminologias jurídicas encontradas pelos acadêmicos da disciplina nos excertos selecionados pelos professores, selecionam-se para esse artigo cinco vocábulos Jurídicos.

Os termos-conceitos selecionados foram: <AUDIÊNCIA>, <FÓRUM>, <HABEAS CORPUS>, <JURISPRUDÊNCIA> e <COMARCA>. Com isso, foram observados nos termos-conceitos jurídicos escolhidos, os aspectos fono-morfológico em Libras, o sentido dicionarizado do vocabulário jurídico e o registro do sinal manual convencionalizado do português para Libras.

4 CONVENCIONALIZANDO OS VOCABULÁRIOS JURÍDICOS: VERSÃO EM LIBRAS

O recorte da pesquisa, para esse artigo, foi feito após o trabalho realizado durante o período que ocorreu a disciplina de Laboratório, tais como a coleta de dados, observação direta dos vocabulários jurídicos, aplicação e análises convencionadas para os sinais manuais em Libras. Dessa forma, todo o procedimento metodológico se deteve numa pesquisa qualitativa, de acordo com os dados coletados na base linguística do *corpus* de todos os vocabulários jurídicos, sendo assim, investigado cada termo-conceito que foi interpretado simultaneamente, exemplificado na seção anterior.

As figuras (1), (2), (3), (4) e (5), a seguir, estão apresentadas da seguinte forma: (a) descrição fono-morfológica da Libras que define a classe morfológica da língua de sinais, associando a representação fonética das configurações de mãos, movimentos, ponto de articulação,

orientações das mãos utilizados em Libras para definir as versões dos termos-conceitos dos vocabulários jurídicos. Observaram-se três quadros existentes: o primeiro, Ferreira-Brito (1995, p. 220) que registra 46 Configurações de Mãos (CM) que representam as formas de uso de sinais-manuais para as línguas de sinais, sendo elas todas agrupadas em 19 categorias relacionando ao alfabeto manual e aos números em Libras; o segundo quadro destacado foi da pesquisadora Tanya Felipe (2005, p. 4) que apresenta 64 configurações de mãos, que também representam as formas de uso de sinais-manuais para as línguas de sinais, sendo todas enumeradas. E, por fim, o terceiro quadro, do grupo de pesquisa do curso de Libras do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que apresenta 60 configurações de mãos.

Dos três quadros analisados, foi escolhido o quadro de Tanya Felipe (2005) para embasar a classificação nas análises e, por contemplar todas as configurações de mão possíveis para caracterizar os aspectos fonéticos da língua, bem como o aspecto da classe morfológica que se encontra gramaticalmente cada termo-conceito em português, que foi convencionalizado fono-morfológicamente para Libras. Em seguida, **(b)** buscou-se o sentido dicionarizado do significado dos vocabulários jurídicos para os termos-conceitos selecionados para as análises. E, por fim, **(c)** descrevem-se as análises sobre o que foi convencionalizado em cada sentido do termo-conceito proposto em Libras.

Observa-se, abaixo, na Figura (1), o que se descreve para o termo-conceito <AUDIÊNCIA> nos aspectos fono-morfológico em Libras, no sentido do vocabulário jurídico e da convencionalização do português para Libras:

Figura 1: Termo-conceito em Libras para <AUDIÊNCIA>



Fonte: registro das imagens elaborado pelos autores (2019).

(a) Descrição Gramatical Fono-morfológica: a proposta do sinal manual da Figura (1) se caracteriza quando o usuário se utiliza da mão esquerda, configurado pelo nº 63, fazendo uso do ponto de articulação da mão esquerda de forma horizontal, próximo ao tórax e descendo levemente, após iniciar o sinal manual com a configuração de nº 63 para o abdômen do usuário. A mão direita encontra-se configurada pelo nº 12 iniciando o ponto de articulação frente ao tórax e acompanhando o movimento da configuração da mão esquerda com o movimento levemente direcionado para o abdômen. A configuração de nº 63, sendo a base do sinal manual, conduz a configuração de nº 12, com um movimento semicircular dando início ao dedo indicador da mão direita tocando do lado esquerdo da mão esquerda e finalizando com um toque do lado direito da mão esquerda (FELIPE, 2005, p. 28).

(b) Vocabulário Jurídico: “Ato de ouvir a parte em juízo; ato público determinado e fixado pelo juiz que se realiza com a presença das partes interessadas, das testemunhas, do órgão do Ministério Público, previamente notificado. Reunião de tribunal para julgar feitos e recursos, publicar despachos e acórdãos [...]” (GUIMARÃES, 2013, p. 129).

(c) Termo-conceito convencionado do português para Libras: a escolha convencionada do termo-conceito <AUDIÊNCIA> para Libras, fora definida para caracterizar a configuração de mão (CM) de nº 63: (a) o dedo polegar da mão esquerda na CM de nº 63 representa o “juiz”; (b) a palma da mão esquerda representa o espaço onde as “partes” estão posicionadas frente ao magistrado. No entanto, a mão direita na CM

de nº 12 representa a “ordem de fala”, revelando com o toque inicial do dedo indicador na palma da mão da esquerda, a qual significa o “autor da ação penal” (acusação) e finalizando o dedo indicador na posição direita (réu) indicando a parte que representa à “defesa”.

Observa-se, a seguir, na Figura (2), o que se descreve para o termo-conceito <FÓRUM> nos aspectos fono-morfológico em Libras, no sentido do vocabulário jurídico e da convencionalização do Português para Libras:

Figura 2: Termo-conceito em Libras para <FÓRUM>



Fonte: registro das imagens elaborado pelos autores (2019).

(a) Descrição Gramatical Fono-morfológica: a proposta do sinal manual da Figura (2) se caracteriza quando o usuário se utiliza das duas mãos, sendo elas posicionadas com a CM de nº 53a, no ponto de articulação inicial frente ao tórax, finalizando com o movimento semicircular de ambas as configurações de mãos, frente ao usuário da língua (FELIPE, 2005, p. 28).

(b) Vocabulário Jurídico: “[...] juízo, circunscrição, extensão territorial em que um tribunal tem competência; o prédio onde se instalam órgãos judiciários, onde se processam as lides. Conjunto dos órgãos jurisdicionais da comarca, compreendendo um ou mais juízos e seus auxiliares diretos e instalações e aparelhos necessários ao funcionamento da Justiça” (GUIMARÃES, 2013, p. 380).

(c) Termo-conceito convencionalizado do português para Libras: a escolha convencionalizada do termo-conceito <FÓRUM> foi definida para caracterizar a posição das mãos (CM de nº 53a), que representam o espaço

onde as “partes” estão posicionadas frente ao “juiz” numa ação. Mantendo o dedo polegar sobressalente de ambas as mãos, representando as “partes” envolvidas numa “ação” ao encontro de um “juiz”.

Observa-se, abaixo, na Figura (3), o que se descreve para o termo-conceito <HABEAS CORPUS> nos aspectos fono-morfológico em Libras, no sentido do vocabulário jurídico e da convencionalização do português para Libras:

Figura 3: Termo-conceito em Libras para <HABEAS CORPUS>



Fonte: registro das imagens elaborado pelos autores (2019).

(a) Descrição Gramatical Fono-morfológica: a proposta do sinal manual da Figura (3) se caracteriza quando o usuário se utiliza da mão-braço esquerdo com a CM de nº 2 como base, no ponto de articulação neutro e sem nenhum movimento. A mão do braço esquerdo sustenta a CM de nº 37a no mesmo ponto de articulação da CM de nº 2, seguido de um único movimento semicircular da mão direita, com a orientação da mão virada para baixo (FELIPE, 2005, p. 28).

(b) Vocabulário Jurídico: “Ação mandamental que visa tutelar a liberdade de locomoção de uma pessoa, seu direito de ir, vir ou de permanecer, contra coação ou coerção ilegal da autoridade. Tem a finalidade de garantir a liberdade individual ordenada pela CF {Constituição Federal}. Entende-se por coação (vis compulsiva) a pressão psicológica, e, por coerção (vis materiais), a violência física. Apresenta-se o *habeas corpus* sob duas formas: preventivo, para prevenir, quando se está na iminência de sofrer coerção; e liberativo, quando já se está sofrendo a coerção” (GUIMARÃES, 2013, p. 32).

(c) Termo-conceito convencionado do português para Libras: a escolha convencionada do termo-conceito <HABEAS CORPUS> fora definida para caracterizar a CM de nº 2 da mão esquerda com o punho fechado, que representa o “réu” com “restrições de direitos” (temporariamente), por isso o punho fechado. No entanto, a mão direita com a CM de nº 37a, representa a “ordem/sentença” proferida pelo *Magistrado*, com a orientação do pulso em rotação para cima e para baixo, com o movimento semicircular, a qual representa o “rompimento do período” ou “suspensão da sentença de restrição de direitos” proferida anteriormente pelo *Magistrado*.

Observe-se, a seguir, na Figura (4), o que se descreve para o termo-conceito <JURISPRUDÊNCIA> nos aspectos fono-morfológico em Libras, no sentido do vocabulário jurídico e da convencionalização do Português para Libras:

Figura 4: Termo-conceito em Libras para <JURISPRUDÊNCIA>



Fonte: registro das imagens elaborado pelos autores (2019).

(a) Descrição Gramatical Fono-morfológica: a proposta do sinal manual da Figura 4 se caracteriza quando mão direita com a CM de nº 48, composta com a CM de nº 49, sendo elas ambas descritas pela forma da palma da mão virada para baixo no sentido horizontal frente ao rosto do usuário, e mais a mão esquerda na CM de nº 63, como base do sinal manual <JURISPRUDÊNCIA>. Sendo assim, o ponto de articulação inicia-se na parte superior da bochecha, utilizando-se da CM de nº 48, seguida do movimento para baixo, modificando-se da configuração de mão anterior durante o percurso do movimento e finalizando com a CM de nº 49 na frente da face do usuário, com um movimento vertical

da mão direita na orientação da mão virada para a lateral esquerda, com o movimento descendo e tocando a palma da mão esquerda configurada no nº 63 (FELIPE, 2005, p. 28).

(b) Vocabulário Jurídico: “Etimologicamente, é a ‘resposta dos prudentes’. Modernamente, é uma fonte secundária do Direito; o modo pelo qual os tribunais interpretam e aplicam as leis, caso a caso; repetindo-se casos idênticos é natural que as sentenças e acórdãos consolidam uma orientação uniforme, que se chama *jurisprudência*, a qual passa a ser utilizada tanto pelos advogados como pelos magistrados” (GUIMARÃES, 2013, p. 446).

(c) Termo-conceito convencionado do Português para Libras: a escolha convencionada do termo-conceito <JURISPRUDÊNCIA> fora definida para caracterizar na CM de nº 48, onde o dedo indicador da mão direita encostado na parte superior da bochecha representa a “análise dos fatos” por parte do *Magistrado*. No entanto, a mão esquerda na CM de nº 63, representa os “autos” do processo frente ao *Magistrado*, na qual o movimento do sinal manual que termina com o toque da lateral da mão direita tocando firmemente na palma da mão esquerda com a CM de nº 63, a qual está indicando a postura e decisão, representada na CM de nº 49, na qual está proferida por parte do *Magistrado*.

Observe, adiante a Figura (5), o que se descreve para o termo-conceito <COMARCA> nos aspectos fono-morfológico em Libras, no sentido do vocabulário jurídico e da convencionalização do Português para Libras:

Figura 5: Termo-conceito em Libras para <COMARCA>



Fonte: registro das imagens elaborado pelos autores (2019).

(a) Descrição Gramatical Fono-morfológica: a proposta do sinal manual da Figura (5) se caracteriza quando o usuário se utiliza da mão direita com a CM de nº 12 e da mão esquerda com a CM de nº 63, sendo esses realizados no ponto de articulação frente ao tórax do usuário. O movimento da mão esquerda da CM de nº 63 é o sinal manual de base, em que permanece de forma fixa (sem movimento), no sentido vertical usando o ponto de articulação do espaço neutro. Sendo assim, a mão direita da CM de nº 12, se inicia com um toque na frente direita da cabeça do usuário, representado pela forma da palma da mão virada para o lado esquerdo, no sentido vertical. O ponto de articulação da CM de nº 12 encontra-se na frente do usuário, com um movimento vertical retilíneo da mão direita para baixo, indicando “ordem” (no sentido de administrar), composta com a mão esquerda como base do sinal na CM de nº 63, com a orientação da mão virada para o peito do usuário da língua, em sentido reto, para finalizar com o movimento horizontal da mão direita com a CM de nº 63, a qual as pontas dos dedos tocam na parte interna da palma da mão esquerda, seguida da mesma configuração de mãos (FELIPE, 2005, p. 28).

(b) Vocabulário Jurídico: “Circunscrição judiciária sob a jurisdição de um ou mais juízes de Direito; território demarcado no âmbito do qual o juiz exerce sua competência em função do lugar. Cada Estado tem seu território dividido em comarcas, que podem abranger mais de um município” (GUIMARÃES, 2013, p. 205).

(c) Termo-conceito convencionado da LP para Libras: a escolha convencionada do termo-conceito <COMARCA> fora definida para caracterizar na CM nº 63 em que representa o “limite territorial demarcado” no âmbito em que um “juiz” exerce sua competência em função de *Magistrado* territorial. Sendo assim, a CM de nº 12, está indicando “ordem”, no sentido da administração do Juiz, visto que em cada Estado há territórios definidos e divididos em “comarcas”, ou seja, espaços que podem abranger mais de um município, sendo as “comarcas” administradas por um ou mais juízes.

Com base nas análises dos termos-conceitos (Figuras 1, 2, 3, 4 e 5), propostos para este artigo, foi possível dialogar com pares da área,

sendo eles acadêmicos surdos e ouvintes, bem como os professores da disciplina, sobre as ocorrências lexicográficas que foram convencionalizadas para os termos-conceitos jurídicos interpretados do português para Libras. As análises propuseram o registro dos sinais manuais para os vocabulários jurídicos apresentados.

Com isso, o TILSP quando necessita realizar interpretação de textos com vocabulários jurídicos não se limita apenas ao uso do empréstimo linguístico (datilologia) do português. É necessário estudo prévio dos vocabulários a serem interpretados, o conhecimento da definição dicionarizada do conceito jurídico e o envolvimento de pares da área para convencionalizar um sinal manual que traga compreensão e entendimento dos sinais que foram convencionado para a comunicação entre surdos e ouvintes. Sendo assim, compreende-se que ainda é um campo novo de estudos e que merece uma atenção especializada de linguistas, lexicógrafos, TILSP, professores bilíngues (português/Libras) e da comunidade surda para a construção de um dicionário jurídico bilíngue.

Certamente, com essas reflexões, espera-se despertar novas pesquisas que observem os aspectos semânticos cognitivos para a tarefa do TILSP no contexto jurídico. Nesse sentido, registra-se a necessidade de discussões no âmbito linguístico-cognitivo que ampliem a contribuição de resultados de pesquisa no campo da Ciência do Léxico da Libras e auxilie de forma especializada para a formação de TILSP que atuam especificamente em contextos jurídicos-políticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que, numa intenção comunicativa e informativa, realizada durante uma interpretação simultânea, com uso de conceitos jurídicos que precisam ser interpretados pelo TILSP, se ele tiver o “conhecimento prévio” (MACHADO, 2017) dos termos-conceitos, torna-se mais eficiente sua interpretação e, por sua vez, a compreensão do surdo.

Todavia, percebeu-se que, durante as análises, a tradução/interpretação de um termo jurídico e a coexistência das abordagens teóricas, desperta reflexões quanto a complexidade do uso do português para

Libras. É de fato muito complexo, tanto para o ouvinte, quanto para o surdo, compreender o sentido de cada terminologia utilizada em contextos jurídicos. Nota-se que a consulta a dicionários de português, dicionários especializados da área de Direito, a consulta com advogados/ Operadores do Direito em exercício, bem como com os estudantes de Direito, requer uma atenção redobrada para convencionar, seja quaisquer, sinais-manuais para compreensão do vocabulário jurídico, assim como fora proposto para essa pesquisa.

Contudo, essa reflexão demonstra a importância que o TILSP busque formação especializada para dar conta de traduções e interpretações que envolvem terminologias jurídicas com um amplo sentido polissêmico/conceitual. Com isso, as análises, resultaram em considerações que visam contribuir, especificamente, para prática interpretativa simultânea, evidenciando a relevância do conhecimento prévio dos conceitos e terminologias que são altamente abstratos em português e que necessitam de uma compreensão semântica cognitiva conceitual para aplicação linguística dos termos jurídicos que são utilizados em contextos políticos, educacionais (cursos de Direito), fóruns, delegacias, Casas Legislativas, Audiências, entre outros espaços de atuação do TILSP.

Conclui-se que, para realizar uma interpretação simultânea em contexto jurídico, sem o devido conhecimento prévio, o TILSP corre o risco de se distanciar da informação da língua-fonte, não reformulando cognitivamente para a língua-alvo. Com isso, entende-se que para diminuir o impacto da divergência de compreensão, o TILSP e o surdo necessitam se apropriarem do sentido semântico-pragmático, na aplicação linguística, e, também, a tarefa tradutória ou interpretativa dos termos-conceitos presentes nestes espaços jurídicos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº. 5.626**, de 19 de dezembro de 2005. Brasília: Congresso Nacional, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Brasília: Congresso Nacional, 2002.

- BÜHLER, Karl. **Teoria da Linguagem**. Campinas. Editora Kíron; 2020.
- FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes (Org.). **Produção de sentido**: estudos transdisciplinares. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educs, 2003.
- FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. **Semântica cognitiva**: ilhas, pontes e teias. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.
- GUIMARÃES, Deocleciano Torrieri (Org.). **Dicionário técnico jurídico**. 16. ed. Atualização Equipe Rideel. São Paulo: Rideel, 2013.
- FELIPE, Tanya A. **Libras em Contexto**: Curso Básico: Livro do Estudante. 9ª ed. Rio de Janeiro: Walprint Gráfica e Editora, 2009.
- HURTADO ALBIR, Amparo. Aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGNO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (Orgs). **Competência em tradução**: cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.
- LACERDA, C. B. **Intérprete de Libras em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LAKOFF, George. **Women, fire, and dangerous things**: what categories reveal about the mind. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 22.ed. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.
- KAINZ, Friedrich. **Estética**. México. Editora: Fondo de Cultura Economica, 1952.
- KOCH, Ingedore Vilaça. **A inter-ação pela Linguagem**. São Paulo, Editora Contexto, 1996.
- LANGACKER, Ronald. Conceptualization, symbolization, and grammar. In: TOMASELLO, M. **The new psychology of language**. Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. p. 1-39.
- MACHADO, Flávia Medeiros Álvaro. **Interpretação e Tradução de Libras/Português dos Conceitos Abstratos**: CRÍTICO e AUTONOMIA. Dissertação (Mestrado). Universidade de Caxias do Sul. Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade. PPGL/UCS. 2012.
- MACHADO, Flávia Medeiros Álvaro. **Conceitos Abstratos**: escolhas interpretativas de Português para Libras. Curitiba. Appris. 2º ed. 2015.
- MACHADO, Flávia Medeiros Álvaro. **Formação e Competência de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais em Interpretação Simultânea da Língua Portuguesa-Libras**: Estudo de Caso em Câmara de Deputados Federais; Tese (Doutorado). Universidade de Caxias do Sul em associação ampla UniRitter. Programa de Pós-Graduação em Letras. PPGL/UCS. 2017.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

VAN DIJK, Teun A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo, Editora Contexto, 1992.

TRADUÇÃO AUDIOVISUAL E INTERLOCUÇÃO PRESUMIDA: ANÁLISE DAS JANELAS DE LIBRAS NAS CAMPANHAS PRESIDENCIAIS DO PRIMEIRO TURNO DE 2018¹

*Jonas ANGELIM²
Vinícius NASCIMENTO³*

1 INTRODUÇÃO

Há muitos anos a comunidade surda luta por direitos, espaços e lugares de fala dentro da sociedade. Nos anos 2000, essa comunidade viu muitas de suas pautas se tornarem políticas públicas voltadas ao reconhecimento de sua língua e cultura. Durante esse tempo, ganhos significativos marcaram o avanço dessa luta como o reconhecimento da Libras pela Lei 10.436/02 e sua devida regulamentação pelo Decreto 5.626/05.

O reconhecimento legal da língua de sinais no Brasil impactou diferentes esferas sociais com grande destaque no campo educacional e a da saúde garantindo o acesso a serviços básicos aos surdos por meio da Libras. Todavia, apesar do ganho ter sido significativo em algumas

-
- 1 Pesquisa de Iniciação Científica (Edital ProPq – UFSCar 001/2019) desenvolvida no Laboratório de Tradução Audiovisual da Língua de Sinais (LATRAVILIS) do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos com bolsa CNPq (Processo: 166265/2019-5) no período de novembro de 2019 a agosto de 2020.
 - 2 Acadêmico do Curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Grupo de Estudos Discursivos da Língua de Sinais (GEDiLS/CNPQ/UFSCar).
 - 3 Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Professor do Departamento de Psicologia do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: nascimento_v@ufscar.br; <https://orcid.org/0000-0003-3057-5828>

áreas, outras foram sendo impactadas de forma lenta e gradativa. Dentre elas estão as esferas de produções audiovisuais cinematográficas e televisivas. Antes da publicação da Lei de Libras e do Decreto 5.626/05, a Lei de Acessibilidade, 10.098/00, previu no artigo 19º que

[...] os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento. (BRASIL, 2000, s/p).

A partir dessa legislação, a comunidade surda começou a vislumbrar a possibilidade de ganhar mais acesso à informação, cultura e lazer pelos meios audiovisuais por meio da Libras. Porém, mesmo com a lei de acessibilidade e a legislação subsequente, a inserção de Libras em produções audiovisuais de diferentes gêneros não era obrigatória e, por isso, os surdos não tinham, de fato, como participar da cultura audiovisual brasileira por meio de sua língua.

Em 2005, foi publicado o primeiro documento orientador técnico que descreve normas sobre a captação e edição da imagem do tradutor e do intérprete de Libras para ser utilizada em produções audiovisuais e foi proposto pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT): a NBR 15.290 — *acessibilidade em comunicação na televisão*. Nessa norma, apresentam-se, em seu item 7, diretrizes gerais para a acessibilidade em comunicação voltada à janela de Libras:

7.1.2 Janela

Na janela com intérprete da LIBRAS: a) os contrastes devem ser nítidos, quer em cores, quer em preto e branco; b) deve haver contraste entre o pano de fundo e os elementos do intérprete; c) o foco deve abranger toda a movimentação e gesticulação do intérprete; d) a iluminação adequada deve evitar o aparecimento de sombras nos olhos e/ou seu ofuscamento.

7.1.3 Recorte ou wipe

Quando a imagem do intérprete da LIBRAS estiver no recorte: a) a altura da janela deve ser no mínimo metade da altura da

tela do televisor; b) a largura da janela deve ocupar no mínimo a quarta parte da largura da tela do televisor; c) sempre que possível, o recorte deve estar localizado de modo a não ser encoberto pela tarja preta da legenda oculta; d) quando houver necessidade de deslocamento do recorte na tela do televisor, deve haver continuidade na imagem da janela.

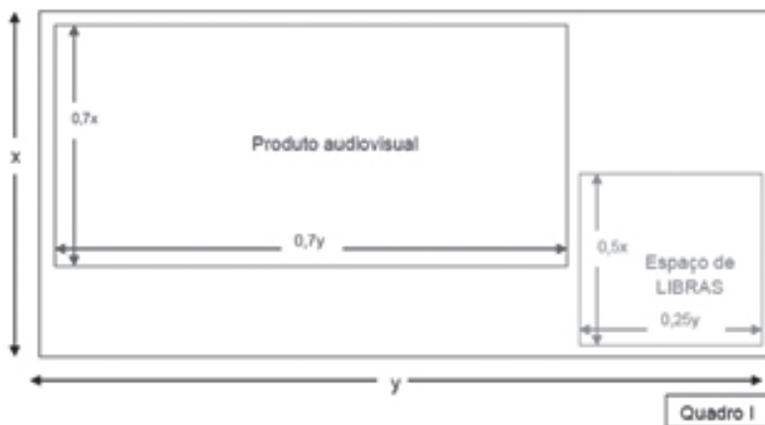
7.1.4 Requisitos para a interpretação e visualização da LIBRAS
Para a boa visualização da interpretação, devem ser atendidas as seguintes condições: a) a vestimenta, a pele e o cabelo do intérprete devem ser contrastantes entre si e entre o fundo. Devem ser evitados fundo e vestimenta em tons próximos ao tom da pele do intérprete; b) na transmissão de telejornais e outros programas, com o intérprete da LIBRAS em cena, devem ser tomadas medidas para a boa visualização da LIBRAS; c) no recorte não devem ser incluídas ou sobrepostas quaisquer outras imagens. (ABNT, 2005, s/p).

Com o avanço dos direitos sociais das pessoas surdas, a Agência Nacional de Cinema (ANCINE) publicou, em 2014, a Instrução Normativa (I.N.) Nº 116 determinando que todos os projetos audiovisuais financiados com recursos geridos por esta agência deveriam conter em seus orçamentos serviços que promovam acessibilidade como a tradução para Libras, disponibilizada por meio de janelas, audiodescrição para pessoas com deficiência visual e legendas para surdos e ensurdecidos.

O novo cenário de acessibilidade audiovisual impulsionou o Ministério da Cultura, por meio de sua Secretaria do Audiovisual a lançar em 2016 o *Guia para produções audiovisuais acessíveis* (doravante *Guia*) que tem a intenção de que “[...] produtores, diretores, críticos e todos os interessados possam aplicar ou avaliar os recursos em produções audiovisuais seguindo um padrão de qualidade que possa atender a comunidade de pessoas com deficiência visual e auditiva em nosso país” (NAVES, et. al. 2016, p. 11).

Neste guia, são apresentadas as formas de aplicação das modalidades de tradução audiovisual acessível descritas nas I. Ns da ANCINE e encontram-se ainda orientações para a elaboração de cada modalidade

tradutória especialmente na esfera cinematográfica. O quadro a seguir mostra como se configura a janela de Libras nas produções audiovisuais para cinema segundo a proposta do *Guia* do Ministério da Cultura:



Fonte: NAVES, et al. (2016, p. 23).

Para produções televisivas, o *Guia* orienta que os produtores e editores obedeçam às normas da NBR 15.290/05 da ABNT que determina que as janelas de Libras ocupem no mínimo a quarta parte da largura da tela do televisor, conforme demonstrado abaixo por Silva (2015), pensando em diferentes proporções de TV.



Fonte: Silva (2015, p. 68).

Em 2015, entretanto, com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), 13.146/15, intensificou-se a ampliação dos direitos sociais e linguísticos da população surda. No capítulo II da referida lei — *do acesso à informação e à comunicação* — em especial o artigo 67º encontra-se a determinação de que “os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos, entre outros: (i) — subtítuloção por meio de legenda oculta; (ii) — janela com intérprete da Libras; (iii) — audiodescrição” (BRASIL, 2015, s/p). A LBI também garantiu, no capítulo IV, o direito à participação na vida pública e política, conforme texto abaixo:

CAPÍTULO IV

DO DIREITO À PARTICIPAÇÃO NA VIDA PÚBLICA E POLÍTICA

Art. 76. O poder público deve garantir à pessoa com deficiência todos os direitos políticos e a oportunidade de exercê-los em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º À pessoa com deficiência será assegurado o direito de votar e de ser votada, inclusive por meio das seguintes ações:

I - garantia de que os procedimentos, as instalações, os materiais e os equipamentos para votação sejam apropriados, acessíveis a todas as pessoas e de fácil compreensão e uso, sendo vedada a instalação de seções eleitorais exclusivas para a pessoa com deficiência;

II - incentivo à pessoa com deficiência a candidatar-se e a desempenhar quaisquer funções públicas em todos os níveis de governo, inclusive por meio do uso de novas tecnologias assistivas, quando apropriado;

III - garantia de que os pronunciamentos oficiais, a propaganda eleitoral obrigatória e os debates transmitidos pelas emissoras de televisão possuam, pelo menos, os recursos elencados no art. 67 desta Lei. (BRASIL, 2015, s/p).

Com um cenário legislativo favorável ao direito de participação da vida social e política do país, a comunidade surda passou a contar, a partir de 2016, com campanhas eleitorais acessíveis por meio da inserção da janela de Libras e de legendas em língua portuguesa. Entretanto, no

primeiro ano de implantação da lei, a inserção dos recursos não ficou a contento, conforme demonstra Nascimento (2017, p. 462-3):

A nova realidade de acessibilidade para surdos em vídeos político-partidários estabelecida pela LBI fez com que uma diversidade de formatos, tipos, cores, tamanhos e recortes de janelas fossem inseridas nas propagandas partidárias obrigatórias e nos debates municipais promovidos pelas diferentes emissoras de TV em 2016. A pluralidade dessas inserções pode ser atribuída, dentre outros aspectos, ao fato de que, antes da LBI, poucos candidatos ou partidos adotavam o uso desse recurso em suas produções audiovisuais publicitárias. Por isso, a pressa, a falta de conhecimento técnico por parte dos editores, o desconhecimento da Norma da ABNT 15.290 – que estabelece parâmetros técnicos de acessibilidade na televisão – e a emergência para o cumprimento da lei para evitar a proibição da veiculação da propaganda dos partidos e candidatos fez com que o horário político fosse, na realidade, um “show de horrores” para os eleitores surdos. Os problemas foram tantos que a Federação Brasileira das Associações de Tradutores, Intérpretes e Guias-Intérpretes da Língua de Sinais (FEBRAPILS) criou um formulário para reunir as denúncias de janelas irregulares a fim de direcionar as inadequações aos Tribunais Regionais Eleitorais (TREs).

Em 2018, três anos depois da publicação da LBI, o Brasil foi palco novamente das eleições nacionais para ocupação dos cargos de deputado federal, deputado estadual ou distrital, senador, governador e presidente da república, sendo um movimento político de grande escala e de mobilização envolvendo toda a nação. A comunidade surda teve grande visibilidade com a aplicação da LBI pelos partidos políticos nesse período visto que (quase) todas as propagandas contaram com a presença de tradutores e intérpretes dessa língua.

Interessa saber, nesse sentido, se as janelas de Libras inseridas nas campanhas presidenciais garantiram ao surdo o real direito à democracia por meio do acesso adequado às informações traduzidas para a Libras e exibidas em janelas. Esta pesquisa buscou analisar as formas de inserção das janelas de Libras nas propagandas político-partidárias

de 2018 de candidatos à presidência da república e discutir se, de fato, essas janelas garantem o direito linguístico e social dos surdos enquanto cidadãos brasileiros. Como objetivos específicos, a pesquisa buscou responder à seguintes questões:

As janelas utilizadas nas propagandas político-partidárias se enquadram nas normativas da NBR 15.290 e/ou do *Guia* de produções audiovisuais acessíveis?

As janelas utilizadas nessas propagandas permitem uma boa visualização da tradução para a Libras?

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a realização deste estudo, foram articuladas três bases teórico-metodológicas a fim de contribuir para o alcance dos objetivos, a saber: (i) pensamento bakhtiniano; (ii) estudos da tradução audiovisual; e (iii) estudos da tradução e interpretação da língua de sinais.

No pensamento bakhtiniano está fundamentada a concepção de linguagem deste estudo que é, nessa perspectiva, sempre social, concreta e semiótico-ideológica. Segundo Nascimento e Brait (2016), pode-se denominar *pensamento bakhtiniano*, *perspectiva bakhtiniana* e *perspectiva dialógica* a maneira como Mikhail M. Bakhtin, em diálogo com outros intelectuais russos no início do século XX, conceberam a linguagem no âmbito da cultura, da literatura, da estética, das artes e da comunicação contribuindo, de maneira direta, com as Ciências Humanas em geral.

As influências das reflexões teóricas de Bakhtin e seu Círculo podem ser observadas em diferentes campos do conhecimento, em especial nas Ciências Humanas, sendo, portanto, um produtivo conjunto de apontamentos teórico-metodológicos para a leitura, análise e enfrentamento de diferentes materialidades semiótico-ideológicas. O Círculo de Bakhtin estabeleceu diálogos e embates com a linguística estruturalista e o formalismo russo, dentre outras correntes filosóficas, linguísticas, literárias, filológicas e psicológicas precedendo, com isso, de acordo com Weedwood (2002), concepções caras à sociolinguística, por exemplo,

especialmente a das escolas norte-americanas de linha interacional que datam sua fundação na década de 1970.

Para o Círculo, o estudo da língua é inseparável da vida, pois é nela, nas relações entre os sujeitos, na realização da língua por meio da interação entre esses mesmos sujeitos, que a linguagem acontece e os sentidos se instauram. O olhar para a linguagem deve ocorrer nas suas reais condições de produção, pois, obrigatoriamente, os sentidos implícitos nessas práticas só emergem na interação real e viva entre sujeitos singulares (NASCIMENTO, 2011). São nessas interações que metadiscursos são estabelecidos sobre a realidade social e sobre o uso da linguagem, haja vista que a língua, enquanto sistema de inscrição de sujeitos no mundo, é uma arena de disputa heterodiscursiva (BAKHTIN, 2015).

A compreensão do olhar direcionado para as reais condições de uso da linguagem implica na exploração de alguns conceitos fortemente presentes no pensamento bakhtiniano. Dentre o panorama conceitual estabelecido pelo Círculo de Bakhtin nas diferentes obras assinadas por seus membros, *enunciado concreto*, que corresponde às condições concretas de uso da linguagem e envolve desde a dimensão intersubjetiva dos envolvidos na situação de comunicação até o sistema semiótico-ideológico mobilizado na produção enunciativa, pode ser o mote para a compreensão nessa concepção de linguagem porque são os enunciados que criam elo na comunicação discursiva ininterrupta no decorrer da História. É por meio de enunciados concretos, situados, ideológicos que os sujeitos se comunicam, interagem, se definem, porque a linguagem não se limita à dimensão abstrata dos sistemas mobilizados em interação, mas é sempre viva, orgânica e mobiliza posicionamentos, convoca respostas ao mesmo tempo em que as gera. Segundo Volochínov (2017, p. 177),

de fato, o objetivo do falante é direcionado a um enunciado concreto pronunciado por ele. Para ele, não se trata da aplicação de uma forma normativa idêntica [...] em um contexto concreto. O centro da gravidade para ele não se encontra na identidade da forma, mas naquela significação nova e concreta que ela adquire nesse contexto. Para um falante, não importa o aspecto da

forma, que permanece o mesmo em todos os casos do seu uso por mais variados que eles sejam. O que importa para o falante é aquele aspecto da forma linguística graças ao qual ela pode aparecer em um contexto concreto, graças ao qual ela se torna um sinal adequado nas condições de uma situação concreta.

Esses enunciados concretos são organizados por similaridade a partir das suas relações com as diferentes atividades humanas formando o que Bakhtin (2016) denomina gêneros do discurso. Nessa perspectiva, todo enunciado é endereçado porque “nenhum sujeito fala no/para o ‘vazio’ e nenhum enunciado é dito de qualquer modo” (NASCIMENTO, 2017, p. 466). Como o enunciado concreto é fundado, sobretudo, nas relações interlocutivas e elas, por sua vez, moldam nosso projeto enunciativo-discursivo, os gêneros organizam aquilo que queremos dizer e são tão plurais quanto o número de atividades realizadas pelos seres humanos.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – estão indissolivelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo de comunicação. (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Esses campos, também chamados de *esferas da atividade*, que seriam uma espécie de “abrigo” dos enunciados concretos organizados, pois todo gênero está alocado, e relacionado, a tipos específicos de atividade evidencia a “[...] impossibilidade de desvincular linguagem/atividades humanas, seja qual for a especificidade da atividade humana e a dimensão da linguagem aí envolvida [...]” (BRAIT, 2002, p. 31).

A concepção de linguagem bakhtiniana permite abordar as atividades de tradução como um acordo dialógico entre culturas diferentes no qual nenhuma das partes envolvidas possui maior importância. O

tradutor, mediador dessa interação e desse acordo, busca, conforme defende Kumar (2018, p. 554),

[...] criar um acordo dialógico no enunciado novo que está produzindo para um novo grupo de leitores. Semelhantemente ao diálogo, que se direciona ao outro em busca de uma “resposta”, a tradução é sempre orientada para o outro, ou seja, para o auditório da cultura de recepção, alterando-se e modificando-se ao se mover nas conexões intersubjetivas que cria para si. No sentido bakhtiniano, o espaço dialógico da tradução é um “ambiente cheio de tensão”, caracterizado por concordâncias e discordâncias.

E, nessa cosmovisão, “seja em sua dimensão escrita [...] seja a em sua dimensão oral [...] a atividade tradutória (cada uma em suas condições de realização) concretiza a pluralidade de visões de mundo porque permite a quebra de fronteiras e o fluir de diferentes formas de existir do humano em suas culturas locais” (NASCIMENTO, 2018, p. 7).

Como os enunciados são organizados a partir das esferas de comunicação, ou de atividade, não é possível falar deles se considerar as especificidades que os envolve. No caso de enunciados traduzidos em meios audiovisuais, uma série de elementos precisam ser considerados, englobados e discutidos. Por isso, o campo de estudos da TAV contribui de forma significativa com a compreensão dos modos de produzir enunciados nesse contexto.

Os Estudos em TAV se propõem, desde a década de 90, a analisar e descrever as diversas técnicas tradutórias e interpretativas empregadas para a produção, contemplação e fruição de obras audiovisuais. Mais recentemente, surgem neste campo pesquisas que apontam para uma nova especificidade: a tradução audiovisual acessível (TAVa). Segundo Romero-Fresco (2018) a primeira década do século XXI foi extremamente profícua para a pesquisa em TAV. Para o autor, a TAV tem ultrapassado os limites da disciplina Estudos da Tradução (ET) e tem se consolidado e amadurecido destacando-se como uma ponte de mediação entre esse campo e outras áreas do conhecimento. Para Romero-Fresco (2018), no entanto, os estudos sobre as mídias acessíveis têm ganhado

projeção exponencial a ponto de apontar para uma necessária separação, em um futuro breve, e independência do campo.

Esse ramo dentro dos estudos em TAV busca analisar as práticas tradutórias audiovisuais destinadas à produção de acessibilidade de pessoas com deficiência auditiva e visual em diferentes níveis e graus. No cenário da TAVa as práticas tradutórias mais estudadas são a legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE), método conhecido como *closed caption* que não se define como tradução intralingual, mas tradução entre meios semióticos comuns (DIAZ-CINTAS, 2005), como por exemplo, do acústico para o verbal escrito. E a Audiodescrição (AD) para surdocegos, que consiste em uma tradução intersemiótica visto que essa prática de tradução verte imagens em palavras (SPOLIDÓRIO, 2017).

No cenário brasileiro, especialmente na última década, uma nova prática de tradução audiovisual tem sido abordada: a tradução audiovisual da língua de sinais (TALS). Apesar da ausência de pesquisas que descrevam suas especificidades, o tema aparece de forma indiscriminada na listagem dos recursos de acessibilidade como “janela de Libras”, mas, conforme defendem Nascimento e Nogueira (2019), as janelas são o espaço de circulação da tradução e não a tradução *stricto sensu* e, por isso, se faz necessário pesquisas que detalhem com precisão as formas, estratégias e práticas tradutórias e interpretativas com línguas de sinais no audiovisual.

Todavia, a TALS está presente nas produções audiovisuais brasileiras desde o início dos anos 2000 ganhando força e impulso legal depois da publicação da LBI que determinou que todas as propagandas político-partidárias deveriam dispor dos três recursos de acessibilidade supracitados. Segundo Nascimento (2017, p. 463),

com a expansão da oferta de produções audiovisuais acessíveis incentivadas pelo poder público e a necessidade, cada vez mais urgente, de pensar práticas tradutórias e interpretativas da língua de sinais em materiais audiovisuais, se fazem necessárias discussões sobre os espaços (nos vídeos e nos documentos legais) das janelas de Libras e sobre a atuação de tradutores e de intérpretes nesse novo contexto. Nas produções audiovisuais

acessíveis – tanto as que iniciaram timidamente com a Lei de Acessibilidade, 10.098/00 como as recentes propagandas político-partidárias – a inserção da janela de Libras em materiais midiáticos de diferentes tipos tem sido promovida, apenas, com base na captação e edição da imagem do tradutor e do intérprete e não nas especificidades dos gêneros do discurso e da recepção e circulação dessa produção entre os surdos.

Esta pesquisa, no entanto, pretende dedicar-se à investigação da circulação da tradução do português para a Libras nas janelas de Libras em propagandas político-partidárias, o que insere o tema no cenário dos estudos em TAVa (FRANCO e SANTIAGO, 2011; NASCIMENTO, 2017; NASCIMENTO; NOGUEIRA, 2019). Por essa razão, os conceitos de *tradução audiovisual*, que corresponde a toda e qualquer prática tradutória ligada a contextos audiovisuais (FRANCO e SANTIAGO, 2011; SPOLIDÓRIO, 2017) e *tradução audiovisual acessível*, que considera as especificidades de práticas tradutórias para pessoas com limitações e deficiências sensoriais visuais e auditivas e que, por envolver diferentes modos de produção e circulação, é inter-relacionado com os estudos da acessibilidade (GRECO, 2018) e com o das mídias acessíveis (ROMERO-FRESCO, 2018), apresentam as especificidades dos *enunciados concretos* produzidos em contextos audiovisuais.

Quando a discussão da tradução audiovisual envolve línguas de diferentes modalidades, uma série de aspectos precisa ser considerada dada a natureza gesto-visual das línguas de sinais. É necessário, por exemplo, que a janela onde será apresentado o texto nessa língua seja sobreposto à produção audiovisual, o que, de certo modo, caso a obra seja aberta interfere diretamente nas formas de consumo por diferentes públicos. Por essa razão, se faz necessário compreender as formas de produção, circulação e recepção das línguas de sinais em obras audiovisuais.

Para inserir as janelas de Libras, algum parâmetro técnico é necessário, pois as questões técnicas são de grande relevância para a construção do discurso e transmissão da mensagem e a não adequação às normas propostas ou uma inserção que permita a boa visualização da

tradução pode prejudicar de forma significativa a compreensão dos conteúdos veiculados pelos surdos.

Vieira (2012) buscou analisar qual meio de acessibilidade que os surdos preferem nas produções audiovisuais e em seu estudo ficou evidenciado que a maioria dos participantes da pesquisa apontou a janela de Libras como melhor meio de acesso à informação, indicando, ainda, que em algumas obras a janela estava fora de padrão impedindo a visualização da configuração de mão. Além das janelas, foi analisada também a modalidade de legenda para surdos e ensurdecidos (LSE) e em sua grande maioria esse recurso não foi utilizado porque nem todos os surdos têm domínio de leitura da Língua Portuguesa (LP). Esse dado é confirmado pelo estudo de Nascimento (2020) que, por meio de questionário bilíngue, mapeou o perfil dos surdos que consomem o audiovisual no Brasil e, segundo este estudo, 40% dos surdos não se consideram proficientes em língua portuguesa para lerem legendas.

Nessa direção, os chamados *Estudos da Tradução e Interpretação da Língua de Sinais* – ETILS (SOUZA, 2010; SANTOS, 2013; RODRIGUES & BEER, 2015), que estabelecem diálogos com os Estudos da Tradução, com os Estudos da Interpretação e com diferentes disciplinas das Ciências Humanas como, por exemplo, o das Políticas Linguísticas, contribuem com uma reflexão mais adensada sobre os modos de traduzir línguas de diferentes modalidades em diferentes cenários, sobre como o tradutor age diante dessas especificidades e qual o papel desses profissionais na promoção dos direitos sociais e linguísticos da comunidade surda.

A formação dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no Brasil teve início na década de 1980 em instituições religiosas e associativas de surdos. Segundo Assis Silva (2012), as missões cristãs de matriz protestante possuem grande protagonismo na construção social da surdez enquanto particularidade étnico-linguística em contraposição à visão clínico-patológica que a enxergava enquanto deficiência a ser normalizada.

No entanto, a partir do fim dos anos 2000 o Estado brasileiro começou a formar tradutores e intérpretes de língua de sinais (TILS) em

instituições de ensino reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC) em níveis técnico e superior e, desde então, esses profissionais vem ganhando ainda mais reconhecimento social e profissional. De acordo com Santos e Quadros (2010, p. 94),

a Lei de Libras (10426/2002) juntamente com as políticas de inclusão favorece o apoio dos órgãos governamentais para o oferecimento de cursos para a formação de intérpretes de Libras [...] Estes cursos estavam sendo ministrados pelo MEC junto com a FENEIS e eram chamados de cursos multiplicadores de profissionais.

A partir desse movimento legislativo a formação do TILS começou a tomar forma e a ocupar mais espaços na sociedade possibilitando o acesso dos surdos em diferentes espaços. Os ETILS, enquanto campo de pesquisa interdisciplinar que emerge desse contexto social efusivo de promoção e de luta por direitos linguísticos dos surdos, tem se dedicado a estudar não apenas a prática profissional e as particularidades e semelhanças de línguas de modalidades diferentes na tradução e na interpretação, mas seus impactos sociais na comunidade surda.

A interdisciplinaridade do emergente campo pode ser observada na discussão que se empreende sobre tradução e interpretação como ações de políticas linguísticas para a comunidade surda (SANTOS; FRANCISCO, 2018; QUADROS; STUMPF, 2018) que se refletem, de modo muito objetivo, nas políticas educacionais empreendidas pelo Brasil desde o início dos anos 2000. A concepção de política linguística é extremamente relevante para pensar a tradução e a interpretação da língua de sinais porque o campo permite compreender o direito às línguas como direito humano, pois é

por meio das línguas é que se sabe que os indivíduos conseguem viabilizar sua identidade, promovendo vínculos com a cultura de origem, não deixando que práticas e saberes regionais desapareçam, pois a exteriorização de suas demandas são perfectibilizadas em grande parte pela fala e os significados de palavras. (PERTILLE; PERTILLE, 2018, p. 136).

Rajagopalan (2013, p. 21) define política linguística como a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas “[...] com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores”. Calvet (2007), entretanto, atenta para o fato de que qualquer grupo pode elaborar uma política linguística a fim de permitir a visibilidade e circulação de grupos minoritários diaspóricos, por exemplo, como os surdos, os ciganos etc.

São muitas as ações que podem conduzir a promoção e elevação do estatuto social de uma língua. Dentre elas, as práticas de tradução e de interpretação figuram-se centrais por permitir aos sujeitos se comunicarem em suas línguas maternas ou primeiras línguas. Esse é um direito garantido, inclusive, na Declaração Universal de Direitos Linguísticos da Organização das Nações Unidas (ONU) que defende as comunidades linguísticas, bem como práticas de uso e de equalização do *status* de todas as línguas por meio do ensino, da tradução e da interpretação conforme pode-se ler em alguns dos artigos:

Artigo 3.º

Esta Declaração considera como direitos individuais inalienáveis que devem ser exercidos em todas as situações os seguintes: o direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística; o direito ao uso da língua em privado e em público; o direito ao uso do próprio nome;

[...]

Artigo 20º

Todos têm direito a utilizar oralmente e por escrito, nos Tribunais de Justiça, a língua historicamente falada no território onde estão situados. [...] todos têm direito a serem julgados numa língua que sejam capazes de compreender e possam falar, ou a obterem gratuitamente um intérprete.

[...]

[...]

Artigo 44.º

Todas as comunidades linguísticas têm direito ao acesso às programações interculturais, mediante a difusão de uma informa-

ção suficiente, e ao apoio às atividades de ensino da língua a estrangeiros, ou de tradução, de dobragem, de pós-sincronização e de legendagem.

Santos e Francisco (2018, p. 2944) defendem que pensar a tradução no âmbito das políticas linguísticas significa pensá-la, também, enquanto política, ou seja, as *políticas de tradução*, “pode[m] colaborar para a promoção e expansão das línguas reconhecidas legalmente [...]” e, mais que, isso de línguas que não figuram no cenário legislativo de um mesmo Estado.

Seja como uma política linguística que emerge das comunidades ou como uma obrigação legal, as políticas de tradução ocupam um papel central nas sociedades. O papel da tradução, os meios e os modos de produção e circulação, além da profissionalização dos tradutores e intérpretes para que estejam atentos a essas questões são alguns elementos que podem contribuir para elucidar o termo “políticas de tradução”. (SANTOS; FRANCISCO, 2018, p. 2947).

Pensar a tradução e a interpretação nessa intersecção implica pensar não apenas nas formas de se traduzir ou de interpretar, mas nos efeitos significativos que essas atividades têm na promoção de línguas minorizadas como são as línguas de sinais. Nesse sentido, vale a pena refletir sobre o caráter intrínseco dessas atividades. Jakobson (1959) distinguiu a tradução em três tipos: a intralingual, que corresponde às reformulações no âmbito de uma mesma língua; interlingual, que diz respeito à mobilização de sistemas linguísticos diferentes e intersemiótica, que corresponde à mobilização tradutório de textos cuja natureza semiótica é distinta.

No caso das línguas de sinais, o primeiro aspecto a ser considerado é que, do ponto de vista intermodal, a tradução mobiliza línguas de modalidades diferentes: línguas orais-auditivas, em que a recepção das informações é realizada pela audição e produzida pelo aparelho fonador, e línguas gesto-visuais, em que a recepção é realizada pela visão e a produção pelas mãos e corpo (QUADROS, 2006; RODRIGUES, 2013; 2018).

Essa especificidade no processo tradutório possui efeitos diretos na atuação de tradutores e de intérpretes que trabalham com essas línguas porque além de uma tradução interlíngua de caráter intermodal (SEGALA, 2010) a tradução pode ser também intersemiótica por promover transformação das visualidades extralinguísticas⁴ constitutivas de alguns textos fontes, sobretudo os que possuem características verbo-visuais, em materialidade linguística. Por essa razão, Segala (2010) propôs a tradução intermodal como uma quarta modalidade de tradução a fim de abranger as especificidades das línguas de sinais. A proposta, na verdade, conforme destacam Quadros e Segala (2015, p. 358), “capta a especificidade dos aspectos na tradução intralingual, tradução interlingual e intersemiótica que inclui uma língua de sinais. Ou seja, a tradução intermodal está imersa nesses três diferentes tipos de tradução identificados por Jakobson”.

Como prática discursiva que mobiliza enunciados intermodais a partir de gêneros discursivos diversos (NASCIMENTO, 2017), o processo tradutório de línguas de sinais demanda análise apurada de aspectos visuais do texto fonte, fator que se difere um pouco de processos tradutórios intramodais, especialmente quando o par linguístico é composto por línguas de modalidade oral-auditiva⁵. No caso de traduções intermodais, o texto fonte pode envolver uma espécie de verbo-visualidade, ou seja, quando há “[...] um enunciado concreto articulado por um projeto discursivo do qual participam, com a mesma força e importância, a linguagem verbal e a linguagem visual” (BRAIT, 2010, p. 194).

Enquanto práticas que elevam o estatuto social da língua de sinais no Brasil e o caráter específico de sua produção e acesso, a visualidade, as formas de apresentação da tradução e da interpretação podem dizer

4 A expressão “extralinguística” aqui será usada para estabelecer distinção entre a dimensão verbal definida, sobretudo, na Linguística Moderna. No pensamento bakhtiniano, o termo é invocado sempre que o debate lança luz sobre os aspectos situacionais, contextuais em relação à dimensão sistêmica, abstrata da língua.

5 Destacamos, nesse caso, as de modalidade oral-auditiva porque com a ocasião do uso da internet e do intercâmbio entre as diferentes comunidades surdas mundiais, traduções (e interpretações) monomodais entre línguas de sinais tem acontecido com frequência. Pode-se traduzir (e interpretar), por exemplo, um texto produzido em *American Sign Language* (ASL – Língua Americana de Sinais) para Libras.

muito não apenas sobre as formas como a língua é vista, mas como os seus falantes são concebidos e percebidos no âmbito de uma mesma sociedade.

As três perspectivas invocadas foram articuladas a fim de considerar as obras audiovisuais como enunciados concretos que são produzidos por sujeitos sócio históricos direcionados a públicos específicos. Como esses enunciados são direcionados, discursivamente, a partir de gêneros e de esferas, há especificidades ligadas à produção audiovisual que precisam ser consideradas no processo tradutório audiovisual. Dada a especificidade das línguas de sinais, a tradução audiovisual, nesse sentido, considerará não apenas os elementos ligados às práticas desses contextos, mas, sobretudo, a exposição da língua de sinais sobreposta à peça audiovisual e seus efeitos para a produção do audiovisual e para sua fruição nos diferentes espaços sociais. O público-alvo a quem se destina dão o acabamento final à apresentação da tradução e da interpretação porque, a depender das formas de apresentação da janela, espaço destinado à exposição do texto traduzido, se efetiva uma política linguística e de tradução para a comunidade surda.

Desse modo, por essa leitura, as obras audiovisuais analisadas foram enfrentadas como matérias semiótico-ideológicas que estão sob coerção de gêneros e esferas. A inserção da acessibilidade, por ser realizada depois da finalização da peça audiovisual, conforme defende Nascimento (2017), se submete à uma dupla coerção: a do gênero audiovisual e à da finalização da peça visto que ela não foi produzida, em sua projeção inicial, para a inserção de tais recursos. Interessa compreender, aqui, de que forma essa janela de Libras, que apresenta uma tradução audiovisual intermodal, evidencia, enquanto enunciado concreto, a concepção de público-surdo eleitor presente nas propagandas eleitorais partidárias de 2018 para presidência da república.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa de caráter exploratório e analítico, e, para a sua realização, coletamos 13 vídeos-propagandas da campanha eleitoral do ano de 2018, sendo eles propagandas político-partidária dos candidatos à presidência da república. Para o levantamento das propagandas foi utilizado o programa *Apowersoft Screen Recorder* que permitiu a gravação das propagandas durante sua transmissão na tv.

Durante o processo de coleta do material coletado, observamos a ausência de algumas propagandas. Diante disso, entramos em contato por e-mail com os partidos dos candidatos(as) solicitando algum vídeo-propaganda de sua campanha. Não obtivemos respostas, e então, entramos em contato com a ouvidoria do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) e encaminhamos a solicitação dos vídeos. A orientação recebida foi a de buscar nos sites oficiais dos partidos alguma cópia desse material, mas, os vídeos não foram encontrados nos sites indicados pelo TSE.

Após o primeiro turno das eleições, realizamos uma nova busca dos vídeos e encontramos as propagandas eleitorais que faltavam na plataforma de vídeos *YouTube* – durante o primeiro levantamento dos dados os vídeos não se encontravam disponíveis na plataforma. Depois disso, realizamos o *download* dos vídeos para a análise. A coleta dos dados resultou em dois grandes vídeos, dos dias 27 e 29 de setembro de 2018 e foi utilizado o vídeo do dia 27, que possuía as propagandas oficiais captadas pelo software. Pensando em obter uma análise mais específica de cada janela, criamos com o auxílio do técnico em audiovisual da UFSCar, Rodrigo Fornari, uma película no programa *Adobe Premiere Pro CC2017* usando como referência de medidas a norma NBR 15.290/05 da ABNT que diz respeito ao tamanho proposto para a janela de Libras. A película foi aplicada nas janelas contidas nos vídeos dos candidatos(as) permitindo observar as proporções de tamanho em relação à proposta oficial da ABNT e a que foi utilizada pelos candidatos.

Figura 1: película aplicada nas campanhas políticas analisadas



Fonte: elaborado pelos autores

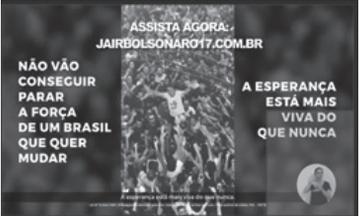
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A tabela a seguir apresenta de modo visual a aplicação da película nos vídeos que foram encontrados para análise. Na tabela, apresentamos, na primeira coluna, a foto do candidato, seu nome e seu partido extraídos do site do TSE, na segunda um *print* da tela em que aparece a janela de Libras, na terceira, o tempo de duração do vídeo e na última como foi feito o registro.

Quadro 1: Imagem dos vídeos dos candidatos com janelas de Libras

CANDIDATOS(AS)	JANELAS DE LIBRAS	TEMPO	FONTE
 Álvaro Dias (Podemos)		00"40'	Gravação
 Cabo Daciolo (Patriota)		00"08'	Gravação

 <p>Ciro Gomes (PDT)</p>		00"38'	Gravação
 <p>Eymael (DC)</p>		00"08'	Gravação
 <p>Fernando Haddad (PT)</p>		3"13'	Gravação
 <p>Geraldo Alckmin (PSDB)</p>		5"32'	Gravação
 <p>Guilherme Boulos (PSOL)</p>		00"13'	Gravação

 <p>Henrique Meirelles (MDB)</p>		2" 35'	Gravação
 <p>Jair Bolsonaro (PSL)</p>		00"05'	Gravação
 <p>João Amoêdo (NOVO)</p>		00"05'	Gravação
 <p>João Goulart Filho (PPL)</p>		00"06'	Gravação
 <p>Marina Silva (REDE)</p>		00"21'	Gravação

		00"05'	Youtube
---	---	--------	---------

Fonte: elaborado pelos autores

A propaganda do candidato Álvaro Dias do “Podemos” utiliza de imagens do candidato durante uma passeata eleitoral com um breve discurso e com informações como as siglas do candidato, número e nome localizados nas laterais. No lado direito está localizada a janela, em formato redondo com fundo translúcido, a legenda em alguns momentos de vídeo é coberta pela janela.

O candidato Cabo Daciolo do “Patriota” está localizado à esquerda em sua propaganda e do lado direito o vídeo apresenta o nome do partido e o texto “DEUS ESTÁ NO CONTROLE”, nome do candidato e vice. Seu fundo leva imagens de bandeiras e na parte inferior, uma silhueta de uma pessoa orando. A janela também localizada no lado direito, apresenta um recorte quadrado, com fundo *chroma-key* e está posicionada sobre a imagem da pessoa ao fundo ajoelhada.

A propaganda do candidato Ciro Gomes do PDT se configura com o candidato centralizado, com um fundo desfocado, no canto superior esquerdo traz a palavra “MUDE” e abaixo o nome do candidato seguido de seu número, nome de sua vice e partido. A janela, com um formato quadrado, fundo translúcido, está inserida no canto superior direito e abaixo dela o link do *site* e da página do *Facebook* do candidato.

A propaganda eleitoral do candidato Eymael do DC inicia com o candidato nas ruas, junto com seus eleitores, logo depois o candidato aparece centralizado em um espaço distinto com fundo branco. Nos cantos superiores, direito e esquerdo são inseridas informações como o nome do candidato e de seu vice, seu partido político e seu número na urna. A janela utilizada na propaganda está localizada no canto inferior esquerdo, com um recorte quadrado e fundo *chroma-key*.

Imagens do candidato Fernando Haddad do PT junto ao ex-presidente Lula inicia sua propaganda, referenciando o governo passado de ambos. No decorrer da propaganda são usadas imagens de manchetes de jornais, casas, escolas, multidões de eleitores e o candidato junto a eles. Nos momentos em que o candidato aparece, ele se encontra centralizado, seu fundo fica em desfoque e durante seu tempo de tela, informações como seu nome e número são postas na tela e no canto superior da tela a estrela com o número 13 está presente. A janela utilizada na campanha está localizada à direita na parte inferior, sobre a faixa da legenda, com formato redondo e fundo translúcido.

A abertura da propaganda do candidato Geraldo Alckmin do PSDB traz uma mulher falando sobre os outros candidatos, centralizada com a bandeira do Brasil no fundo. Ao longo da propaganda, manchetes sobre governos passados ganham destaque na tela seguido de vídeos dos candidatos adversários e, também, gráficos apresentando intenções de votos no segundo turno e porcentagem de rejeição. O fundo alterna durante a propaganda, entre branco e cinza. O candidato aparece ao final da propaganda, centralizado, com um fundo desfocado. Na parte inferior esquerda, está seu nome e seu número. A janela está localizada à direita, na parte inferior ao lado da legenda. Seu recorte é de formato quadrado com fundo translúcido.

A propaganda do candidato Guilherme Boulos do PSOL se inicia com sua vice centralizada e o candidato ao lado direito em um espaço de fundo branco, os nomes dos dois aparecem sobre eles, o lado esquerdo da tela traz novamente os nomes e número, logo do partido político e a expressão “#ELENÃO” se referindo a um outro candidato. Sua janela se localiza à direita na parte inferior, com um recorte redondo e fundo translúcido.

A propaganda do candidato Henrique Meirelles do MDB se inicia com imagens de pessoas e matérias de jornais sobre os governos passados, em seguida o candidato aparece centralizado, em um fundo branco. No canto superior direito, a palavra “VOTE15” aparece durante todo o vídeo. Sua janela está localizada à esquerda, na parte inferior da tela, ao lado da legenda, em formato redondo com um fundo translúcido.

A propaganda do candidato Jair Bolsonaro do PSL utiliza de um vídeo do candidato sendo erguido por uma multidão com o som original, com uma gravação na vertical, e ao longo do vídeo, especificamente nas laterais, o texto “NÃO VÃO CONSEGUIR PARAR A FORÇA DE UM BRASIL QUE QUER MUDAR” à esquerda e “A ESPERANÇA ESTÁ MAIS VIVA DO QUE NUNCA” à direita, e na parte superior a frase “ASSISTA AGORA” seguida do site do candidato. A janela utilizada se localiza à direita, com um recorte redondo e fundo branco.

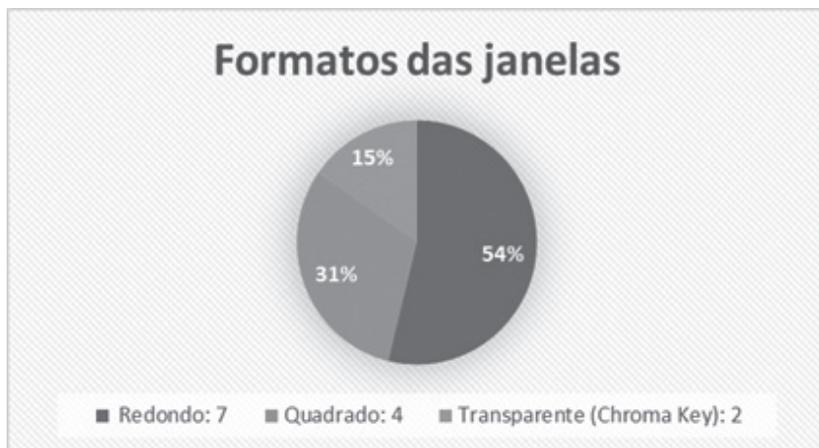
O candidato João Amoêdo do partido NOVO começa sua propaganda centralizado, em um fundo laranja, seu número e nome são inseridos à direita da tela. A janela também está localizada à direita, com formato redondo e utilizando de um fundo branco.

Uma imagem do candidato João Goulart Filho do PPL e de seu pai, João Goulart, com a bandeira do Brasil ao fundo abre a sua propaganda, que em seguida mantém somente a imagem do candidato à direita, e à esquerda surge o nome do candidato, seu número, nome do seu partido e vice seguido do texto “Quem gosta do Brasil vota nele!”. A janela está localizada à direita, com recorte quadrado e fundo cinza ao lado da legenda.

A propaganda da candidata Marina Silva do REDE usa de vídeos da candidata em meio aos eleitores junto com um breve discurso da candidata em meio a um comício eleitoral. Em meio a essas cenas surge o *slogan* da candidata “VOTE MARINA 18” que se mantém no canto superior direito da tela, na parte inferior no *site*. A janela se encontra na parte inferior direita da tela, com formato redondo e fundo branco.

A propaganda da candidata Vera do “PSTU” começa com o número da candidata em um fundo preto, em seguida um *layout* de um computador onde é escrito a página do *Facebook*. A candidata aparece brevemente com um foco em seu rosto, ainda usando do fundo preto, na parte superior está escrito o nome do partido, o nome da candidata e de seu vice, o número novamente e a expressão “É REBELIÃO”. A janela fica localizada na parte inferior esquerda, seu recorte é quadrado e fundo cinza.

Das 13 janelas analisadas, 7 foram elaboradas em formato redondo, 4 foram elaboradas em formato quadrado e 2 com recorte *chroma key*. A partir do uso da película verificamos que, entretanto, nenhuma delas foi elaborada em concordância com a NBR 15.290 e nenhuma das propagandas utilizou a proposta do *Guia para produções audiovisuais acessíveis* do Ministério da Cultura publicado em 2016 referente ao tamanho e posicionamento.



A não observância das normas técnicas oficiais que sugerem adequações de tamanho da janela sugere que o projeto de propaganda dos candidatos à presidência da república em 2018 inseriu as janelas de Libras apenas em obediência à legislação, especialmente à LBI (BRASIL, 2015), sem considerar, de fato a comunidade surda como eleitora em potencial de seus projetos políticos. Essa inferência se dá, primeiramente, pelos tamanhos das janelas. Os projetos do *design* das campanhas em si não consideraram, por exemplo, especialmente no caso dos recortes em *chroma key* os fundos das janelas dificultando, em alguns casos, a clareza dos sinais.

Segundo Volochinov (2017), todo enunciado possui um auditório social ao qual se destina. Esse auditório não é passivo, mas ativo porque ao posicionar-se em relação ao enunciado. Os interlocutores que compõem esse auditório, também elaboram e respondem ao enunciado produzido. Nessa interação, os envolvidos se definem a partir da posi-

ção que o outro ocupa porque “na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade” (p. 205).

Se todo enunciado é realizado considerando um auditório social, conforme defende Volochínov (2017), e nessa interação os participantes se definem pelo posicionamento do outro em um intenso jogo de alteridade, os candidatos em 2018 parecem não considerar, de fato, os surdos na condição de eleitores.

Isso pode ser considerado porque, no Brasil, o que vivemos aproxima-se mais de uma política de acessibilidade do que uma política linguística de fato. Enquanto a primeira, que parte da concepção de deficiência e da falta, busca estabelecer mecanismos e estratégias para que determinadas comunidades, especialmente a das pessoas com deficiência, *cheguem* a algum lugar, conteúdo ou conhecimento, a segunda estabelece ações e formas para elevar o estatuto de uma língua e fazer com que ela seja reconhecida como parte da diversidade cultural, social e linguística de um grupo, comunidade ou nação independente do lugar, conteúdo ou conhecimento que se busca acessar, chegar ou adquirir. Num cenário real de política linguística, as línguas são constitutivas dos sujeitos e da paisagem heterodiscursiva enquanto no de políticas de acessibilidade ela é vista, apenas, como *ponte* de acesso a algum lugar, saber ou posição.

Quais são os efeitos disso? Os sujeitos que atuam nas políticas de acessibilidade são vistos como recursos e suas atividades acontecem para garantir e permitir que o grupo excluído alcance o *status quo* do grupo dominante. Para isso, se busca diferentes alternativas e estratégias que ultrapassam, às vezes, a própria expertise do sujeito. Um exemplo disso seria a atuação do intérprete educacional de Libras que, na maioria das vezes em sua forma de contratação, é colocado sob seus ombros o ofício do ensino para a criança surda enquanto o professor ensina o restante da turma. Isso se mostra nas diferentes designações dos contratos, conforme mostra pesquisa empreendida por Albres (nesse livro). No caso do audiovisual, o intérprete e o tradutor são vistos como recursos e não importa muito o tamanho em que eles aparecem, o importante é

que eles estejam lá, ainda que de forma imperceptível e minorizados, porque o importante é que os surdos *acessem* o conteúdo (como se o acesso fosse possível sem as reais condições de produção e circulação da língua de sinais).

Pensar a tradução audiovisual da língua de sinais como direito linguístico implica um olhar mais amplo em que a janela, enquanto espaço de apresentação do texto traduzido, e a tradução em si seriam pensadas, conforme defende Nascimento (2017), a partir de um diálogo com a peça audiovisual como um todo no qual o tamanho, as cores, o fundo, as escolhas do tradutor fizessem sentido no *todo* da obra.

Em certa medida, essas duas formas de fazer política se entrelaçam. Todavia, elas devem agir por caminhos distintos e ser concebidas de formas diferentes. Certamente as políticas de acessibilidade são de extrema relevância e importância para a defesa de minorias sociais como a das pessoas com deficiência. Entretanto, há que se considerar que quando se aborda a língua enquanto ferramenta, ponte ou instrumento para acessar algo se apaga as especificidades e complexidades do que significa enunciar uma língua em determinados contextos.

A legislação brasileira pressupõe a comunidade surda como interlocutora da produção cultural audiovisual do país pelo viés da política de acessibilidade e não da política linguística. A LBI 13.146/15, por exemplo, que discorre sobre a ampliação dos direitos sociais e linguísticos das pessoas com deficiência, sinaliza a importância de a Libras estar entre os *recursos* de acessibilidade, mas não discute a importância de se estabelecer sistemas de coabitação e equalização dessa língua com a língua portuguesa, por exemplo.

Dentre as ações das políticas linguísticas, a valorização do trabalho de tradução e de interpretação é central porque são essas atividades que permitem aos não falantes de uma língua oficial participarem de fato da vida social de determinado espaço, local, país. No caso da tradução e interpretação de língua de sinais, o que se vê é uma luta por parte dos próprios profissionais para fazer com que sua imagem e o texto em Libras ganhem visibilidade frente ao projeto discursivo da peça audiovisual como um todo.

Em estudo sobre o perfil dos tradutores e intérpretes que atuam em contexto político-partidário, Oliveira (2018) identificou que uma das maiores dificuldades desses profissionais está, justamente, no não cumprimento das normas técnicas da ABNT para a elaboração das janelas.

De acordo com os relatos, podemos inferir que apesar da inserção da janela de Libras ser uma orientação determinada por lei, cada produtora segue suas próprias regras [...]. Desse modo, encontramos janelas de Libras de vários tamanhos, vídeos com velocidade além do normal, impossibilitando assim a compreensão pelo eleitor surdo. Portanto, ainda há muito desrespeito quanto ao uso desses recursos e ao profissional TILS. Esse desrespeito se estende à comunidade surda que é um dos públicos das políticas de acessibilidade. (OLIVEIRA, 2018, p. 66-7).

Segundo Krusser (2018), que estudou processos de tradução intermodal escrito – Libras em vídeo, o *design* na tradução do português para Libras é algo crucial para a compreensão do processo de tradução:

o design é parte intrínseca da tradução de um texto escrito para um vídeo em língua de sinais [...]. Na tradução de línguas de modalidades diferentes, como português e Libras, mudamos o meio, os elementos da composição e a relação entre eles, exigindo um trabalho de reconfiguração [...] O objetivo do design na tradução para Libras é, assim como nos textos escritos, propiciar uma leitura fluida, agradável e significativa. (KRUSSER, 2018, p. 211-2).

O *design* utilizado nas janelas das campanhas não corresponde ao objetivo primeiro de sua inserção: permitir que a população surda conheça as propostas e os perfis dos candidatos à presidência do Brasil. Nascimento (2020) realizou pesquisa sobre a avaliação da comunidade surda em relação às janelas de Libras a partir de três gêneros discursivos audiovisuais diferentes e constatou que as normas oficiais propostas não foram bem avaliadas para os gêneros que foram pensadas o que indica que mais testes de recepção precisam ser considerados.

Os dados aqui analisados evidenciam que a presença da janela de Libras não indica, por si só, o respeito aos surdos enquanto cidadãos

brasileiros, haja vista as diferentes formas de apresentação da janela de Libras nas campanhas analisadas. Não basta inserir *o recurso de acessibilidade* se esse recurso não promove, de fato, o acesso do público a quem se destina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui relatada se propôs a analisar as formas de inserção da janela de Libras, nas propagandas eleitorais de candidatos(as) à presidência da república do ano de 2018, com base na legislação que assegura os direitos da comunidade surda e, também, os guias-orientadores de produção de conteúdo acessível para audiovisual. Os resultados da pesquisa revelaram que as janelas que foram utilizadas durante as eleições apresentam total inadequação frente às duas normativas técnicas sobre janelas existentes atualmente. A película mostrou de forma visual a comparação entre as janelas usadas e o que a proposta da NBR 15.290/05 em relação ao tamanho e formato delas dificultam a visualização e compreensão do discurso. Tais resultados evidenciam que pode haver um desconhecimento dos documentos de produção e promoção de conteúdo acessível, refletindo no acesso à informação pela comunidade surda ou um desinteresse objetivo em considerar a comunidade surda enquanto interlocutora cidadã que vota e que é votada, conforme garante a legislação.

Diante disso, questionamos: em que medida uma política linguística e de tradução se faz apenas com a presença da língua? Dito de outro modo: a coabitação das línguas é sinal de uma política linguística e de tradução? Será que a política de acessibilidade dá conta das reais necessidades comunicacionais da população surda?

No caso do estudo em tela, as janelas não respondem nem mesmo à política de acessibilidade instaurada no Brasil, visto que a qualidade, o tamanho e a textura das janelas observadas evidenciam certo descaso com os surdos. Os dados deste estudo revelam, ainda, a importância de elaborar pesquisas de recepção com o público-alvo da tradução e da interpretação da Libras, os surdos, que podem, a partir da posição de

usuários desses serviços, avaliarem as melhores formas de apresentação das janelas de Libras.

REFERÊNCIAS

- ABNT. **NBR 15.290 – Acessibilidade em comunicação na televisão**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2010. Disponível em: <http://www.crea-sc.org.br/portal/arquivosSGC/NBR%2015290.pdf>
- ALBRES, N. Implicações político-discursivas do perfil requerido aos intérpretes educacionais (Libras-português) em concursos no Brasil. In: ALBRES, n/; RODRIGUES, C. NASCIMENTO, V. **ESTUDOS DA TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUAS DE SINAIS: CONTEXTOS DE ATUAÇÃO, FORMAÇÃO E POLÍTICAS**, 2021.
- ANCINE. **Instrução Normativa N. 116, de 18 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre as normas gerais e critérios básicos de acessibilidade a serem observados por projetos audiovisuais financiados com recursos públicos federais geridos pela ANCINE. Disponível em: <https://www.ancine.gov.br/pt-br/legislacao/instrucoes-normativas-consolidadas/instru-o-normativa-n-116-de-18-de-dezembro-de-2014>
- ANCINE. **Instrução Normativa N. 128, de 13 de setembro de 2016**. Dispõe sobre as normas gerais e critérios básicos de acessibilidade visual e auditiva a serem observados nos segmentos de distribuição e exibição cinematográfica. Disponível em: <https://www.ancine.gov.br/pt-br/legislacao/instrucoes-normativas-consolidadas/instru-o-normativa-n-128-de-13-de-setembro-de-2016>
- ARAÚJO, V. L. S.; FRANCO, E. P. C. Questões terminológico-conceituais no campo da tradução audiovisual (tav). **Tradterm**, 13. 2007. (Editorial/ Periódico).
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. M. **A Teoria do Romance I**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1952-53].
- BEHARES, Luis E. **A educação e os direitos linguísticos dos surdos: relações, princípios e políticas públicas**. Políticas Educativas, Santa Maria, v. 11, n. 1, p. 193-208, 2017.
- BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAIT, B. Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Orgs). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

BRASIL. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm

BRASIL. **Lei Nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. *Regula o acesso a informações*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12527.htm

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

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

BRASIL, Agência Nacional do Cinema, Relatório de Gestão de 2018. Disponível em: https://www.ancine.gov.br/sites/default/files/Relatorio-de-Gestao-2018-v1.2-min_reduce.pdf

CALVET, L. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

DIAZ-CINTAS, J., Audiovisual translation today – a question of accessibility for all. **Translating today magazine**, v. 4, jul. 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/314261855_Audiovisual_Translation_Today_-_A_question_of_accessibility_for_all

FRANCO, E. P. C., ARAÚJO, V. S. Questões terminológico-conceituais no campo da tradução audiovisual (TAV). **Tradução em Revista**, v. 11, dez. 2011. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18884/18884.PDF>

GAMBIER, Y., GOTTLIEB, H., (Multi) Media Translation: Concepts, practices and research. **Benjamins translation Library**, v. 34, 2001.

GRECO, G.M. (2018). The nature of accessibility studies. **Journal of Audiovisual Translation**, 1(1), 205-232. Disponível em: <https://www.jatjournal.org/index.php/jat/article/view/51>

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes – 22ª Ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2010.

KUMAR, A. P. V. A tradução como um ‘acordo dialógico’: uma perspectiva bakhtiniana. Tradução de Orison Marden Bandeira de Melo Jr. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 38, nº 3, p. 549-562, set-dez, 2018.

- NASCIMENTO, V.; NOGUEIRA, T. C. Tradução audiovisual e o acesso à cultura: o caso da comunidade surda. **PERcursos Linguísticos**, v. 9, N. 21, Vitória, 2019.
- NASCIMENTO, V. Janelas de libras e gêneros do discurso: apontamentos para a formação de tradutores de línguas de sinais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, 2017. N (56.2): 461-492, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8649203/16539>
- NASCIMENTO, M. V. B. **Interpretação da língua brasileira de sinais a partir do gênero jornalístico televisivo: elementos verbo-visuais na produção de sentidos**. (Dissertação). Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.
- NAVES, S. B.; MAUCH, C.; ALVEZ, S. F.; ARAÚJO, V. L. S. (Orgs). **Guia para produções audiovisuais acessíveis**. Brasília: Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, 2016.
- OLIVEIRA, V. R. **O tradutor e intérprete de Libras e a tradução audiovisual de conteúdo político partidário: problematizando este trabalho**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Bacharelado em Letras Libras, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- PERTILLE, T. S.; PETILLE, M. C. B. Direitos Humanos linguísticos: o Idioma como instrumento de manutenção da dignidade humana do Imigrante. **Videre**, Dourados, MS, v.10, n.19, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/videre.v10i19.6246>
Acesso em: 23/11/2020.
- PÖCHHACKER, F. **Introducing Interpreting Studies**. Nova Iorque: Routledge, 2004
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, R. M; SANTOS, S. A. **O Tradutor Intérprete de Língua de Sinais no Brasil: ontem hoje e amanhã**. Faculdade de Lá República de Montevideo Uruguai, 2010.
- QUADROS, Ronice Müller de. Efeitos de modalidade de língua: as línguas de sinais. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 168-178, 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/801>. Acesso em: 29 out. 2020.
- QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. Reconhecimento da língua brasileira de sinais: legislação da língua de sinais e seus desdobramentos. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (Orgs.) **Estudos da língua brasileira de sinais – Volume IV**. Florianópolis: Editora Insular/PGL-UFSC, 2018.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

ROMERO-FRESCO, P. In support of a wide notion of media accessibility: Access to content and access to creation. **Journal of Audiovisual Translation**, 1(1), 187-204, 2018. Disponível em: <https://www.jatjournal.org/index.php/jat/article/view/53>

RODRIGUES, C. H.; BEER, H. Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente? **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 35, N. 2, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35n2p17>

RODRIGUES, C. H. Interpretação simultânea intermodal: sobreposição, performance corporal-visual e direcionalidade inversa. **Revista da Anpoll**, v. 1, nº 44, p. 111-129, Florianópolis, Jan./Abr. 2018. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1146/940> Acesso em 29/10/2020.

SANTOS, S. A.; FRANCISCO, C. Políticas de tradução: um tema de políticas linguísticas? **Fórum Linguístico**, Florianópolis, V. 15, N. 1, p. 2939-2949, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2018v15n1p2939> Acesso em 23/11/2020.

SEGALA, R. R., QUADROS, R. M. Tradução intermodal, intersemiótica e interlinguística de textos escritos em português para a libras oral. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 354-386, jul-dez, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35n2p354/30718>

SEGALA, R. **Tradução intermodal e intersemiótica/interlinguística: português escrito para a língua de sinais**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

SILVA, K. F. B. **Tradução audiovisual da língua de sinais: aspectos emocionais, formação e condição de trabalho**. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SPOLIDORIO, S. MApeando a Tradução Audiovisual Acessível no Brasil. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S.l.], v. 56, n. 2, p. 313-345, out. 2017.

VIEIRA, M. I. I. Acessibilidade sem esforço para surdos: janela de libras ou legenda? Uma análise dos instrumentos de acessibilidade para surdos usados no filme “O Grão”. **Anais do III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução & Interpretação de LIBRAS e Língua de Portuguesa**.

Florianópolis: Ronice Müller de Quadros: Pós-graduação em Estudos da Tradução, 2012. v. III.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002

UMA ANÁLISE DO PERFIL DE TRADUTORES/ INTÉRPRETES DE LIBRAS-PORTUGUÊS NO CONTEXTO POLÍTICO TELEVISIVO BRASILEIRO

Wharley DOS SANTOS¹
Carlos Henrique RODRIGUES²

1 INTRODUÇÃO

A televisão é um dos mais importantes meios de comunicação, a palavra se origina no grego *tele*, com significado de distante, e no latim *vision*, no sentido de ser constituída a partir da recepção, análise e conversão da luz e do som em ondas eletromagnéticas e de sua reconversão em um aparelho que recebe o mesmo nome do sistema ou pode também ser chamado de aparelho de TV. Com tal potencial, seu surgimento no Brasil é datado da década de 1950, porém, em seu início, com as devidas limitações tecnológicas, os produtos televisivos eram, na verdade, uma transposição clara de tudo que era realizado no seu antecessor: o rádio, como vemos relatado em Vizeu (2014).

Segundo o Censo 2010, o número de domicílios com televisores e geladeiras superou aqueles que possuem rádio. De acordo com o Ins-

-
- 1 Doutorando e Mestre em Estudos da Tradução e Bacharel em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Núcleo de Pesquisa em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais – InterTrads/UFSC e do Grupo de Pesquisa LingCognit - Linguagem & Cognição: escolhas tradutórias e interpretativas/UFES. Professor da área de Estudos da Tradução. Tradutor e Intérprete de Libras-Português. E-mail: professorwharley@gmail.com
 - 2 Professor da área de Estudos da Tradução e da Interpretação do Departamento de Libras e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina. Tutor do Programa de Educação Tutorial dos Cursos de Letras. Líder e pesquisador do Núcleo de Pesquisas em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais. Doutor em Linguística Aplicada e Mestre em Educação. Possui pós-doutorado pela Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha. E-mail: carlos.rodrigues@ufsc.br

tituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, os aparelhos de TV estão presentes em 95,1% das residências (IBGE, 2010). Assim, com tal porcentagem, concluímos que a televisão é, atualmente, uma das formas com que as pessoas, no Brasil, mais têm acesso às informações, porém ainda não é assim para a pessoa surda sinalizante da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Como definido na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 13, o português brasileiro é o idioma oficial da república e, portanto, as informações circulam nessa língua. Se considerarmos isso, temos que falantes de outros idiomas que estejam no Brasil não terão acesso, em suas línguas, às informações veiculadas pela TV aberta. Isso ocorre também com os Surdos brasileiros, os quais necessitam da Tradução Audiovisual (TAV) para que possam consumir os produtos televisivos.

Considerando isso, objetivamos, neste capítulo, identificar qual seria o perfil profissional dos TILSP que atuam na TAV de debates políticos em âmbito nacional. É interessante notar que, desde o final dos anos 1980, o volume da demanda por esse tipo de tradução tem crescido bastante e, além disso, essa modalidade vem ganhando visibilidade a partir da promulgação de legislações direcionadas à promoção de acessibilidade em Libras nos meios de comunicação, como é o caso da Lei da Acessibilidade (Lei 10.098/2000) e do Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015).

2 A TRADUÇÃO AUDIOVISUAL: PERCURSOS TEÓRICOS

A TAV pode ser definida como o processo/produto realizado com insumos registrados em áudio e/ou vídeo, perpassada por canais de gravação, ou seja, em um suporte executável em uma tela entre duas línguas diferentes, a qual foi pensada, primeiramente, como *Screen Translation* (GAMBIER, 2003, em português, “tradução em tela”). Esse tipo específico de tradução recebeu, apenas nos anos de 1980, o nome de Tradução Audiovisual em uma tentativa, ainda inicial, de categorizar diferentes práticas de tradução usadas na mídia existente na época, tais como o cinema e a televisão, em que exista um processo de reformulação interlin-

guística, a partir da tradução (DÍAZ CINTAS, 2005; FRANCO; ARAÚJO, 2011). Em sua proposta, Hurtado Albir (2016) classifica a TAV no rol de modalidades possíveis à tradução, tendo em vista a forma pela qual o texto audiovisual é produzido — com os meios tecnológicos — e de que modo ele é passível de um processo tradutório, demonstrando assim a diferenciação entre distintos processos de TAV.

Em uma obra específica sobre tópicos relacionados à TAV, publicada pela Editora John Benjamins, em 2004, observamos que a TAV abarca, em seu escopo, “todas as traduções — ou transferência[s] multissemiótica[s] — para produção ou pós-produção em qualquer mídia ou formato, e também as novas áreas de acessibilidade aos meios de comunicação” (ORERO, 2004, p. 8, tradução nossa). Nessa perspectiva, podemos entender que os processos tradutórios que envolvem textos multimodais complexos (que unem escrita, áudio, imagens etc.) em distintos suportes e formatos, com o objetivo de veiculá-los publicamente nos meios de comunicação, podem ser vistos e tratados como TAV.

3 A TAV COMO ACESSIBILIDADE NO BRASIL

A TAV tem sido um importante tema dos Estudos da Tradução (ET) no contexto brasileiro, podemos citar, por exemplo, o Dossiê sobre TAV publicado no periódico *Cadernos de Tradução* da UFSC, em seu volume XVI de 2005/2³, bem como o Dossiê publicado no periódico *TradTerm* da Universidade de São Paulo (USP), em seu volume 13 de 2007/2⁴. Uma análise dos artigos que compõem os dossiês evidencia que nenhum dos textos aborda questões relacionadas aos processos de tradução e/ou interpretação entre línguas de modalidades diferentes, ou seja, nenhum dos artigos trata da TAV envolvendo línguas de sinais.

Algumas destas modalidades de TAV possibilitam que pessoas com perdas neurossensoriais, isto é, dos sentidos da audição ou da visão

3 O volume pode ser acessado neste link: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/issue/view/439>.

4 O volume pode ser acessado neste link: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/47457>.

possam ter acesso a produtos audiovisuais em condição de equidade com aqueles que não possuem tais perdas. Estas modalidades foram agrupadas por Naves et al. (2016), bem como por Araújo e Alves (2017), sob o termo Tradução Audiovisual Acessível (TAVa).

As modalidades que compõem a TAVa estão calcadas em uma série de legislações brasileiras como vemos em Nascimento e Nogueira (2019, p. 107-114). Por mais que tais modalidades de TAVa já venham sendo estudadas há certo tempo, apenas nos últimos anos os Estudos da Acessibilidade têm promovido discussões acerca da contribuição de diversos métodos e disciplinas para o acesso de pessoas com deficiência sensorial (surdos e cegos) aos produtos audiovisuais (ARAÚJO et al., 2019), “busca[ndo] compreender, analisar e observar as formas de circulação e recepção da tradução junto a grupos com limitações e deficiências sensoriais visuais e auditivas” (NASCIMENTO; NOGUEIRA, 2019, p. 116).

Essas modalidades são a Legendagem para Surdos e Ensurdecidos (LSE), a Audiodescrição (AD) para pessoas cegas ou com baixa visão e a Tradução e Interpretação em Língua de Sinais (TILS)⁵ para meios audiovisuais, que podem ser assim entendidas:

(i) **Audiodescrição:** A audiodescrição é uma modalidade de tradução audiovisual, de natureza intersemiótica, que visa tornar uma produção audiovisual acessível às pessoas com deficiência visual. Trata-se de uma locução adicional roteirizada que descreve as ações, a linguagem corporal, os estados emocionais, a ambientação, os figurinos e a caracterização dos personagens.

(ii) **Janela de Interpretação de Língua de Sinais:** É o espaço destinado à tradução entre uma língua de sinais e outra língua oral ou entre duas línguas de sinais, feita por Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS), na qual o conteúdo de uma produção audiovisual é traduzido num quadro reservado, prefe-

5 O Projeto *Première Acessível* ofertou um minicurso na 18ª edição da Semana de Pesquisa, Extensão e Inovação (SEPEX) da Universidade Federal de Santa Catarina. O minicurso foi apresentado pelos seguintes membros do projeto: Prof. Dr. Carlos Henrique Rodrigues, Wharley Martins, Vitória Tassara e Tuan Peres. O vídeo relacionado ao minicurso pode ser acessado em <https://youtu.be/Lijd0fLsu5Q>.

rencialmente, no canto inferior esquerdo da tela, exibido simultaneamente à programação.

(iii) **Legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE):** É a tradução das falas de uma produção audiovisual em forma de texto escrito, podendo ocorrer entre duas línguas orais, entre uma língua oral e outra de sinais ou dentro da mesma língua. Por ser voltada, prioritariamente, ao público Surdo e Ensurdido, a identificação de personagens e efeitos sonoros deve ser feita sempre que necessário. (SILVIA et al., 2016, s/p., grifos nossos).

A janela de interpretação e a LSE têm sido, comumente, executadas por tradutores e intérpretes de Libras-português (TILSP) que tenham formação para tal. Todavia, a formação deste profissional no Brasil se encontra em processo de construção e aperfeiçoamento, tendo em vista que tais modalidades ainda são recentes. É importante destacar que temos, cada vez mais, no Brasil, o crescimento do número de profissionais envolvidos com a TAV intermodal do português para a Libras, porém ainda não é observável uma definição específica de perfil profissional para atuação no campo da TAVA.

Os TILSP, como já dito anteriormente, são profissionais que realizam a tradução do português para a Libras e vice-versa e/ou a interpretação, consecutiva ou simultânea, por exemplo. A presença destes profissionais começa a ser notada, institucionalmente, a partir dos anos 1980. Entretanto, de modo geral, a atuação de intérpretes de línguas de sinais coincide com a presença de surdos na sociedade e “[...] é adequado pensar que quando surgiram as primeiras figuras de surdos na sociedade, aparece juntamente a pessoa que vai tentar mediar a comunicação entre indivíduos surdos e ouvintes” (CHAIBUE, AGUIAR, 2016, p. 2).

Buscando melhor apoiar e aperfeiçoar a atuação deste profissional, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) realizou o I Encontro Nacional de Intérpretes de Línguas de Sinais, em 1988, e o II Encontro Nacional de Intérpretes de Línguas de Sinais, em 1992. Assim, proporcionou um intercâmbio entre os TILSP atuantes nos diferentes estados brasileiros visando ao equilíbrio quanto à sua ética profissional (QUADROS, 2004).

O início da inserção deste profissional na TV brasileira, realizando a TAV entre o português e a Libras, é incerto. Bianchini (2015, p. 50) considera que “uma das aparições mais remotas” da inserção deste profissional neste ambiente midiático, podendo ou não ser a primeira no Brasil — realizando interpretação simultânea em contextos políticos — foi na campanha política do então candidato à Presidência da República, Guilherme Afif Domingos, que teve no vídeo a companhia do TILSP Paulo Favalli, em 1989. Observamos que o candidato, mesmo sem a obrigação legal — a qual não existia nessa época —, tornou sua campanha acessível a partir da disponibilização de seu programa de governo em Braille e da inserção do profissional TILSP, na tela, em suas campanhas midiáticas.

Anos depois, em consonância com a crescente reivindicação pelos direitos do cidadão, como o direito ao voto, a Feneis iniciou uma luta em prol da inserção do profissional TILSP, na tela, em campanhas político-partidárias. Nesse sentido, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) publicou a Resolução 14.550, em 01 de setembro de 1994⁶, que versa sobre a interpretação de “linguagem de sinais” (termo inadequado, mas muito comum ao se referir a língua de sinais naquela época) na propaganda eleitoral gratuita na televisão.

Como resultado das discussões, a Feneis lançou um livreto, intitulado *O que é o Intérprete de Línguas de Sinais para Pessoas Surdas*⁷, publicado com o intuito de orientar os profissionais que foram subordinados ao seu Departamento de Intérpretes em relação aos aspectos éticos, posturais e de conduta, bem como à sua inserção em diversos contextos de atuação. Bianchini (2015, p. 53) chama atenção para o aspecto audiovisual demonstrado na cartilha com a inserção daquilo que seria uma TAV produzida de maneira intermodal (i.e., entre uma língua de modalidade gestual-visual e outra vocal-auditiva⁸). Na imagem apresentada no material, é possível observar a tela de uma televisão, com um recorte

6 As resoluções do TSE de antes dos anos 2000 não estão disponíveis na internet em sua totalidade, a informação foi dada a partir de ligação informal para (61) 3030-7000 o número indicado pelo site do tribunal para atendimento.

7 Ver Santos (2020, p. 69) ou Bianchini (2015, p. 53)

8 É comum que a modalidade seja denominada, também, como oral-auditiva.

no canto superior direito destinado ao intérprete que era enquadrado do alto da cabeça até a linha da cintura.

O modelo de inserção do TILSP na tela, assim como apresentado na cartilha, é o mesmo utilizado pelo candidato Afif — no canto superior direito — nas eleições de 1989. Como a cartilha foi produzida em 1995, podemos hipotetizar que naquela época a tendência de produção de TAVa seguia a premissa de que o TILSP deveria ser inserido no canto superior direito ou esquerdo da tela, o que mais tarde foi normatizado pela NBR 15.290, de 2005, como sendo o canto inferior direito, considerando-se que na perspectiva do espectador, seria este o local mais adequado para a inserção na tela. Todavia, a normativa não apresenta os motivos pelos quais se considerou este espaço como o ideal para a presença do TILSP na tela.

Desde 1994, a cada período eleitoral, isto é, de dois em dois anos com alternância de cargos, o TSE regulamenta a presença do TILSP nas campanhas político-partidárias e nos debates na televisão. Em uma busca simples no *site* do órgão, encontramos onze resoluções disponíveis, até o ano de 2019, que versam sobre a inserção destes profissionais no processo eleitoral brasileiro do ano corrente. Contudo, a Resolução 20.034 de 27 de novembro de 1997, a Resolução 21.176 de 13 de agosto de 2002 e a Resolução 22.158 de 02 de março de 2006, não estão mais disponíveis para consulta quanto ao seu teor⁹. Ao contatar o TSE, a partir do número disponível em seu portal eletrônico, fomos informados que o sistema passou por uma atualização e que os documentos anteriores a 2008 só podem ser acessados presencialmente em Brasília. As demais resoluções, a partir de 2008, estão disponíveis, em formato digital, para consulta na *internet*. A seguir (Quadro 01), organizamos de que forma a normativa estabelece a presença da TAVa no pleito.

9 As resoluções do TSE de antes dos anos 2000 não estão disponíveis na internet em sua totalidade, a informação foi dada a partir de ligação informal para (61) 3030-7000 o número indicado pelo site do tribunal para atendimento.

Quadro 01 - Resoluções do TSE sobre as TAVs exigidas para a eleição do ano seguinte

Nº	Data	Tipo de TAV	Inserção
22.718	28/02/2008	Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) ou os recursos de legenda	Propaganda eleitoral gratuita (art. 25)
23.191	16/12/2009	Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) ou o recurso de legenda	Propaganda eleitoral gratuita na televisão (art. 33)
23.370	13/12/2011	Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) ou o recurso de legenda	Propaganda eleitoral gratuita na televisão (art. 32)
23.404	27/02/2014	A Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) ou o recurso de legenda.	Debates transmitidos na televisão (art. 29) e Propaganda eleitoral gratuita (art. 33).
23.457	15/12/2015	Subtitulação por meio de legenda oculta, Janela com intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Audiodescrição.	Debates transmitidos na televisão (art. 32) e Propaganda eleitoral gratuita (art. 36).
23.551	18/12/2017	Subtitulação por meio de legenda oculta, Janela com intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Audiodescrição.	Debates transmitidos na televisão (art. 38) e Propaganda eleitoral gratuita (art. 42).
26.610	18/12/2019	Subtitulação por meio de legenda oculta, janela com intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e audiodescrição	Debates eleitorais (art. 44) e Propaganda eleitoral gratuita (art. 48).

Fonte: Dos Santos (2020, p. 70).

Nossa intenção não foi de fazer um levantamento completo de todas as legislações e/ou resoluções e semelhantes, mas demonstrar que este movimento de inserção do TILSP já é institucionalizado pelo TSE com a edição das resoluções, listadas acima, ainda que o perfil profissional de atuação ainda não seja indicado nem definido por tal legislação.

Por mais que a primeira resolução do TSE tenha sido produzida em 1997, garantindo a presença do TILSP nos debates e campanhas político-partidárias, apenas nas Eleições de 2016, este direito foi legitimado de fato e largamente divulgado nas mídias com a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), ocorrida no ano

anterior, que, em seu artigo 67, define que “os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos, entre outros: I - subtítuloção por meio de legenda oculta; II - janela com intérprete da Libras; III – audiodescrição” (BRASIL, 2015).

A nova realidade de acessibilidade para surdos em vídeos político-partidários estabelecida pela LBI [Lei Brasileira de Inclusão] fez com que uma diversidade de formatos, tipos, cores, tamanhos e recortes de janelas fossem inseridas nas propagandas partidárias obrigatórias e nos debates municipais promovidos pelas diferentes emissoras de TV em 2016. (NASCIMENTO, 2017, p. 462).

Por conta desta obrigatoriedade, muitos partidos se viram em uma situação complicada, pois não conheciam os requisitos necessários aos TILSP nem qual seria o perfil adequado para este profissional. Nascimento (2017, p. 462) chega a classificar esta edição de 2016 das eleições como um “show de horrores para os eleitores surdos”. Diante da profusão de interpretações inadequadas, a Federação Brasileira das Associações de Tradutores, Intérpretes e Guias-Intérpretes da Língua de Sinais (Febrapils) — entidade que representa as associações de TILSP no Brasil — passou a disponibilizar, em sua página, um formulário para que os eleitores surdos façam denúncias referentes a Janelas de Libras inadequadas. Estas denúncias foram encaminhadas aos Tribunais Eleitorais Regionais (TREs). A entidade emitiu também uma Nota Técnica, em parceria com a Feneis, buscando elucidar aos contratantes questões relacionadas ao serviço de interpretação neste contexto. Ainda em 2016, o Jornal Hora 1¹⁰, da TV Globo, exibiu uma reportagem que denunciava as campanhas eleitorais que não estavam de acordo com os preceitos estabelecidos pela legislação vigente. Tudo isso serviu de alerta para que a acessibilidade pudesse ser de fato uma prática presente nas campanhas político-partidárias e para a centralidade da formação e contratação de profissionais devidamente qualificados ao fornecimento de tais serviços de tradução/interpretação.

10 A reportagem foi veiculada dia 27 de setembro de 2016 e pode ser assistida na íntegra no link <https://youtu.be/VuifdpvoY-k>.

As Eleições de 2018 garantiram um melhor acesso dos eleitores surdos às informações que os candidatos estavam divulgando, pois a “maioria dos partidos atenderam as orientações legais de acessibilidade, porém de forma parcial, uma vez que os critérios estabelecidos na NBR 15.290/16 não foram obedecidos por todos”, inclusive no que tange ao dimensionamento da Janela (OLIVEIRA, 2018, p. 34). Independente disso, podemos considerar que essas eleições marcaram uma atuação histórica, pois, por mais que os partidos e as emissoras de televisão desconhecem o papel do TILSP, tivemos a presença em massa da tradução para Libras nas campanhas eleitorais realizadas nas mais diversas plataformas. Além disso, destacou-se o fato de a formação para atuação neste contexto ser de fundamental importância, pois

atuar na área da tradução e interpretação implica na necessidade de formação, pois muitos conhecimentos são postos em jogo quando se pensa em traduzir e em interpretar. Entendemos, no entanto, que esse processo formativo não pode ser restrito, somente, ao plano teórico e nem apenas ao ensino das línguas: formar tradutores e intérpretes deve pressupor também o desenvolvimento de práticas que visem a construção de sentidos. (ALMEIDA; LODI, 2014, p. 114).

Considerando essas transformações sociais favoráveis à ampliação da veiculação da tradução para a língua de sinais na janela de Libras e de sua obrigatoriedade, investigamos o perfil dos TILSP que atuam no contexto político televisivo, pois “percebemos que há pouca produção desenvolvida acerca da TAV de conteúdo político partidário, por ser ainda recente a presença do TILSP neste contexto” (OLIVEIRA, 2018, p. 33).

Vale mencionar que a afirmação profissional dos TILSP está se consolidando, nacionalmente, dadas as políticas públicas que demarcam a importância de sua presença neste espaço de atuação, e há muito a ser pesquisado e explorado. Entende-se que este texto contribui para a reflexão em relação à formação e ao perfil deste profissional que atua ou atuará em contextos especializados, nesse caso em contextos políticos televisivos.

4 OS ESTUDOS DE PERFIL PROFISSIONAL

O perfil profissional relaciona-se à identidade de uma formação universitária em conformidade com o que se espera no mercado profissional. Esse perfil indica as principais funções de uma profissão e as tarefas em que essas funções se concretizam. Portanto, ele se constitui a partir das necessidades sociais do mercado de trabalho, as quais marcam os campos de desenvolvimento profissional. O perfil nos permite identificar a formação necessária aos futuros profissionais, isto é, as competências que devem ser desenvolvidas pelos futuros profissionais da área, pois “falar do perfil do profissional do mundo moderno é discorrer sobre o enigma dos desafios que permeiam as técnicas e práticas utilizadas no ambiente [profissional]” (BATISTA, 2004, p. 8). Neste sentido, a identificação do perfil profissional deste que atuará em demandas de TAV possibilita a criação de cursos que visem à formação de profissionais para atuar nesta demanda específica. Kelly (2005) demonstra que o primeiro passo para a construção de cursos é delimitar o perfil daqueles que já atuam nesta demanda para assim desenhar o conteúdo e estrutura do curso.

As contribuições desta identificação é a definição dessa identidade bem como de sua formação universitária, que como vemos no Brasil é o Letras Libras, em sua modalidade de Bacharelado, ou outras graduações de formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais (RODRIGUES, 2018a). A formação nestes cursos, embora leve em consideração contextos de conferências e comunitários de atuação, não, necessariamente, enfoca com profundidade a TAV. Entretanto, ainda conseguimos identificar as principais funções da profissão bem como as tarefas nas quais essas funções são realizadas em âmbito profissional abrindo assim possibilidades formativas para futuros profissionais que venham a se interessar por esta área de atuação, que como observamos está crescente no Brasil.

Assim apresentamos um recorte da dissertação “A tradução português-Libras em debates políticos televisionados no Brasil: intermodalidade e competência interpretativa” (DOS SANTOS, 2020) defendida

no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a qual buscou discutir a interpretação intermodal de debates políticos televisionados no par português-Libras. O objetivo geral foi descrever as características da TAV Intermodal português-Libras e investigar a competência necessária aos profissionais que atuam na sinalização ao vivo de discursos políticos televisionados, originalmente proferidos em português oral e interpretados para a Libras. Este tipo de interpretação exige que os TILSP mobilizem seus conhecimentos, habilidades e atitudes de forma ímpar, se considerados outros modos de TAV, já que atuam por meio de um processo híbrido de translação.

5 METODOLOGIA

Neste texto, consideramos os dados coletados por Dos Santos (2020), em sua dissertação de mestrado, por meio da aplicação de questionários on-line no *Google Forms*, visando a uma abordagem qualitativa e, também, quantitativa, já que alguns resultados foram quantificados. O questionário esteve disponível durante algumas semanas, sendo divulgado pelas redes sociais. Ele continha cinco seções no total, a saber: (1) Perfil do respondente; (2) Formação Acadêmica; (3) Proficiência no par linguístico; (4) Experiência Profissional; e (5) Atuação específica em TAV (as seções 3 e 5 não serão analisadas, neste capítulo).

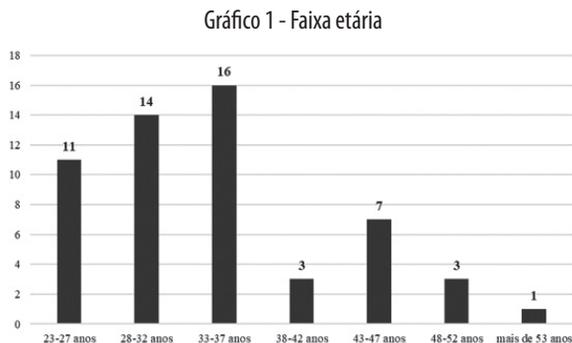
Cada seção foi pensada para reunir dados que fornecessem possibilidades de se desenhar o perfil dos participantes da pesquisa e assim nos permitir vislumbrar o seu perfil profissional. Asseguramos a privacidade dos dados coletados e fornecemos formas para que o respondente pudesse entrar em contato conosco, caso necessário. A pesquisa, devidamente cadastrada na Plataforma Brasil — CAAE 08712019.6.0000.0121 —, foi aprovada pelo Comitê de Ética através do Parecer nº. 3.200.658 enviado pela referida plataforma em março de 2019. Para este texto, optamos por focar os dados que auxiliam especificamente na reflexão sobre o perfil profissional dos TILSP que atuam na interpretação de debates políticos televisionados.

O público-alvo do questionário foram os TILSP que atuaram na interpretação de debates políticos, em uma Janela de Libras, na televisão, entre o ano de 2012 — tendo em vista que a Resolução do TSE 23.370 de 13 de dezembro de 2011 tornou obrigatória a inserção deste recurso de acessibilidade em seu artigo 32 — e o de 2018, o último ano eleitoral vigente antes da coleta dos dados.

Na aplicação do questionário, obtivemos 154 respostas, porém apenas 55 respondentes afirmaram já ter atuado com a interpretação de debates políticos televisionados ao vivo. Os demais, sendo um total de 99 respondentes, não atuaram neste tipo de encargo e, por este motivo, receberam um agradecimento e não prosseguiram com o questionário. Como recorte, neste capítulo, abordaremos a primeira, a segunda e quarta parte do questionário aplicado e analisado por Dos Santos (2020).

6 IDENTIFICANDO O PERFIL PROFISSIONAL DO TILSP PARTICIPANTE DESTA PESQUISA

Ao passar por uma pergunta de filtragem, o profissional inicia as perguntas da primeira parte do formulário, as quais tinham por objetivo coletar informações que nos permitissem delimitar o perfil. Neste sentido, realizamos perguntas voltadas à faixa etária, ao aprendizado de Libras e ao estado de residência. Abaixo, representamos dados relativos à faixa etária dos respondentes (Gráfico 1).

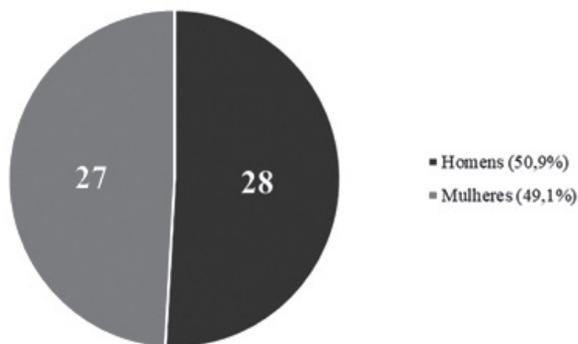


Fonte: Dos Santos (2020, p. 89).

Ao analisar o perfil etário dos 55 respondentes da pesquisa, observamos que um deles possui mais de 53 anos; três possuem entre 48 e 52 anos; sete possuem entre 43 e 47 anos; três possuem 38 a 42 anos; 16 possuem entre 33 e 37 anos; 14 possuem de 28 a 32 anos; e 11 possuem de 23 a 27 anos. Observamos que a maioria dos TILSP que atuam com a TAV em debates políticos está entre 33 e 37 anos, o que corresponde a 16 entrevistados de um total de 55 participantes. Se observarmos o mercado de trabalho, é bem difícil encontrarmos pessoas na faixa etária de 18 a 22 anos atuando em contextos de debate político. Acreditamos que isso seja devido (1) à recente formação no curso de Letras-Libras, em consonância com Oliveira (2018), e (2) ao fato de os TILSP com pouca idade e experiência terem certo receio de se expor em um trabalho midiático que será transmitido ao vivo e que ficará gravado para a posteridade, entre outros fatores.

Quanto ao gênero (Gráfico 2), observou-se que dentre os 55 respondentes, 28 são homens, o que representa 50,9% dos respondentes; e 27 são mulheres, que representam 49,1%.

Gráfico 2 - Organização por gênero.



Fonte: Dos Santos (2020, p. 90).

Acreditamos que tal resultado não representa a realidade vivenciada no mercado de trabalho dos TILSP, pois observamos um número muito maior de mulheres atuando como TILSP. Lacerda e Gurgel (2011) corroboram isso, ao destacar que nas universidades, que foram o alvo de sua pesquisa, os TILSP representavam 70% de mulheres e 30% de

homens. Outra pesquisa que indica que existem mais mulheres nesta profissão do que homens é a desenvolvida por Silva e Fernandes (2018) que demonstra que na região metropolitana de Curitiba, capital do estado do Paraná, existe uma predominância de 73% de TILSP mulheres. Enfim, os dados coletados por nós, quanto ao cenário nacional da interpretação de debates políticos, talvez não corresponda à situação real do mercado de trabalho.

O fato de termos encontrado mais homens do que mulheres na interpretação de debates, talvez se deva ao fato de a política, e o contexto que a circunda, ser um espaço tradicionalmente ocupado, preponderantemente, por homens, sendo que as mulheres, parlamentares no caso, ocupam apenas 10,5% das cadeiras do Parlamento, isto é, da Câmara de Deputados e do Senado, em toda América Latina, segundo os dados da *Inter-Parliamentary Union* compilados pelo IBGE. Observamos que isso também acontece com a presença feminina na função de TILSP que se mostrou ser menor no contexto da TAV de debates políticos com base nos dados coletados.

São poucos os estudos que fazem relação entre o trabalho de tradução e interpretação de línguas de sinais e as questões de gênero, embora possamos citar os de Nicoloso (2015) e de Santos (2019). Sendo os TILSP parte das comunidades surdas e sendo estas comunidades um “espaço heterogêneo (assim como a sociedade no geral)”, Santos (2019) considera que “essa heterogeneidade (e o desvio desta) é uma característica relativa do padrão imposto pela sociedade” (p. 120), ou seja, podemos afirmar que se constitui um padrão singular, mas explicável, o fato de termos mais TILSP homens no contexto político.

Prosseguindo no questionário, quando observamos a distribuição geográfica destes 55 TILSP, quanto às suas regiões e estados, temos a seguinte configuração:

Tabela 1- Distribuição Geográfica por Estado e por Região dos TILP participantes da pesquisa

Região	Estado	Quant.	Total
Norte	Acre (AC)	01	06
	Amapá (AP)	02	
	Amazonas (AM)	02	
	Pará (PA)	01	
	Rondônia (RO)	-	
	Roraima (RR)	-	
	Tocantins (TO)	-	
Nordeste	Alagoas (AL)	-	10
	Bahia (BA)	01	
	Ceará (CE)	02	
	Maranhão (MA)	03	
	Paraíba (PB)	01	
	Pernambuco (PE)	01	
	Piauí (PI)	01	
	Rio Grande do Norte (RN)	-	
	Sergipe (SE)	01	
Sudeste	Espírito Santo (ES)	03	12
	Minas Gerais (MG)	03	
	Rio de Janeiro (RJ)	01	
	São Paulo (SP)	05	
Centro-Oeste	Distrito Federal (DF)	05	06
	Goiás (GO)	-	
	Mato Grosso (MT)	-	
	Mato Grosso do Sul (MS)	01	
Sul	Paraná (PR)	06	21
	Rio Grande do Sul (RS)	02	
	Santa Catarina (SC)	13	
Total			55

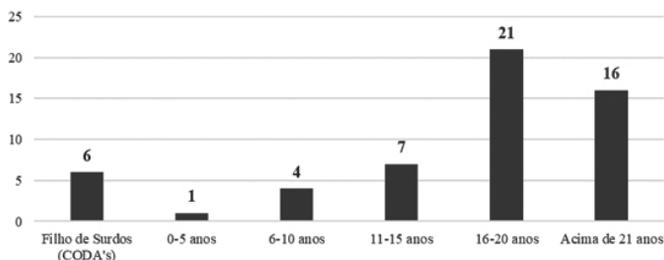
Fonte: Dos Santos (2020, p. 92).

Como se observa, não conseguimos coletar dados de todos os estados brasileiros, porém todas as regiões do Brasil foram contempladas com pelo menos um representante. Como se pode observar, o estado de Santa Catarina foi o mais expressivo numericamente. Talvez isso se deva ao fato de os pesquisadores residirem neste estado e de um deles atuar na RBS TV, afiliada da TV Globo em Santa Catarina, desde 2012, nos debates transmitidos por ela. Em 2018, a RBS TV vendeu suas operações no estado para a NSC TV, que manteve uma equipe composta por 18 profissionais, já atuantes na RBS TV, em seu banco de profissionais para cumprir à legislação eleitoral brasileira quanto à sua presença nesta demanda; desses 18 profissionais 13 TILSP responderam à pesquisa. Ainda podemos atrelar o alto número de profissionais em Santa Catarina ao fato de sua universidade federal possuir um número significativo de pesquisadores da linguística e da tradução e interpretação de línguas de sinais, bem como quatro cursos de graduação em Letras Libras, dois bacharelados, um presencial e outro a distância, e duas licenciaturas, uma presencial e outra a distância. Vale mencionar que não se tem informação referente à contratação de equipes acontecendo em outro estado, tanto que os números não demonstraram tanta expressividade.

Ainda que os estados de Rondônia (RO), Roraima (RR), Tocantins (TO), Alagoas (AL), Rio Grande do Norte (RN), Goiás (GO) e Mato Grosso (MT) não tenham tido respondentes à pesquisa, ao buscarmos registros fotográficos em redes sociais ou mídia, nos respectivos *sites* das emissoras locais, é possível encontrar o registro de algumas dessas atuações interpretativas nos debates políticos. Entretanto, por algum motivo esses profissionais não desejaram participar desta pesquisa ou o questionário não chegou até eles.

Em continuidade, perguntamos sobre a faixa etária em que os respondentes deram início ao aprendizado da Libras (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Faixa Etária de aprendizado da Libras dos TILSP.



Fonte: Dos Santos (2020, p. 93).

Observamos que no total de respondentes, seis são filhos ouvintes de pais surdos, em inglês *Child of Deaf Adults* — CODA. Sabemos que a maioria dos CODAS se desenvolve linguisticamente em meio a duas línguas e duas culturas, mesclando experiências visuais e sonoras em sua aquisição de linguagem. Um dos respondentes adquiriu a Libras entre 0 e 5 anos, mas como não é Coda, supomos que este tenha aprendido em contato com conhecidos surdos de seu círculo social. Quatro aprenderam Libras entre 6 e 10 anos e sete entre os 11 e 15 anos. É importante mencionar que não investigamos em qual contexto esse aprendizado se deu e que não coletamos dados para inferir como e porque aprenderam a língua nestas faixas etárias. Vinte e um respondentes adquiriram a Libras entre os 16 e 20 anos, uma idade próxima da conclusão do ensino médio e do ingresso na universidade. Sabendo que o reconhecimento da Libras se deu pela Lei 10.436, em 2002, supomos que estes tiveram contato formal com a língua dada a sua disseminação a partir da supracitada legislação.

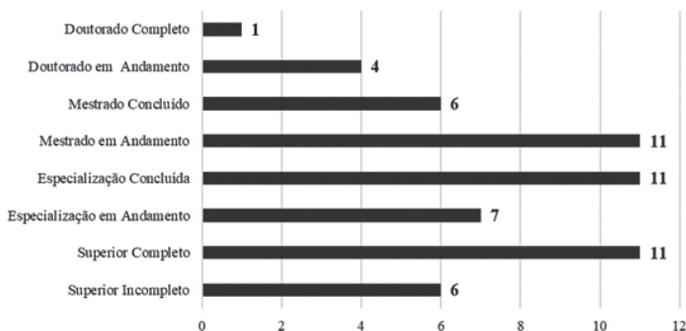
Os demais 16 respondentes aprenderam Libras no ensino superior ou a partir do contato com a disciplina de Libras em graduações na modalidade de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, em curso normal de nível médio ou superior, no curso de Pedagogia e/ou de Educação Especial, como preconizado nos dois parágrafos do art. 3º do Decreto 5.626 em 2005, ou pela formação no curso de Letras Libras, criado em 2008, a partir de uma “ação por parte de alguns candidatos ouvintes reivindicando a formação também para os profissionais tradutores e intérpretes” (QUADROS, 2014, p. 11).

7 ESCOLARIDADE E FORMAÇÃO

A segunda seção possui questões sobre a formação acadêmica, as quais abordam a escolaridade, a certificação nacional de proficiência (ProLibras). Mesmo sabendo que existem várias certificações, optamos em limitar nossa questão ao ProLibras, já que foi realizado em nível nacional. Perguntamos também sobre a formação específica como TILSP em cursos de formação continuada, cursos livres, graduação ou pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*.

Buscando entender a formação destes 55 profissionais, perguntamos sobre a formação acadêmica e assuntos associados a esta questão da qualificação profissional. Obtivemos os seguintes dados (Gráfico 4):

Gráfico 4 - Escolaridade dos TILSP.



Fonte: Dos Santos (2020, p. 95).

Desde os anos de 1980, quando os TILSP começaram a atuar em contextos educacionais e religiosos, a busca por profissionalização é uma constante e o entendimento de que qualquer pessoa pode se tornar um TILSP, não apenas os familiares de surdos sinalizantes, tornou-se comum. Essa profissionalização tem sido construída gradativamente e vem ganhando certo incentivo com a sanção da Lei 12.319/2010, assim como ocorreu com o Decreto 5.626/2005 que em seu art. 17º define que “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” (BRASIL, 2005).

Cabe ressaltar que o Estatuto da Pessoa com Deficiência, promulgado pela Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, traz em seu escopo uma nova orientação para com os requisitos profissionais para o TILSP. E, por mais que tal estatuto oriente que estes são padrões profissionais mínimos para atuação em contexto de educação, precisamos registrar que ele entra em conflito com a Lei que reconhece a profissão. Embora o nível médio seja preconizado como exigência na Lei 12.319/2010, esta nova legislação retoma o definido no Decreto 5.626/2005 e define que

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

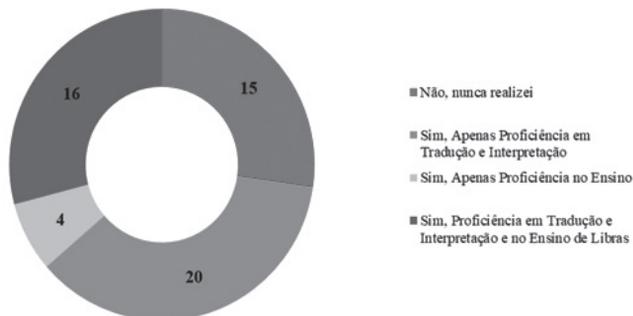
II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. (BRASIL, 2015).

Ao observarmos a escolaridade atual dos respondentes, vemos que seis ainda estão se graduando, 11 já possuem o nível superior, sete possuem uma especialização em andamento, 11 já concluíram a especialização, 11 estão em fase de mestrado ainda não finalizado, seis já concluíram o mestrado. Quatro dos respondentes estão com doutoramento em andamento e um já o concluiu. Observamos que a escolaridade dos profissionais TILSP que atuam em debates políticos televisionados está em ascensão, ou seja, por mais que a legislação da profissão defenda, em seu art. 4º, “a formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio” (BRASIL, 2010) os profissionais que atendem a esta demanda estão mais alinhados com o Decreto 5.626 do que com a Lei 12.319.

Ainda sobre o Decreto, os parlamentares se preocuparam com formas de atender a demanda crescente da inserção de profissionais TILSP no mercado de trabalho. Assim surgiu o Exame ProLibras, “um exame de proficiência propriamente dito e uma certificação profissional pro-

posto pelo Ministério de Educação como uma ação concreta”, em outras palavras “esse exame objetiva avaliar a compreensão e produção na língua brasileira de sinais – Libras” (QUADROS et al., 2009, p. 23). Quando perguntados sobre o Exame Nacional de Certificação de Proficiência, o famigerado ProLibras, temos a seguinte configuração (Gráfico 5):

Gráfico 5 – Quanto a realização do ProLibras pelos TILSP.



Fonte: Dos Santos (2020, p. 97).

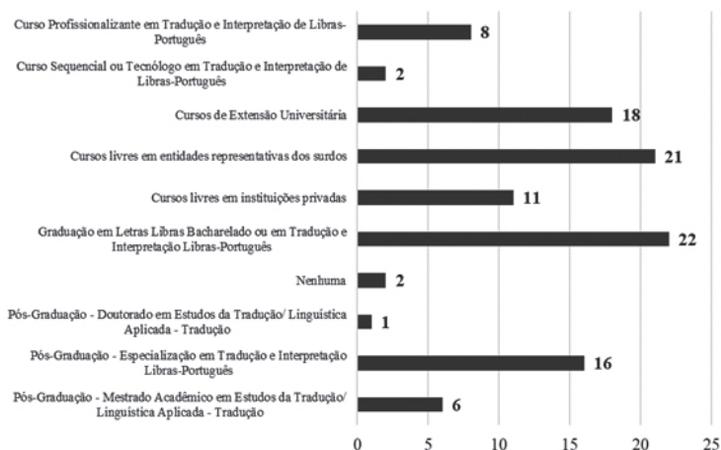
Estabelecido como uma medida temporária, para suprir as demandas daquele momento, o Exame Nacional de Certificação de Proficiência foi instituído pelo art. 20º do Decreto 5.626/2005 que definia que “nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior [...] promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005). Ainda no parágrafo único, deste mesmo artigo, foi preconizado que “o exame [...] deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior” (BRASIL, 2005).

Iniciado em 2005, o ProLibras deveria ter sido realizado até o ano de 2015. Entretanto, de um total de 10 edições, previstas no Decreto, apenas sete foram efetivamente implementadas, *a priori*, ele era realizado pela UFSC, até o ano de 2010, quando o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) assumiu sua realização. Entretanto, sob a responsabilidade do INES foram realizadas apenas duas edições, a de 2012/2013 e 2015, inclusive com o apoio da UFSC.

Por se tratar de uma certificação, tal exame não é um requisito fundamental para a atuação de TILSP em debates políticos televisados, não sendo, portanto, um fator preponderante para a inclusão ou exclusão deste profissional do mercado de trabalho, tanto que 15 respondentes afirmaram que não possuem a certificação e, mesmo assim, estão inseridos no âmbito profissional.

Ainda em relação à escolaridade e/ou formação, perguntamos também se os respondentes realizaram alguma formação específica para atuação como TILS, pois hoje encontramos uma série de perfis formativos para este profissional, os quais estão previstos, por exemplo, no Decreto 5.626/2005 e a Lei 12.319/2010, como podemos ver abaixo (Gráfico 6).

Gráfico 6 - Formação específica.



Fonte: Dos Santos (2020, p. 98)

O curso de formação específica mais realizado pelos respondentes, no caso por 22 deles, foi a graduação em Letras Libras Bacharelado, que está para além do nível de formação previsto na Lei 12.319, porém respaldado pelo Decreto 5.626. Ainda temos no Brasil a oferta de cursos livres em entidades representativas dos surdos, como associações e federações, por exemplo. Na pesquisa, 21 dos respondentes indicaram ter realizado cursos com este perfil formativo. Ainda sobre a formação específica, 18 dos respondentes realizaram os chamados cursos de ex-

tensão, que têm por norte enriquecer o conhecimento profissional sobre determinado tema, aprimorando suas habilidades em um campo de estudo ou atividade prática.

Cabe aqui destacar que o Prof. Me. José Ednilson Gomes de Souza Junior, ministrou um curso de extensão intitulado “Tradução e Interpretação Audiovisual: O Intérprete de Libras na tela” nos estados do Rio de Janeiro (2013), do Amazonas (2014) e de Santa Catarina (2015), tendo em vista que “o professor é Membro do Grupo [Núcleo] de Pesquisa em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais – InterTradS, registrado no CNPq, coordenando a linha de pesquisa Tradução e Interpretação em contextos Midiáticos” (BIANCHINI, 2015 p. 78). O próximo perfil formativo é o de cursos livres em instituições privadas, que foi o curso específico indicado por 11 respondentes; que são cursos ministrados por profissionais que já atuaram como TILSP e agora ocupam a função de professor, em empresas que visam ofertar este tipo de formação, transmitindo seus conhecimentos de maneira didática para os participantes do curso.

Ainda temos oito que indicaram como formação específica os cursos profissionalizantes que são aqueles realizados, em média duração, para se especializar em alguma área e começar a trabalhar o quanto antes nela; nestes são englobados os cursos de técnicos, sendo os primeiros em nível médio e os segundos em nível superior. Seis dos respondentes indicaram que a formação específica foi em nível de pós-graduação através de mestrado acadêmico em ET ou Linguística Aplicada. Tivemos também dois respondentes que indicaram a realização de cursos tecnológicos como formação específica, o que é surpreendente, pois essa formação não é muito comum. O doutorado em ET ou em Linguística ainda foi indicado por um respondente como formação específica. Por fim, dois respondentes indicaram que não possuem nenhuma formação específica em tradução e interpretação.

Cabe ainda salientar que estes cursos específicos levam em consideração apenas a tradução/interpretação como formação específica, isto é, não considera a formação específica para atuar com TAV ou ainda com TAVa, ou seja, em âmbito nacional ainda não conseguimos mapear

a existência de cursos específicos para a formação do profissional para atuar especificamente nesse contexto profissional.

8 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Seguiremos para algumas questões que estabelecemos com o intuito de coletar informações sobre a experiência profissional dos respondentes. Assim, nos questionamos quanto ao tempo de serviço como TILSP, aos contextos de atuação profissional, aos tipos de texto já traduzidos, bem como quanto à preferência na interpretação, direta (i.e., da língua B para a A) ou inversa (i.e., da língua A para a B). Além disso, perguntamos sobre o tipo de atuação mais comum, a jornada semanal de trabalho, a experiência com textos, audiovisuais e midiáticos, e a frequência com que desenvolvem atividades de tradução e interpretação em contextos audiovisuais/midiáticos. Para isso, usamos uma Escala *Likert* — que é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários para medir a frequência com que o sujeito realiza alguma atividade — que variou da seguinte forma: nunca, raramente, às vezes, quase sempre e sempre.

Perguntamos sobre o tempo de atuação profissional, mas não definimos o que seria este “ser profissional”, pois como vimos, anteriormente, as legislações divergem sobre a formação mínima necessária. Como opções, indicamos quinquênios (Gráfico 07).



Fonte: Dos Santos (2020, p. 104).

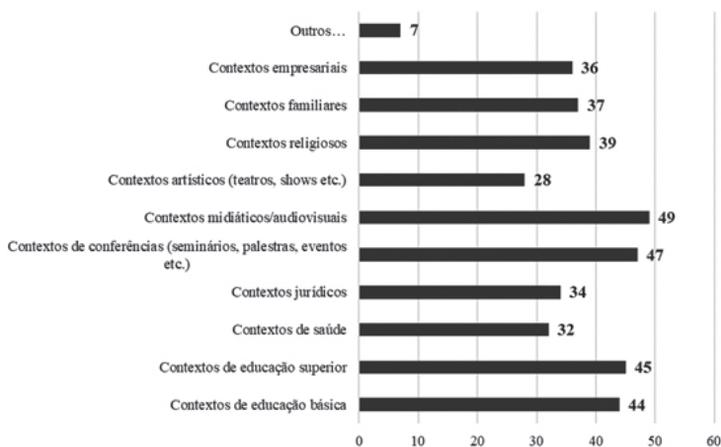
No início do século XXI, não tínhamos sequer o reconhecimento legal da Libras enquanto meio de comunicação e expressão das comunidades surdas. Todavia, já tínhamos profissionais atuando nas mais diversas demandas interpretativas, assim como cinco dos nossos respondentes indicam, tanto que a Feneis, ainda em 1992, funda o Departamento Nacional de Intérpretes para suprir a demanda nacional por TILSP.

Os 11 respondentes que indicaram de 16 a 20 anos tiveram sua atuação em um momento ímpar, pois estiveram presentes num período em que as maiores conquistas das comunidades surdas e dos TILSP — no que tange à legislação — foram amplamente discutidas, votadas e aprovadas pelos órgãos competentes. Já os 15 respondentes que atuam entre 11 e 15 anos, puderam, provavelmente, se beneficiar de um curso superior voltado para a formação de TILSP, avançando em relação aos profissionais que antes se formavam em espaços apenas comunitários e passando a adentrar os espaços formativos universitários contribuindo com o *status* profissional da categoria.

A maioria dos respondentes, 20 no total, atuam entre 6 e 10 anos, estes vislumbraram a primeira década da formação em nível superior e ainda puderam acompanhar a construção da Lei 12.319/2010. Os profissionais mais recentes, quatro dos respondentes, atuam entre 1 e 5 anos e puderam observar a maturação da profissão e a reflexão sobre uma nova legislação, que está em discussão em 2020¹¹. Outra informação importante é sobre qual(is) é(são) o(s) contexto(s) de atuação (Gráfico 08).

11 Nos referimos ao Projeto de Lei 9.382/2017 que dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras, revogando a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.

Gráfico 08 - Contextos de atuação



Fonte: Dos Santos (2020, p.105).

Podemos observar, acima (Gráfico 08), que, ainda hoje, o contexto educacional é o contexto que mais absorve os TILSP, sendo que 44 deles, indicaram atuar em contexto de educação básica, 45 na educação superior e quatro selecionaram a opção “outros” e apontaram ainda atuação em ensino médio integrado e ensino técnico. Quadros (2004, p. 59) afirma que esta é a área de atuação mais requisitada, pois “escolas públicas e particulares têm surdos matriculados em diferentes níveis de escolarização” que demandam uma quantidade significativa de profissionais, fazendo com que o contexto educacional seja um grande campo de atuação para os TILSP, por isso que “a maioria das pesquisas a respeito da atuação do ILS [intérprete de língua de sinais] está focada na área educacional, e poucas se interessam pelo intérprete em outras áreas de atuação” (SANTOS, LACERDA, 2018, p. 64).

Nos dados apresentados, acima (Gráfico 08), vemos que todos os contextos elencados foram marcados e a opção de outros ainda foi utilizada sete vezes, demonstrando a existência de contextos que sequer foram apresentados como opção. Um outro ponto que nos chama a atenção é o fato de, na página introdutória do questionário, termos perguntado aos respondentes se eles já haviam atuado em debates políticos

televisionados, sendo que os 55 indicaram que sim. Todavia, ao perguntarmos sobre os contextos de atuação, apenas 49 deles apontaram ter atuado em contextos midiáticos/audiovisuais, o que indica certa inconsistência nas respostas, a qual não sabemos se advém do modo como o contexto foi nomeado no questionário.

Perguntamos ainda sobre os tipos de texto que eles traduzem ou já traduziram na direcionalidade inversa, isto é, de português para Libras, tendo em vista que o texto multimodal pode estar inserido em diversos contextos. As respostas foram compiladas e organizadas a seguir (Gráfico 09).

Gráfico 09 - Tipo(s) de texto(s) traduzido(s) pelos respondentes



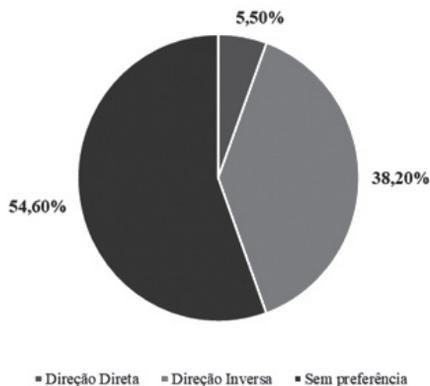
Fonte: Dos Santos (2020, p. 107)

Assim como a demanda de interpretação educacional é gigante, observamos que os textos que são utilizados em contextos educacionais, tais como provas, materiais didáticos, atividades e semelhantes são os mais traduzidos. Temos que 49 dos 55 respondentes informaram trabalhar com este tipo de demanda tradutória. Ao passo que 42 destes indicaram trabalhar com textos midiáticos. Contudo, pela multiplicidade textual existente, neste contexto de atuação, não detalhamos quais os textos poderiam ser encaixados neste contexto, deixando assim a questão como aberta.

Um fato que chamou bastante atenção foi o de um dos respondentes atuar com um par linguístico diferente do pretendido por esta pesquisa. Quando perguntado sobre qual tipo de texto ele traduz, a resposta foi marcada como “Outros” e detalhada como textos originalmente escritos em espanhol e traduzidos para a Libras, demonstrando de certa maneira a existência de uma demanda tradutória de textos neste par linguístico. Entretanto, não foi detalhado quais são estes textos, de que gênero e porque são traduzidos nesta direção. Ainda na opção outros, tivemos ciência que um dos nossos respondentes atua também com a tradução de “Editais e resoluções”, tal resposta está alinhada com o preconizado no art. 30º, da Lei 13.146/2015, a qual estipula que “nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas [...]” diversas medidas, uma delas, grafada no inciso VII é a “tradução completa do edital e de suas retificações em Libras” (BRASIL, 2015).

Vale destacar que nos debates políticos televisionados a direção de interpretação, na maioria das vezes, é a inversa, isto é, da língua A (português) para a língua B (Libras) dos profissionais, salvo algumas poucas exceções — como no caso dos Cotas que costumam atuar entre duas línguas A. Além disso, quando temos um candidato surdo concorrendo ao pleito, esta interpretação também é marcada pela direcionalidade direta (da língua B para A). Considerando a direcionalidade, questionamos a preferência dos respondentes em relação à direção da interpretação (Gráfico 10).

Gráfico 10 - Preferência de direcionalidade na interpretação intermodal



Fonte: Dos Santos (2020, p. 108).

Podemos afirmar que “não há dúvidas de que a diferença de modalidade causa efeitos de modalidade [no processo de tradução de/para] a língua de sinais” (RODRIGUES, 2013, p. 43), nesse sentido, podemos considerar que há a necessidade de os TILSP desenvolverem uma competência que abarque a questão da intermodalidade da tradução no par português-Libras, como vemos em Rodrigues (2018b), a qual pressupõe, inclusive, diferentes habilidades de lidar com a direcionalidade da interpretação. Segundo Chaiube e Aguiar (2016, p. 14), “relatos de profissionais da área indicam maior dificuldade de interpretação [na direção direta]”. Na pesquisa realizada, 5,5%, ou seja, três respondentes, preferem interpretar na direção direta, demonstrando que existe certo receio dos profissionais em assumir essa direcionalidade na interpretação; esta não é apenas uma característica dos TILSP brasileiros, visto que Nicodemus e Emmorey (2013) nos mostram que isso também acontece no contexto internacional, pois

os intérpretes de línguas orais (unimodais [intramodais]), geralmente, preferem interpretar da língua não dominante (L2) para a língua nativa (L1). Curiosamente, os intérpretes de línguas de sinais (bimodais [intermodais]) expressam o viés oposto, preferindo interpretar de L1 (língua falada) para L2 (língua sinalizada). (NICODEMOS; EMMOREY, 2013, p. 624, tradução nossa).

Em contrapartida, 38,2%, ou seja, 21 respondentes, preferem realizar a interpretação na direção inversa, que compreende, majoritariamente, a demanda de serviços de interpretação intermodal. Neste sentido, a maioria dos TILSP, principalmente em contextos educacionais e contextos de TAV, atuam nesta direcionalidade. Citando os contextos de TAV, o debate político televisionado, cria uma demanda de interpretação exatamente nesta direcionalidade, salvo quando há candidatos surdos concorrendo, o que infelizmente ainda não foi observável, desde 1982 quando tais debates passaram a ser transmitidos ao vivo. Os demais, 31 respondentes, isto é 56,4%, afirmaram que não possuem nenhuma preferência de direcionalidade na interpretação.

O *Google Forms*, plataforma utilizada para coletar estas informações, apresenta as respostas agrupadas ou individualizadas, nos permitindo cruzar as informações de questões diferentes. Se considerarmos os dados de faixa etária (Gráfico 1) com as informações relacionadas à preferência de modalidade, temos três TILSP entre 23 e 27 anos que preferiram realizar a interpretação apenas na direção inversa; oito profissionais entre 23 e 27 anos, 12 entre 33 e 37 anos e um com mais de 53 anos, os quais preferiram realizar a interpretação apenas na direção direta; 14 entre 28 e 32 anos, quatro entre 33 e 37 anos, três entre 38 a 42 anos, sete entre 43 e 47 anos e três entre 48 e 52 anos, os quais optaram por ambas as direcionalidades sem estabelecer uma preferência entre elas.

Tais dados são semelhantes aos encontrados por Nicodemos e Emmorey (2013) que definiram tal característica, observável no mercado de trabalho, como assimetria da direcionalidade, ou seja, preferência por uma direção em detrimento de outra durante o processo interpretativo. Vimos que os TILSP que preferem interpretar na direcionalidade inversa estão nas duas primeiras e na última faixa etária desta pesquisa, assim como as autoras que perceberam que esta assimetria é observável em intérpretes iniciantes (p. 633), já que eles, por exemplo, ainda estão em vias de desenvolvimento da capacidade de se auto monitorar quanto à produção do discurso em L2, sendo que em L1, ele se escuta e é capaz

de realizar este automonitoramento de maneira mais espontânea e individualizada.

CONSIDERAÇÕES

A inserção do TILSP em demandas de TAV, mais precisamente de TAVa, tem aumentado no Brasil consideravelmente graças à força das legislações que paulatinamente vem demarcando a importância e obrigatoriedade da presença destes profissionais neste contexto específico, já que a televisão é um dos principais meios de acesso a informações para a população.

A questão que nos norteou nesta pesquisa foi: quem é, qual a formação e que tipo de atuação tem o TILSP na tradução audiovisual de debates políticos no Brasil? Os dados coletados por Dos Santos (2020), e apresentados acima, nos mostram que este profissional possuiria, geralmente, entre 33 e 37 anos, seria do sexo masculino, teria aprendido Libras a partir de 16 anos, possuiria nível superior completo, com especialização em tradução/interpretação, e, até mesmo, título de mestre. Quanto às avaliações de proficiência, este profissional teria o ProLibras e estudos em cursos livres realizados em instituições privadas. Todavia, ele não possuiria nem um curso, em qualquer nível, especificamente direcionado à TAV, o que nos mostra uma lacuna formativa a ser abordada em pesquisas futuras que versem em propor metodologias e/ou propostas formativas que preencham isso.

Ao analisar a atuação profissional, este possuiria mais de cinco anos de atuação, o que indicaria certa maturidade para assumir uma demanda de trabalho tão complexa quanto um debate político televisivo, porém este não é o único contexto que este profissional trabalha, sendo secundário a ele, já que a atuação em contexto educacional se destaca.

Quando questionados quanto aos textos manipulados no processo tradutório, observamos que o principal texto trabalhado seria o educacional, hipotetizamos que a TAV que se insere neste contexto é a de materiais didáticos; o segundo tipo de texto trabalhado seria aquele vei-

culado nas mídias como propagandas, pronunciamentos e reportagens. Um fato que foi observado é que mesmo atuando, prioritariamente, na direcionalidade inversa de tradução, ou seja, de português para Libras, este profissional prefere a direcionalidade direta, de Libras para português, por mais que esta, neste contexto, seja mais rara e não tenha acontecido no recorte selecionado para esta pesquisa, isto é, de 2012 a 2018.

Tendo por certo que tratamos aqui apenas da atuação em TAV, como recurso de acessibilidade em debates políticos, tais dados podem ser utilizados e, até mesmo, revistos em pesquisas futuras que versem sobre o perfil formativo e profissional de TILSP que atuam em outras demandas de TAVa do tipo Janela de Libras.

REFERÊNCIAS

- ABNT, NBR. 15290, **Acessibilidade em Comunicação na Televisão**. Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2005.
- ABNT, NBR. 15290, **Acessibilidade em Comunicação na Televisão**. Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2016.
- ALMEIDA, E. B. LODI, A, C, B. **Libras em Estudo: Formação de Profissionais**, FENEISSP, 2014, p.109-129
- ARAÚJO, V. L. S. et al. **Tradução Audiovisual Acessível (TAVa)**. Transversal – Revista em Tradução. V. 5, n. 9. 2019.
- ARAÚJO, V. L. S; ALVES, S. F. **Tradução audiovisual acessível (TAVA):** audiodescrição, janela de libras e legendagem para surdos e ensurdecidos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 56, n. 2, p. 305-315, 2017.
- BATISTA, A. H. **O perfil do profissional de sucesso do mundo moderno**. Anderson Hernandes, 2004.
- BIANCHINI, K. F. da S. **Tradução audiovisual da Língua de Sinais: aspectos emocionais, formação e condição de trabalho**. UFSC, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <https://bit.ly/3qPjfb5>, acesso em 16 de março de 2021.
- BRASIL. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- BRASIL. **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 <https://bit.ly/2YDugWj>, acesso em 03 de fev.

BRASIL. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em <https://bit.ly/33oYEXa>, acesso em 28 de novembro de 2020.

BRASIL. **Lei 12.319 de 01 de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em <https://bit.ly/2s1wf7S>, acesso em 15 de abr. 2019.

BRASIL. **Lei 13.146 de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em <https://bit.ly/3bWj1zP>, acesso em 16 de março de 2021.

BRASIL. **Resolução 20.034 de 27 de novembro de 1997 do Tribunal Superior Eleitoral.** Instruções para o acesso gratuito ao rádio e à televisão pelos partidos políticos. Disponível em <https://bit.ly/3vFLj9w>, acesso em 16 de março de 2021.

BRASIL. **Resolução 22.158 de 02 de março de 2006 do Tribunal Superior Eleitoral.** Dispõe sobre a propaganda eleitoral e as condutas vedadas aos agentes públicos em campanha eleitoral nas eleições. Disponível em <http://bit.ly/3tDhMeT>, acesso em 16 de março de 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 23.457, de 15 de dezembro de 2015 do Tribunal Superior Eleitoral.** Dispõe sobre propaganda eleitoral, utilização e geração do horário gratuito e condutas ilícitas em campanha eleitoral nas eleições de 2016. Disponível em <https://bit.ly/1rdsd1>, acesso em 29 de ago. 2019.

CHAIBUE, K.; AGUIAR, T. C. **Dificuldades na Interpretação de Libras para Português.** Revista Virtual de Cultura Surda. Editora Arara Azul. Edição 17. 2016. Disponível em <https://bit.ly/2mGOajC>, acesso em 28 de set. 2019.

DIAZ-CINTAS, J. **Audiovisual Translation Today** – A question of accessibility for all. *Translating Today*, v. 4, p. 3-5, 2005.

DOS SANTOS, W. M. **A tradução português-Libras em debates políticos televisionados no Brasil:** intermodalidade e competência interpretativa. Dissertação (Mestrado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2019.

GAMBIER, Y. **Introduction:** Screen transadaptation: Perception and reception. 2003.

GUAZINA, L. **O conceito de mídia na comunicação e na ciência política:** desafios interdisciplinares. *Revista Debates*, v. 1, n. 1, p. 49, 2007.

HURTADO ALBIR, A. **Traducción y traductología.** Cátedra, 2016. 8ª Edição.

IBGE. **Censo demográfico**. Disponível em <http://www.censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em, 26 de junho de 2019.

LACERDA, C. B. F. de; GURGEL, T. M. do A. **Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil**.

Revista brasileira de educação especial, v. 17, n. 3, p. 481-496, 2011.

NASCIMENTO, V. **Janelas de libras e gêneros do discurso**: apontamentos para a formação e atuação de tradutores de língua de sinais. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 56, n. 2, p. 461-492, 2017.

NASCIMENTO, V.; NOGUEIRA, T. C. **Tradução audiovisual e o direito à cultura**: o caso da comunidade surda. PERcursos Linguísticos, v. 9, n. 21, p. 105-132, 2019.

NAVES, S. B. et al. **Guia para produções audiovisuais acessíveis**. Brasília: Ministério da Cultura/Secretaria do Audiovisual, p. 85, 2016.

NICODEMUS, B.; EMMOREY, K. **Direction asymmetries in spoken and signed language interpreting**. Bilingualism: Language and Cognition, v. 16, n. 3, p. 624-636, 2013.

NICOLOSO, S. **Uma Investigação sobre marcas de gênero na Interpretação de Língua de Sinais Brasileira**. Tese (doutorado) apresentada no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, da Universidade Federal de Santa Catarina. 2015.

OLIVEIRA, V. R. de. **O Tradutor e Intérprete de Libras e a Tradução Audiovisual de Conteúdo Político Partidário**: problematizando este trabalho. 2018.

ORERO, Pilar (Ed.). **Topics in audiovisual translation**. John Benjamins Publishing, 2004

QUADROS, R. M. de et al. **Exame ProLibras**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

QUADROS, R. M. de. **Letras Libras - ontem, hoje e amanhã**. 2014.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. SEESP, 2004.

RODRIGUES, C. H. **A Interpretação para a Língua de Sinais Brasileira**: efeitos de modalidade e processos inferenciais. Tese (doutorado) apresentada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

RODRIGUES, C. H. Formação de Intérpretes e Tradutores de Língua de Sinais nas Universidades Federais Brasileiras: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular. Translatio, v. 15, p. 197-222, 2018a.

RODRIGUES, C. H. **Competência em tradução e línguas de sinais**: a modalidade gestual-visual e suas implicações para uma possível competência

tradutória intermodal. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 57, n. 1, p. 287-318, 2018b.

SANTOS, K. A. S. dos; DE LACERDA, C. B. F. **O intérprete de libras-português no contexto de conferência**: reflexões sobre sua atuação. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, v. 13, n. 3, p. 63-82/Eng. 64-85, 2018.

SANTOS, S. F. **A Construção Discursiva de Identidades de Gênero de Tradutores e Intérpretes de Libras não heteronormativos**. Tese (doutorado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2019.

SILVA, D.; FERNANDES, S. **O Tradutor Intérprete De Língua De Sinais (TILS) e a política nacional de educação inclusiva em contextos bilíngues para surdos**: um estudo da realidade da rede pública estadual paranaense. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 60, p. 35-50, 2018.

VIZEU, A. **Decidindo o que é notícia**: os bastidores do telejornalismo. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

ASPECTOS DIDÁTICOS E METODOLÓGICOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS EXPERIENTES: REFLEXÕES PARA UMA PEDAGOGIA DA INTERPRETAÇÃO INTERMODAL

Vinicius NASCIMENTO¹

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresento aspectos didáticos e metodológicos adotados em minha pesquisa de doutorado², realizada no campo da Linguística Aplicada, que objetivou compreender a relação de saberes prévios (práticos) e adquiridos (teóricos) de intérpretes de língua de sinais experientes em um curso de pós-graduação *lato sensu* em tradução e interpretação em Libras-português.

Descrevo os aspectos teórico-práticos, a partir da perspectiva bakhtiniana, dos estudos da interpretação e da ergologia, que contribuíram para a elaboração da ideia de aula para formação continuada

1 Doutor (2016) e Mestre (2011) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Bacharel em Fonoaudiologia (2009) pela mesma instituição. Professor Adjunto I do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa. Coordenador do Laboratório de Tradução Audiovisual da Língua de Sinais (LATRAVILIS/UFSCar). Pesquisador com Auxílio Regular à Pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP - Processo 2017/21970-9). E-mail: nascimento_v@ufscar.br

2 Trata-se da minha pesquisa de doutorado (NASCIMENTO, 2016), desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP, sob a orientação da Profa. Dra. Beth Brait com financiamento do CNPq (Processo: 164738/2013-4) a quem agradeço a possibilidade de desenvolver a pesquisa no qual este artigo resulta.

de profissionais como um *evento* que permite diferentes transições das posições enunciativo-discursivas dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem e como espaço possível, no caso do grupo observado, de ressignificação de saberes a partir do encontro desses sujeitos com a sua própria prática e com outros que atuam na mesma atividade. Neste texto, não serão apresentados os dados construídos durante a pesquisa, mas, apenas, a discussão teórico-metodológica que envolveu o percurso do estudo.

O ponto de partida dessa discussão está naquilo que denomino como *contradição legislativa* (NASCIMENTO, 2016) para a formação de profissionais da tradução e da interpretação de língua de sinais (TILS) no Brasil, ou seja, os mandos, desmandos, dizeres e “desdizeres” em diferentes documentos legais sobre como, onde e quando deve acontecer a formação desses profissionais. Essa contradição pode ser observada, dentre outros aspectos, nos antônimos que se apresentam sobre a formação em nível superior demandada em documentos — do mais recente ao mais antigo — como a Lei 13.146/15, denominada de Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a Lei 12.319 que regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete da Libras e o Decreto 5.626/05, que regulamentou as Leis 10.098/00 e a Lei 10.436/02.

Esses três documentos apresentam diferentes determinações sobre a formação de tradutores e intérpretes de Libras-português e promovem, com a contradição posta, uma verdadeira confusão sobre os espaços formativos e sobre a demanda, por quem contrata, da exigência necessária para que um profissional atue nas atividades tradutórias e/ou interpretativas junto à comunidade surda.

O texto mais recente, o da LBI, publicado em 2015, aponta no capítulo IV, *Direito à Educação*, no artigo 28, no inciso XI, que “incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar [...]” a “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio”.

No inciso 2º do mesmo artigo encontra-se a seguinte determinação:

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do **caput** deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. (BRASIL, 2015, s/p).

Neste documento, a formação de tradutores e intérpretes de Libras-português é mencionada apenas no capítulo direcionado aos direitos das pessoas com deficiência à educação. Não há na LBI qualquer menção à formação desses profissionais para atuação em outras esferas. Entretanto, mesmo na educação, o que se apresenta é uma diferença formativa para profissionais que atuem em diferentes contextos, a saber, a educação básica e o ensino superior. No caso do profissional que possua, no mínimo, o ensino médio, a lei determina a apresentação do certificado de proficiência em Libras, mas sem fazer menção a que certificação se trata. Pressupõe-se, pela leitura do contexto histórico, que o documento exigido é o mesmo que foi emitido pelo Ministério da Educação entre 2006 e 2015, o chamado ProLibras, que avaliou profissionais com nível médio e superior em provas de interpretação, mas que habilitou todos os aprovados a atuar na *tradução* e na *interpretação* sem ter avaliado, de fato, as competências ligadas à primeira atividade. Essa leitura, todavia, é uma hipótese, visto que a LBI não detalha que certificado de proficiência seria necessário. Para atuação na educação superior, a lei determina que os profissionais possuam curso de nível superior e que seja, preferencialmente, voltado à Tradução e Interpretação de/para Libras. Caso não possua a formação exigida, o profissional pode ter qualquer curso de graduação e o mesmo certificado de proficiência exigido para quem possui o nível médio.

O que se coloca, nesse caso, além da diferença na formação, é uma concepção sobre a educação de surdos e a distinção entre a educação básica e a educação superior. Certamente, os profissionais que atuam nesses diferentes níveis de ensino precisam apresentar competências específicas voltadas à esfera educacional e aos seus diferentes níveis. Todavia, a exigência de nível médio para a educação básica denuncia uma desvalorização da educação inicial dando a entender que para atuar com crianças surdas o profissional da tradução e da interpretação não precisa de formação específica. Desse modo, no que diz respeito a esse documento, os aforismas apontam não apenas para a arbitrariedade na formação de TILS, mas, especialmente, para uma desvalorização das séries iniciais como espaços de constituição subjetiva de crianças surdas³.

Na Lei 12.319, sancionada no dia 1 de setembro de 2010, houve vetos no que diz respeito à exigência do nível superior e, também, para a criação de conselhos profissionais para fiscalização da atividade. O trecho vetado apresentava o seguinte texto:

Art. 3º É requisito para o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete a habilitação em curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. Poderão ainda exercer a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa:

I - profissional de nível médio, com a formação descrita no art. 4º, desde que obtida até 22 de dezembro de 2015;

II - profissional que tenha obtido a certificação de proficiência prevista no art. 5º desta Lei. [...]

3 Aqui vale uma ressalva. O movimento surdo e os pesquisadores da educação de surdos defendem que a educação bilíngue para crianças surdas deve acontecer das séries iniciais até o ensino fundamental II. Defendem, ainda, que nas primeiras fases do processo educacional a criança surda deva estar com pares surdos e com professores bilíngues (preferencialmente surdos) para que haja aquisição mais espontânea possível da língua de sinais, visto que 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes e aprendem a sua primeira língua no contexto educacional (LODI; LACERDA, 2009). Essa perspectiva torna a visão educacional aí implícita ainda mais complexa, pois se o lugar para a criança surda se desenvolver e adquirir língua é uma escola bilíngue, por que o profissional que atuaria com ela no nível básico, caso ela esteja inserida numa rede inclusiva, não poderia ter a melhor formação possível para suprir, no limite do possível, esse hiato?

Art. 8º Norma específica estabelecerá a criação de Conselho Federal e Conselhos Regionais que cuidarão da aplicação da regulamentação da profissão, em especial da fiscalização do exercício profissional. (BRASIL, 2010, s/p).

As razões do veto também podem ser lidas no documento disponível no site oficial do planalto:

Razões dos vetos

O projeto dispõe sobre o exercício da profissão do tradutor e intérprete de libras, considerando as necessidades da comunidade surda e os possíveis danos decorrentes da falta de regulamentação. Não obstante, ao impor a habilitação em curso superior específico e a criação de conselhos profissionais, os dispositivos impedem o exercício da atividade por profissionais de outras áreas, devidamente formados nos termos do art. 4º da proposta, violando o art. 5º, inciso XIII da Constituição Federal (BRASIL, 2010, s/p).

Os vetos tiveram consequências diretas na expansão do campo de trabalho e na promoção da formação de novos profissionais. No entanto, estes vetos, que reverberaram de maneira significativa entre os trabalhadores e pesquisadores da área, não aconteceram sem motivação. A política governamental para a educação na época direcionava seus investimentos e energias para a formação de profissionais em nível médio e técnico por meio de ações como, por exemplo, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), e a expansão dos Institutos Federais que promovem a formação neste nível educacional. A regulamentação da profissão, assinada neste contexto sócio-político, esteve sob a coerção desta política a fim de fazer valer a proposta de expansão e educação profissional e tecnológica no país. Somado a tudo isso, o número de universidades que ofereciam o curso de formação em nível superior no Brasil ainda era ínfimo, limitando-se, apenas, à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que era responsável por oferecer, a distância, o curso de Bacharelado em Letras Libras em quinze polos parceiros por todo o território nacional, mas sem prospecção de continuidade após a conclusão daquelas turmas. Sendo assim, a Lei que

deveria reconhecer a formação específica para o profissional da tradução e interpretação de línguas de sinais no Brasil, na verdade, apenas manteve o *status quo* da profissão sem abrir qualquer possibilidade de formação em esferas institucionais em nível superior.

E o último, dos três documentos citados, é o Decreto 5.626/05, que regulamentou a Lei de Acessibilidade, 10.098/00, e a Lei de Libras, 10.436/02, indicando, aí sim, a formação em nível superior:

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I – cursos de educação profissional;

II – cursos de extensão universitária; e

III – cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III (BRASIL, 2005).

Todavia, como descrito anteriormente, os dois documentos que discutem o tema da formação do tradutor e intérprete de Libras-português, que vieram depois desse Decreto, parecem desconstruir a ideia da formação superior para esses profissionais porque, de um modo ou de outro, a exigência dessa formação parece ir de encontro aos pressupostos constitucionais de exercício de qualquer ofício no país. Ao limitar a atuação para aqueles que possuem a formação, centenas de profissionais ficariam impedidos de atuar mesmo que já estivessem em campo.

Os documentos citados somados ao Plano Viver Sem Limites (Decreto 7.612/11), que instituiu o plano nacional dos direitos das pessoas com deficiência, são frutos de uma série de medidas inclusivas instauradas no Brasil desde o começo deste século para a promoção dos direitos sociais, comunicacionais, educacionais, linguísticos e de acessibilidade da comunidade surda brasileira. Essas políticas são efeitos de uma luta histórica do movimento surdo, dentre outros movimentos de pessoas com deficiência, que tem protagonizado diálogos e embates com os três poderes, desde meados da década de 1980, para exigir do Estado o direito à educação, à saúde, à comunicação, à vida conforme preconizam documentos internacionais que foram ratificados pelo Brasil. Porém, apesar desses documentos serem ganhos, o que se observa nessa realidade é um grande e profícuo debate e contradição de normas legislativas, reguladoras e prescritivas para o exercício profissional do TILS no Brasil reverberando e configurando uma tensa e perigosa realidade de formação.

No entremeio dessa contradição, a partir de 2005, após a publicação do Decreto 5.626, as instituições particulares de ensino superior iniciaram um intenso processo de criação e abertura de cursos de especialização em Libras com base no texto do Decreto, especialmente no que tange aos capítulos que discorrem sobre a formação do professor que atuará com surdos e do tradutor e intérprete. Com isso, um grande leque de cursos de pós-graduação *lato sensu* para a formação de profissionais que queiram atuar na área da tradução, interpretação e ensino da Libras foram criados desde então. No entanto, os cursos, especialmente os que propõem abordar a temática da tradução e/ou da interpretação, longe de realmente formar ou, pelo menos, incitar a possibilidade de aperfeiçoamento das práticas de tradutores e intérpretes atuantes focam, de maneira geral, os aspectos educacionais e pedagógicos da educação de surdos e dedicam, em grande parte, um módulo de vinte, vinte e cinco ou, no melhor dos mundos, quarenta horas para tratar dessas temáticas.

Albres (2010), em pesquisa realizada sobre os cursos de pós-graduação *lato sensu* na área de Libras que propõem aperfeiçoar as práti-

cas de tradução/interpretação, mostrou que as questões curriculares e o perfil dos discentes dos cursos são pontos nevrálgicos nesse crescimento exacerbado dos cursos de especialização nesse campo. A autora, que analisou currículos e projetos de três diferentes instituições de ensino superior particulares do Estado de São Paulo, problematizou a questão mostrando que das três instituições analisadas à época apenas uma realizava banca de avaliação de proficiência para compor um grupo discente com conhecimento linguístico mais nivelado. Este elemento dificultava, segundo a autora, que os cursos focassem nas competências necessárias para a atuação do TILS e, por consequência, modificasse a proposta transformando um curso de especialização de tradução e interpretação em um curso de introdução à Libras. Os alunos que cursam essa formação saem com o título de especialista nesta língua e, em alguns casos, em tradução e interpretação, mas, muitas vezes, sem proficiência linguística em Libras e sem ter aprendido e/ou aperfeiçoado — quando fluentes — as habilidades necessárias para realizar tradução ou interpretação.

Este contexto formativo tem efeitos diretos no campo de trabalho. Um exemplo disso são as contratações, por parte de secretarias da educação de prefeituras e estados, de profissionais para atuarem no ensino, na tradução e na interpretação da Libras, especialmente no campo educacional, com base nos critérios apresentados no Decreto 5.626/05 que privilegia a apresentação de uma formação ou exame de proficiência expedido pelo Ministério da Educação, no caso, o ProLibras. Ao focalizar os diplomas como critérios de contratação, os contratantes absorvem profissionais que passaram por cursos de especialização que não trabalham as questões da proficiência linguística inviabilizando, portanto, o trabalho direto com alunos surdos em Libras⁴.

A pós-graduação *lato sensu*, que tem crescido significativamente no Brasil, é composta por cursos com temáticas centrais com caráter técnico-profissional (FONSECA, 2004). Com a Resolução nº 1 de 3 de abril de 2001 que estabelece normas para o funcionamento da pós-gra-

4 Para detalhes sobre as diferentes nomenclaturas na contratação de profissionais que atuam na tradução e interpretação da Libras em contextos escolares, bem como os diferentes critérios e exigências em editais ver o levantamento realizado por Albre e publicado nesse livro.

duação no Brasil, o Conselho Nacional de Educação autorizou instituições de ensino superior a abrir cursos, independente de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, desde que estas sejam credenciadas pelo Ministério da Educação, apenas obedecendo a porcentagem de 50% de corpo docente com titulação mínima de mestre e carga horária mínima de 360 horas.

Segundo Fonseca (2004, p. 178),

a expansão desse nível de ensino resulta de vários fatores: em primeiro lugar, da expansão do setor privado, do mercado de trabalho que demanda novas formas e modalidades de cursos e níveis de ensino e, por consequência, amparada por políticas e legislações mais flexíveis o que por certo gerou, especialmente no campo privado, a oferta de cursos desvinculados dos critérios acadêmicos mínimos de qualidade.

No campo da língua de sinais, esses aspectos são observados, sobretudo, nas matrizes curriculares disponibilizadas pelos sites das instituições que oferecem cursos de formação para tradutores/intérpretes sob diferentes nomenclaturas: pós-graduação em Libras, Libras e educação de surdos, intérprete/tradutor, tradutor/intérprete etc. As instituições que ofertam cursos, denunciam, pelas próprias propostas, que os cursos são elaborados, na sua maioria, por profissionais não especialistas no campo da língua de sinais. Constatou-se esse fato, pois as disciplinas oferecidas, além de serem extremamente generalistas quanto à língua de sinais e às temáticas ligadas à surdez, não focam, diretamente, nas questões e problemáticas relacionadas a habilidades interpretativas e tradutórias. Isto significa que há sim uma grande demanda, mas, ao mesmo tempo, um mercado que a explora sem profissionais que deem conta de responder à essa configuração de formação, o que gera, portanto, cursos sem regulação, fiscalização e consistência teórico-prático para a formação — no caso do campo da tradução/interpretação — de novos profissionais.

Os cursos de especialização tendem a ser, geralmente, focados em temáticas específicas, oferecendo ao estudante um aprofundamento teórico-prático sobre o tema abordado. No campo da tradução e interpre-

tação da língua de sinais no Brasil, os cursos têm sido menos especialistas e mais generalistas porque se propõem a ser espaços de formação primeira para quem já está no campo. Não existem, ainda, cursos de especialização em tradução e em interpretação de/para Libras em áreas específicas como interpretação de conferências, tradução e/ou interpretação médica, educacional, audiovisual etc.

Diante deste contexto escorregadio de normas prescritivas contraditórias e da necessidade de formar profissionais para que as pessoas surdas tenham seus direitos garantidos pela legislação citada, questiono se (i) é possível criar espaços formativos em cursos de pós-graduação *lato sensu* visando acolher as demandas apresentadas pelo público que os procura, quando este público é constituído de profissionais que atuam neste campo, e que possuem conhecimento linguístico em Libras e experiência em tradução e/ou interpretação; e (ii) como produzir um espaço formativo que possibilite aos demandantes dessa modalidade formativa uma ressignificação da sua prática a partir do encontro consigo mesmo e com outros que atuam na mesma atividade.

2 O OLHAR CALEIDOSCÓPICO E ALGUNS POSTULADOS TEÓRICOS NECESSÁRIOS

O caminho teórico-metodológico construído nesta pesquisa revela não só a complexidade do objeto, mas, também e sobretudo, a insistência em observá-lo por uma lente multidisciplinar. Assim como em um caleidoscópio, a aproximação do olhar ao objeto me fez ver o quão multiforme e deformante ele é. Na medida em que dele me aproximei e vi a sua multifacetada condição, me senti convocado em, no mínimo, me preocupar com sua totalidade e adotar uma fundamentação teórica que permitisse observá-lo nesse sentido.

Diante de tal complexidade, alguns postulados teóricos prévios foram elaborados a fim de clarear o caminho teórico-metodológico. O primeiro é o de *que a interpretação interlíngua é uma atividade de linguagem, de dimensão enunciativa, que mobiliza discursos e, com isso, promove a interação entre homens e culturas*. Por essa razão, não pode-

ríamos escapar da tarefa de explorar sua dimensão linguageira já que ela, enquanto trabalho, é *toda* linguagem. Adentramos, então, à dimensão dialógica da língua/linguagem pela lente do Círculo de Bakhtin que dialogou com diversas correntes literárias, psicológicas, linguísticas e filosóficas e, com isso, construiu uma maneira diferente de analisar as materialidades semióticas, especialmente as verbais. Para o Círculo, o estudo das formas linguísticas abstratas devem ser ponto de chegada e não ponto de partida porque são as interações que bombeiam à língua a sua condição dialógica e não ao contrário. Por meio desta perspectiva, chegaremos à dimensão enunciativo-discursiva da interpretação interlíngue sem excluir os sistemas linguísticos mobilizados e as singularidades dos enunciados concretamente realizados. Esse caminho será chamado de *fundamentos bakhtinianos: língua, enunciação e dialogismo*.

O segundo postulado é *o de que a interpretação enquanto atividade de linguagem mobilizada em contextos de formação para o trabalho demanda um olhar para a sua dimensão laboral marcada, sobretudo, na relação do sujeito da atividade com a própria atividade*. Nesse ponto, nos coube convocar uma abordagem, ainda que propedêutica, dos estudos e reflexões sobre o sujeito na atividade de trabalho para observar, com o cuidado que o objeto clama, a passagem do campo da prescrição ao campo da realidade, observando como os sujeitos protagonistas da atividade dimensionam os saberes da prática em um contexto de encontro com saberes disciplinares sobre a atividade praticada. Por isso, os *fundamentos ergológicos* apresentarão as formulações da ergologia, enquanto abordagem pluridisciplinar que oferece instrumentos conceituais para ler as demandas *in locus* da atividade de trabalho, considerando o constante processo de renormalização vivenciado na atividade e, para além disso, a constante tensão e drama da atividade pressuposta pela prescrição e a impossibilidade de ser vivida, em sua totalidade, na realidade.

E o terceiro e último pressuposto é *o de que enquanto atividade enunciativo-discursiva marcada por um espaço-tempo próprio, a interpretação interlíngue apresenta “contornos” específicos que não se igualam a outras atividades de interação face-a-face realizadas no cotidiano*. Diante disso, não se pode excluir as reflexões oriundas do emergente

e recente campo dos Estudos da Interpretação que apresentam, com a propriedade de pesquisadores que se debruçam a investigar este tipo específico de atividade enunciativo-discursiva, diferentes olhares sobre a multifacetada condição da interpretação interlíngue. Nesse sentido, nos *fundamentos dos estudos da interpretação: a atividade interpretativa* serão exploradas as especificidades desta atividade de maneira ampla até afunilarmos sobre o nosso objeto de pesquisa: a interpretação interlíngue intermodal.

Poderia circunscrever o nosso objeto apenas no âmbito dos estudos *enunciativo-discursivos* por entendê-la como uma atividade constitutivamente linguageira marcada, sobretudo, pelos atos enunciativos dos intérpretes enquanto sujeitos singulares que mobilizam discursos. Uma outra possibilidade seria a de circunscrevê-lo, tão somente, no âmbito da *ergologia* abordando-o como atividade de trabalho condicionada aos fatores normativos e renormativos de toda atividade laboral. Ou, ainda, poderíamos limitar o nosso estudo aos *estudos da interpretação* que, como disciplina, vem reivindicando e alçando seu espaço de estudo desta atividade e, com isso, construído instrumentalidades para o estudo da interpretação enquanto atividade de mediação de interações face-a-face. Qualquer decisão de análise deste objeto a partir destes campos isoladamente seria legítima e possível, já que alguns pesquisadores elegem um desses — ou outros — campos epistemológicos para observar este objeto.

Entretanto, a circunscrição da atividade aqui observada em apenas uma dessas abordagens limitaria a nossa visão, já que, neste estudo, busco, como é de praxe em estudos de base ou de diálogo com a perspectiva bakhtiniana, alcançar a unidade do fenômeno em vez de limitar-nos a algum aspecto parcial dele (SOBRAL, 2008). Neste estudo, trato *da atividade interpretativa mobilizada em situação de formação para o trabalho*. Desse modo, a escolha de apenas uma dessas abordagens amputaria a multifacetada condição do objeto que, por mais que fechemos nossos olhos, convoca um olhar para o todo. Certamente, não será abarcada de fato sua amplitude, já que olhá-lo de alguns lugares impede que o olhe-mos de outros; a “totalidade” aqui é abordada dessa tripla perspectiva

sendo, portanto, a totalidade que nós, nesse cronotopo de pesquisa, en-
xergamos. Diante disso, é preciso admitir a nossa ousadia em abordá-lo
por um viés amplo e, com isso, o tenso processo de trilhar esse caminho
tão complexo.

O diálogo entre essas perspectivas contribuiu para o deslocamento
do dispositivo metodológico da *autoconfrontação* proposta no contexto
da Clínica da Atividade francesa (FAÏTA, 1992; VIEIRA; FAÏTA, 2003;
VIEIRA, 2012; CLOT, 2007) e utilizado na pesquisa. Este dispositivo
possibilita observar como o trabalhador narra, descreve e enfrenta a
concretude de sua situação de trabalho. Porém, neste estudo, o dispo-
sitivo foi deslocado para o contexto de formação profissional em que tra-
balhadores que se constituíram TILS pela prática, em serviço, mas que,
por uma coerção legislativa (dentre outras), adentram os espaços das
instituições de ensino superior a fim de, *a priori*, validar e, *a posteriori*,
ampliar seus saberes adquiridos e construídos na atividade profissional.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Do espaço para a mobilização e aparição dos saberes: a aula de pós- graduação *lato sensu* e o desafio da transposição didática

Com base nesses postulados, a coleta do *corpus* foi realizada no
primeiro semestre de 2014 e contemplou a formação de TILS em um
curso ofertado por uma instituição de ensino superior privada na cidade
de São Paulo. O curso em que o *corpus* foi colhido na época da realiza-
ção da pesquisa possuía carga horária total de 388 horas e era composto
por 24 disciplinas organizadas em dois núcleos e subdivididas em seis
eixos temáticos. O *corpus* foi coletado na disciplina *Interpretação da Li-
bras para a Língua Portuguesa*, que estava alocada no *Núcleo Específico*,
eixo de *Prática em Tradução e Interpretação*. A disciplina possuía carga
horária total de 20 horas e objetivava propiciar aos estudantes a vivência
da interpretação de discursos na direção Libras > LP.

Essa disciplina foi escolhida por apresentar, a princípio, em sua
ementa e proposta, a realização de atividades interpretativas bidirecio-

nais contemplando textos sinalizados e textos vocalizados. Além disso, os intérpretes intermodais geralmente possuem mais dificuldades de verter discursos da primeira para a segunda língua do que o contrário (NICODEMUS; EMOREY, 2013; RODRIGUES, 2018). No contexto brasileiro, isto também é uma realidade. Embora não haja pesquisas empírico-experimentais que comprovem tal hipótese no Brasil, é comum ouvir de profissionais que a interpretação da Libras para a LP é mais difícil a ponto de alguns profissionais, caso precisem realizar a interpretação nesta direção — Libras-português — recusarem. Foi com base nesses aspectos que a disciplina *Interpretação da Língua Brasileira de Sinais para a Língua Portuguesa* foi escolhida para a coleta do *corpus*.

Um dos grandes desafios impostos ao curso, em seus objetivos gerais e específicos, foi a possibilidade formativa generalista dentro de uma carga horária de 388 horas e, mais especificamente, em disciplinas com carga horária de 20 horas, sendo 16 horas de encontro presencial (8 horas no sábado e 8 horas no domingo) e 4 em Atividades Supervisionadas a Distância (ASD). Seria possível trabalhar habilidades interpretativas em tão pouco tempo? Do ponto de vista das instrumentalidades didáticas para a aquisição/apreensão/aprendizagem/revisão das habilidades interpretativas ou, no caso da disciplina que assim focasse, tradutórias, seria possível abarcar, com profundidade, a centralidade temática do módulo? No caso da disciplina que foi foco desta pesquisa, seria possível pensar a prática de interpretação da Libras para a LP em 20 horas e abordar a complexa relação intermodal e interdiscursiva dos discursos vocalizados orais e discursos sinalizados?

Essas questões impuseram à equipe docente um direcionamento didático-pedagógico: o eixo das Esferas de Interpretação e o de Prática em Tradução e Interpretação deveriam abordar as habilidades e estratégias de trabalho, enquanto os outros, teóricos, se centrariam na formulação de conceitos para que elas pudessem acontecer. Porém, devido ao dinamismo das relações e da polifonia constitutiva de uma aula, na prática, esse pragmatismo não aconteceu. Nas disciplinas teóricas, as práticas eram convocadas em lembranças pelos intérpretes em formação para darem sentidos aos conceitos. E nas disciplinas práticas, os

conceitos eram retomados, por vezes reformulados, para que pudessem direcionar a ação (movimento constitutivo de cursos de formação continuada).

Se tomarmos a *aula como acontecimento*, tal como defende Geraldi (2015a), levando em consideração de que, nela, há a eleição do fluxo movimento interlocutivo entre os atores como inspiração e a rejeição da permanência do mesmo e da fixidez de elementos pré-determinados — mesmo que pelo autoritarismo curricular — veremos que a divisão e o acordo adotado pela coordenação junto aos docentes não funcionaram. Gilles Deleuze (1984) já havia avisado que a teoria não pode ser vista sem a prática e vice-versa; que elas são um conjunto de revezamento entre uma e outra. Nesse prisma, a aula como um espaço pragmático pré-determinado por uma voz institucional em que teoria vem primeiro e prática vem depois, poderia engessar a condição autoral dos aprendizes e retomar a concepção do século XVI em que o espaço de ensino-aprendizagem seria o lugar de “transmissão de conhecimentos”, isto é, o professor transmite o saber que lhe foi dado e o aluno — no sentido etimológico clássico, *sem luz* — aprende o saber construído por outros — que não pelo docente, mas que foi por ele transmitido (GERALDI, 2015).

No contexto dessa pesquisa, na aula, por mais que se buscasse “engessá-la” — na melhor das intenções — por meio de acordos e orientações pedagógicas em uma certa *consigna*, os *saberes investidos* dos intérpretes em formação e dos docentes “vazavam” e impunham, constantemente, renormalização e reorganização. Primeiro, porque era este o tipo de saber mobilizado durante a formação dos ILS nesse contexto, dada a ausência de formação em graduação de todos os sujeitos — professores e alunos — no campo da tradução e da interpretação e a significativa bagagem vivencial desses sujeitos antes da entrada no curso. Por essa razão, a “gestão pedagógica” da aula realizada pelos docentes que atuavam no curso sempre se colocava entre complexas coerções: (i) a temática a ser trabalhada; (ii) a habilidade a ser apreendida; (iii) o tempo de ministração; (iv) as avaliações a serem realizadas; (v) a garantia de que o “novo” mobilizou o “velho” nos encontros entre docente e alunos.

Na (i) temática a ser trabalhada, por mais experiência que os docentes tivessem na temática a eles designada, essa experiência estava no plano do trabalho, da vivência industriosa, e não na do ensino. Este fato gerou, por muitas vezes, impasses sobre o “como ensinar aquilo que eu ‘só’ sei fazer”. Ou seja, profissionais que, embora legitimados pela titulação da pós-graduação e pelo notório saber do campo, não sabiam, ao certo, como ensinar a interpretar em determinados contextos. Aspecto que refletia, item (ii), quando algumas habilidades interpretativas específicas deveriam ser apreendidas pelos aprendizes naquele contexto. Ao pensar essa complexidade entre o “ensinar o que eu só sei fazer” e garantir que os alunos “aprendam o que a disciplina prevê” e o que ele, ao certo, sabia só na prática, o docente, nesse contexto, esbarrava, constantemente, (iii) no tempo para garantir que essa relação pudesse, de fato ocorrer. Não há dúvidas de que 20 horas de aula não garantem, de fato, um aprofundamento na reflexão teórico-prática de uma atividade, ainda mais no contexto da proposta — 8 horas de aula no sábado e 8 horas no domingo (das 9h às 18h) — quando os alunos estavam no curso fatigados da semana de trabalho e, nos dias de descanso (final de semana), se punham em uma nova jornada, no caso de aprendizagem, para que na segunda-feira seguinte, sem terem dias de pausa, voltassem à rotina semanal. Com essas características, (iv) as avaliações a serem realizadas para aprovação ou reprovação nas disciplinas tendiam a concentrar-se — ao máximo — na carga horária presencial, embora a disciplina garantisse quatro horas de atividades a distância via *Moodle*. Essas Atividades Supervisionadas a Distância precisavam ser complementares ao conteúdo presencial, mas alguns docentes optaram por usá-las como avaliação. Nesse sentido, item (v), buscava-se observar se houve mudanças no posicionamento dos aprendizes frente aos conteúdos ministrados e à sua prática como intérprete. No decorrer da formação, esse aspecto era o que pouco conseguia se “mensurar”, justamente porque os efeitos da formação seriam vistos na atuação dos intérpretes em seus contextos concretos de trabalho. Alguns retornavam, muitos após o término dos módulos, para falar, informalmente, sobre a mudança em sua prática cotidiana e era esse retorno que noticiava a coordenação que,

por sua vez, repassava aos docentes os efeitos da formação na prática laboral dos ILS.

Nesse prisma, a formação de intérpretes no contexto em tela arbitra sobre uma espécie de “ensino-aprendizagem” de saberes instituídos que assim se tornaram porque os sujeitos que protagonizam o ensino — os docentes — são oriundos de contextos cujo saberes investidos os constituíram como profissionais intérpretes. Essa constituição, por sua vez, impulsiona o “passo-a-passo” do ensinar esse saber àqueles que estão inscritos no lugar institucional da aprendizagem — os alunos. Por isso, por mais que todos os atores do contexto da pesquisa fossem intérpretes e estivessem assentados ao redor da arena da aprendizagem, a institucionalidade do lugar docente garantiu a distinção entre intérpretes formadores e intérpretes em formação. No caso do ensino, seu papel, neste contexto de educação formal, constitui-se em

[...] antecipar situações conflitivas, na forma de situações de aprendizagem, a fim de que o aprendiz possa [*pudesse*] se apropriar do conhecimento produzido social, histórica e cientificamente pela humanidade e valer-se dele para solucionar os problemas próprios da sobrevivência e do convívio social. (AZEVEDO, 2010, p. 204).

O saber a ser ensinado, neste caso, precisava ser sistematizado, de alguma forma, para que os intérpretes em formação pudessem acompanhar a proposta do módulo e para que o docente pudesse, ao ministrar a aula, organizar os conteúdos a serem trabalhados. Esta sistematização demandou uma discussão sobre “o que significa ensinar a interpretar”, ou seja, quais os procedimentos metodológicos deveriam ser adotados na formação de intérpretes de língua de sinais. E discutir metodologia de ensino sem discutir aprendizagem é, certamente, um risco visto que, conforme defendido por Geraldi (2015), nesses contextos, por mais que a institucionalidade impute patamares distintos, todos aprendem.

Nesse sentido, dada a especificidade e o conhecimento prévio de alunos e professores sobre o objeto, o contexto de pesquisa demandou uma concepção de aprendizagem que, no mínimo, questionasse as definições clássicas calcadas nas psicologias escolares e que estabelecem

na díade “ensino-aprendizagem” uma relação biunívoca em que “só se aprende aquilo que é ensinado” (GALLO, 2012, p. 2). Por essa razão, por mais que o “ensino” demandasse sistematização e adoção de instrumentalidades pedagógicas, o aprender não seria tomado como o recebimento de informações passados por um sujeito dotado de saber, o professor. Nesse contexto, todos os sujeitos eram conhecedores do saber a ser mobilizado como objeto de ensino: todos, em diferentes níveis e contextos, possuíam experiência como intérpretes. Com isso posto, o que significaria, então, ensinar? Mais que isso: o que significaria aprender quando os sujeitos colocados na institucionalidade da aprendizagem também detinham saber investido e experiencial com a interpretação?

Por essa razão, a *transposição didática* dos saberes trabalhados em aula constituiu-se uma complexa tarefa, visto que

os conteúdos e saberes designados como objetos de ensino (explicitamente: nos programas; implicitamente: pela tradição, evolutiva, dos programas), em geral, preexistem ao movimento que os designa como tais. No entanto, algumas vezes (e pelo menos, mais frequente do que se poderia acreditar) são verdadeiras criações didáticas levantadas pela necessidade de ensino [...]. Um conteúdo de saber que é designado como conhecimento a ser ensinado, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que o tornam adequado para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O “trabalho” que transforma um objeto de conhecimento para um objeto de ensino é chamado a *transposição didática*. (CHEVALLARD, 1998, p. 16, tradução nossa)⁵.

5 No original: *Los contenidos de saberes designados como aquellos a enseñar (explícitamente: en los programas; implícitamente: por la tradición, evolutiva, de la interpretación de los programas), en general preexisten al movimiento que los designa como tales. Sin embargo, algunas veces (y por lo menos más menudo de lo que podría creer) son verdaderas creaciones didácticas, suscitadas por las ‘necesidades de la enseñanza’ [...]. Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El ‘trabajo’ que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica.*

Na transposição didática há um movimento realizado sobre um dado saber existente na vida para o ambiente escolar, de ensino-aprendizagem, implicando, com isso, transformações de sua condição real. Com base na formulação de Chevallard (1998), Azevedo (2010) salienta que a transposição didática de objetos a serem ensinados, demandam processos de: (i) *descontextualização*, pois ao ser recortado de seu contexto de origem, o objeto a ser ensinado precisa ser recontextualizado no ambiente de ensino; (ii) *despersonificação*, uma vez que o saber a ser ensinado não se associa mais diretamente ao sujeito fundador ou à área de conhecimento que pertenceu ao ser criado; (iii) *programação ou distribuição conceitual*, visto que os conteúdos acabam por serem hierarquizados e sequenciados visando o desenvolvimento de habilidades e competências e sua apreensão do ponto de vista cognitivo e psicológico; (iv) *publicação*, quando os saberes são previstos em documentos orientacionais como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); e (v) *controle ou avaliação*, porque os saberes são submetidos a diversas formas de verificação.

A caracterização realizada por Azevedo (2010) me levou a alguns questionamentos: se transpor um saber do *contexto real* para um *simulacro* da vida em sala de aula implica descontextualizá-lo, despersonificá-lo, distribuí-lo, publicá-lo e avaliá-lo, o que se ensina, então, seria apenas a “ossatura” do conhecimento a ser adquirido? Em nosso caso, cujo saber é transposto diretamente da prática por sujeitos que possuem um saber investido e instituído, caberiam esses processos na transposição didática? Esse “passo a passo” daria conta da realidade concreta da interpretação?

Encontrei em Sobral (2011) algumas respostas para essas perguntas. Para o autor, que discute os dilemas da transposição didática de gêneros do discurso no ensino de língua materna na educação básica,

a transposição didática, ainda que corriqueira e necessária, está sempre às voltas de deturpar aquilo que pretende examinar nos termos das práticas de que nasce, já que seus olhos são os de suas características, não de outras. Se no nível de conteúdos isso já é problemático, uma vez que estes são parte de saberes sociais

técnicos que sofrem um primeiro deslocamento de contexto ao serem dirigidos a não especialistas (ou a especialistas em formação), e os desloca uma segunda vez, com fins didáticos específicos, no nível da forma-conteúdo que é um gênero (caso da atual abordagem discursivo-genérica) o dilema é ainda maior, correndo-se sempre o risco de reduzir o contato com textos concretos na escola ao contato com simulacros escolares de textos concretos não escolares, parte dos discursos escolares, em vez de sinalizá-los mais especificamente nos termos das práticas discursivas de que são parte. (p. 42 e 43).

Para Sobral (2011), os ambientes de ensino-aprendizagem têm o desafio de colocar o aprendiz em diferentes posições enunciativas ou, melhor dizendo, contribuir para a compreensão de que a vida não é feita de simulacros, mas, sim, de posições, de atos irrepetíveis, responsáveis e responsáveis. O papel do professor, então, nesta dinâmica, é o de promover essas tomadas de posições por meio de atividades didáticas que coloquem os sujeitos em condição de aprendizagem na posição de autores da atividade que é foco do aprender. O grande dilema, na visão do autor, está na dicotomia entre *ensinar* e *transmitir* gêneros, aspectos que, a depender da transposição didática realizada, são adotados como constitutivos do processo de aprendizagem. O primeiro corresponde a colocar o aluno em posições enunciativas concernentes aos gêneros, em ensiná-los a compreender e a usá-los a partir da concretude da linguagem. E o segundo significa reduzi-los a um conteúdo estático, repetível, tipológico e engessado à forma.

A discussão de Sobral (2011) desafia educadores, que trabalham com ensino de língua materna, a refletir sobre os métodos utilizados e impostos ao ensino a partir de gêneros. Todavia, sua reflexão sobre a transposição didática me ajudou a pensar, a planejar e a organizar a aula, que foi o cenário da minha pesquisa, a fim de garantir uma fluidez da atividade interpretativa. Tal como todo ato, a interpretação é constitutiva de irrepetibilidade e tem o “agravante” de ser uma atividade mediadora de interação face-a-face entre sujeitos e, por consequência, de mundos, culturas e de concepções distintas de realidade. Isto significa

que o enunciado pelo locutor primário é re-enunciado pelo intérprete para um interlocutor e o re-dizer pode implicar efeitos positivos e/ou negativos na relação interlocutiva entre todos os participantes da interação. Mais que isso: os efeitos do dito e do re-dito vão além da situação específica de interação e podem reverberar, dependendo da esfera de recepção, em decisões de grandes proporções. Por essa razão, “ensinar a interpretar” para quem “já sabe” implica promover encontros dos sujeitos com seus próprios saberes e, por consequência, com eles mesmos.

Organização da aula para a apreensão do domínio direcional “interpretação da Libras para a LP”.

A partir dessa discussão, tomei o cuidado de não transformar a aula em um espaço de trabalho com a interpretação como se esta atividade arbitrasse, apenas, com tipologias textuais descontextualizadas, sem autores, sem assinatura, sem composição, estilo e tema e sem maestro/professor.

Por essa razão, a organização das aulas, exposta no plano de ensino da disciplina, contemplou uma mobilização de saberes considerando que os sujeitos que estavam na posição institucional de aprendentes carregavam saberes investidos sobre a atividade que seria trabalhada. Desse modo, a aula contemplou uma sequência organizacional de modo que esses saberes pudessem aparecer do começo ao fim da aula e de que os sujeitos, na posição institucional de aprendizes, pudessem vivenciar encontros deles com eles mesmos e com os outros colegas.

A sequência da aula foi, também, a sequência da pesquisa. Todavia, embora mescladas, do ponto de vista da realização no *locus*, haja vista que o docente também era o pesquisador, a organização de ambas se diferenciou para os atores: para os alunos a sequência da aula se apresentou como aula (embora eles soubessem da pesquisa) e para o pesquisador, a aula se organizou, também, como pesquisa. A disciplina, como um todo, foi dividida em partes:

Quadro 1: Organização da disciplina em partes

SÁBADO – AULA 1	
8h30 às 12h	Primeira parte
<i>Almoço</i>	
14h às 17h30	Segunda parte
DOMINGO – AULA 2	
8h30 às 12h	Terceira parte
<i>Almoço</i>	
14h às 17h30	Quarta parte

Fonte: desenvolvido pelo autor

A partir desta divisão, organizei a sequência das aulas — para a pesquisa — em fases que aconteceram nas partes da disciplina. As Fases I, II e III aconteceram no primeiro dia de aula (sábado) e as fases IV, V e VI aconteceram no segundo dia (domingo). Na Fase I, o pesquisador/professor, introduziu a dinâmica das aulas e da pesquisa para o grupo questionando, primeiramente, sobre as motivações que o faziam estar naquele curso e porque muitos deles, conforme conversas realizadas anteriormente em redes sociais e nas entrevistas prévias para a composição da turma do curso, declararam apresentar dificuldades em realizar a interpretação da Libras para a LP (temática da disciplina).

Após a manifestação dos alunos sobre as perguntas, realizamos as orientações da coleta de dados que demandaria, em princípio, a participação de três duplas em que um dos componentes das duplas realizaria a interpretação e o outro atuaria como intérprete de apoio. Denominei *intérprete de turno* (I.T) o que realizaria a interpretação e *intérprete de apoio* (I.A) o que estaria sentado ao lado, prestando atenção em todo o vídeo para auxiliar o intérprete do turno caso alguma coisa não fosse compreendida por ele. Essa atuação em dupla tem sido muito comum, principalmente em conferências, e, por isso, adotamos esse procedimento.

Expus os passos metodológicos da disciplina/pesquisa e perguntei quem gostaria de participar da atividade de interpretação para a realização da Autoconfrontação. Anunciei que, embora a atividade fizesse par-

te da metodologia da pesquisa de doutorado, os dados seriam trabalhados com todos como elementos para as duas aulas presenciais daquela disciplina. Reiterei, portanto, que a aula não foi montada em função da pesquisa, mas que, ao contrário, a pesquisa organizou-se em função da aula e, por isso, salientei que, caso se negassem a participar da pesquisa, a dinâmica da aula não se alteraria. Em um primeiro momento, houve desconforto, por parte dos alunos, para a realização da interpretação diante dos colegas e um dos motivos que os intimidou foi a presença das câmeras e a possibilidade de ter alguém comentando sua *performance* interpretativa. Porém, após alguns esclarecimentos sobre como a atividade seria avaliada na disciplina e sobre como seria analisada na pesquisa, todos os alunos aceitaram participar e assinaram o termo de consentimento livre esclarecido aprovado pelo CEPE/PUC-SP. Após a constituição das três duplas, fomos para a Fase II, também organizada dentro da primeira parte da disciplina. As duplas, antes de gravarem, preencheram um questionário cujo objetivo era traçar o perfil da experiência, da formação e da atuação profissional.

A Fase II consistiu na gravação da atividade de interpretação da Libras para a LP. Escolhi três vídeos para a realização da interpretação que estão disponíveis no *Youtube*. A escolha de um material visual oriundo deste *site* de disponibilização de vídeos justifica-se por ser um espaço virtual amplamente utilizado pela comunidade surda para exibição de suas produções culturais e artísticas, bem como para visibilização de sua língua e de seus posicionamentos ideológicos (PINHEIRO, 2011). Os vídeos gravados na Fase II foram guardados para serem utilizados na Fase V — a ser descrita adiante. A gravação, no entanto, na Fase II foi realizada sem que os sujeitos tivessem contato prévio com os textos a serem interpretados, visando, com isso, aproximar, ao máximo, da realidade vivenciada nas situações de interpretação com a comunidade surda quando os locutores (quase) nunca apresentam seus discursos previamente ao intérprete. Este fato reitera a hipótese da imprevisibilidade e intensifica o “limbo” dramático vivenciado pelos sujeitos na atividade interpretativa. Por essa razão, optamos por não antecipar o conteúdo do vídeo. Porém, saliento, que antes da gravação, antecipei aos sujeitos

os sinais específicos usados pelos enunciadores como os sinais-nome de pessoas referenciadas no discurso e expressões mais utilizadas em outras regiões do Brasil.

Como um dos objetivos da disciplina era o de trabalhar com os saberes investidos dos alunos e com novos saberes oferecidos por meio de pesquisas no campo específico dos Estudos da Interpretação, na Fase III, após a primeira filmagem da interpretação, iniciamos uma aula expositiva que abordou saberes que, na visão do docente, eram desconhecidos pelos alunos. Os saberes mobilizados na dinâmica de aula expositiva e leitura compartilhada de textos científicos, centrou em duas dimensões específicas: a da análise linguística da língua fonte e a de estratégias específicas voltadas à atividade interpretativa.

Ainda na Fase III, após a aula expositiva e a exploração dos conceitos, os alunos foram divididos em grupos e se debruçaram, como atividade de aula, sobre os mesmos vídeos, que foram interpretados na primeira parte do módulo, a fim de realizar uma análise linguístico-discursiva dos vídeos em Libras e de discutir com os pares o uso de quais estratégias poderiam ser utilizadas. Após a exploração dos vídeos pelos alunos, também sob a orientação do professor/pesquisador, partiu-se para a Fase IV quando as mesmas duplas que realizaram a interpretação da primeira fase interpretaram mais uma vez o vídeo, depois de o terem explorado analiticamente com os recursos de expansão e de redução de Lawrence (2007) e as estratégias interpretativas de Li (2013).

A fase foi constituída primeiro pela *Autoconfrontação Simples* em que toda a classe assistiu ao vídeo, mas apenas o intérprete de turno realizou comentários sobre sua própria performance interpretativa. Na sequência, na fase VI, a *Autoconfrontação Cruzada* foi realizada com a participação do I.T, seguida dos comentários dos outros colegas. As autoconfrontações também foram gravadas em áudio e vídeo e serão melhor detalhadas adiante. Abaixo, um quadro organizacional das fases da pesquisa/aula:

Quadro 2: Fases da aula/pesquisa

FASES	MOMENTO	ENVOLVIDOS	PROCEDIMENTO
FASE I	Primeira parte do módulo	Toda a sala	Orientação dos procedimentos de coleta e conversa sobre as dificuldades levantadas em relação à interpretação Libras-português.
FASE II	Primeira parte do módulo	Toda a sala e 3 duplas na posição de I.T + I.A. ⁶	Interpretação de três vídeos em Libras para a LP.
FASE III	Segunda parte do módulo	Toda a sala	Aula sobre os aspectos de redução e expansão mapeados por Lawrence (2007) ligado aos discursos produzidos em língua de sinais, sobre as estratégias de interpretação descritas por Li (2013) e sobre o uso da oralidade e da gestualidade da comunicação oral.
FASE IV	Terceira parte do módulo	Toda a sala e as mesmas 3 duplas na posição de I.T + I.A.	Nova interpretação para o português dos mesmos vídeos interpretados na Fase II.
FASE V	Quarta parte do módulo	I.T.	Realização da Autoconfrontação simples das interpretações realizadas na primeira parte e terceira parte do módulo e comparação de ambas.
FASE VI	Quarta parte do módulo	I.T + I.A + Pesquisador + toda a sala	Realização da Autoconfrontação cruzada: das interpretações realizadas na primeira parte e terceira parte do módulo e comparação de ambas.

Fonte: desenvolvido pelo autor

6 I.T = Intérprete de Turno/I.A = Intérprete de Apoio

Da atividade didática: duas línguas, apenas, não fazem uma interpretação

A adoção de pesquisas de cunho linguístico-descritivo (LAWRENCE, 2007) e estratégico para a atividade interpretativa (LI, 2013) e que refletem na/a prática de ILS foi proposital para a reflexão sobre a invisibilidade da atividade. Tomando a interpretação, tal como dito anteriormente, como uma gestão de uma interação “truncada” entre sujeitos que desconhecem as línguas de seus interlocutores, o uso desses aspectos descritivos mostraria que a atividade não é engessada e que tanto o estilo linguístico do sinalizante quanto o uso de estratégias interpretativas estão ligadas aos enunciados concretos que a atividade mobilizará, ou seja, são os gêneros do discurso que determinam quais os estilos e quais as estratégias e não o contrário.

Com a concepção de gênero do discurso, de esfera da atividade de enunciado concreto em nosso horizonte, organizamos, para mapear os saberes prévios sobre a interpretação por parte dos aprendentes, uma atividade didática que pudesse, de fato, revelar o já sabido e o que este saber poderia “sofrer” com a formação. A atividade foi realizada duas vezes: a primeira na Fase II e a segunda na Fase IV. Organizamos três duplas de intérpretes em que um trabalharia como I.T e o outro como I.A durante a atividade de interpretação. Nosso objetivo, era de que, além da prática de interpretação em si, houvesse uma compreensão e vivência — para aqueles que ainda não possuíam — do que significa trabalhar em dupla numa interpretação cuja direção é Libras > LP, prática recorrente na atuação de intérpretes de língua de sinais. Silva e Nogueira (2012) realizaram uma pesquisa sobre as estratégias de apoio que intérpretes realizam para o colega que está no turno durante o processo de interpretação de LP para a Libras. Segundo os pesquisadores, *feedback* com a cabeça e com um sinal de reforço, correção, esclarecimento e complemento são algumas das ações realizadas pelo IA quando a interpretação acontece na direção LP > Libras.

Quando a proposta da montagem das duplas foi feita com a orientação sobre um ser IA e o outro ser IT, os alunos fizeram uma contra-

proposta para que ambos assumissem os dois papéis por meio de um revezamento durante a interpretação. Propuseram saber, antes, o tempo total do vídeo para que se organizassem nas duas posições trocando o turno da interpretação. A proposta foi aceita e renormalizamos a atividade prevista de acordo com a sugestão dos alunos que, sem dúvidas, expressaram, desde esse momento, um conhecimento sobre a atividade e o desejo de que a prática fosse aperfeiçoada pela sua vivência em ambas as posições.

Para a atividade, foram utilizadas como ferramentas: (i) três câmeras de áudio e vídeo posicionadas em três perspectivas objetivas; (ii) uma tela de projeção; e (iii) um aparelho de projeção conectado ao computador. Essas ferramentas foram organizadas no espaço de sala de aula, contemplando o ato de linguagem observado: a interpretação Libras > LP.

A disposição da sala para a coleta de dados ficou organizada da seguinte maneira:

Figura 1: Visão geral da organização da sala⁷



Fonte: desenvolvido pela arquiteta Carolina Fomin

Abaixo, encontram-se recortes fotográficos das imagens captadas pelas três câmeras de acordo com o esquema supra apresentado:

⁷ Agradeço a arquiteta e ILS Carolina Fomin pela produção desta imagem.

Figura 2: Imagens capturadas pelas câmeras durante a atividade



Fonte: desenvolvido pelo autor

As duplas realizaram a interpretação de três vídeos em Libras para a LP e, conforme narrado, alteraram-se na posição de IT e de IA. Os vídeos escolhidos são discursos em três diferentes gêneros que circulam em esferas da atividade com maior recorrência na atuação de ILS: um discurso político militante, um discurso de paraninfo em formatura e um discurso opinativo, mais prosaico. Cada um deles será exposto no tópico adiante. Os vídeos foram distribuídos da seguinte maneira:

Quadro 3: Duplas e discursos interpretados

Dupla 1	Discurso de Formatura
Dupla 2	Discurso Político
Dupla 3	Discurso Opinativo

Fonte: desenvolvido pelo autor

Os vídeos utilizados na atividade didática foram retirados do *YouTube*, o que implicou trabalhar com discursos fora de uma dada esfera de recepção e de circulação. Brait (2009) atentou sobre a mudança do estatuto de enunciados retirados de esferas específicas e transpostas a outras implicando, com isso, alteração não apenas no tratamento daquilo que foi mobilizado, mas, sobretudo, na forma de recepção e de circulação do enunciado que foi recortado de sua esfera primária. Para Brait (2009), a transposição de um enunciado concreto de uma dada esfera para outra o torna outro enunciado concreto. A autora, calcada na noção bakhtiniana de esfera ideológica, ao percorrer, por uma análise verbo-visual, os usos da palavra *mandioca* em três diferentes esferas, afirma que ao ser retirada originariamente da esfera do cotidiano indígena para circular em uma composição artística verbo-visual, portanto

em uma esfera artística, e, também, em uma esfera literária, por meio do registro escrito de uma narrativa oral, mudou seu público, sua forma e sua direcionalidade. Com isso, Brait (2009) chama atenção para os cuidados do tratamento que se faz com enunciados mobilizados de dadas esferas para outras. Nesse sentido, os discursos que foram aqui mobilizados foram retirados de uma esfera de circulação digital, muito embora não tenham sido, pelo menos um deles, produzido para nelas circularem. Embora tenham sido retirados da esfera de circulação digital, os discursos foram realizados, do ponto de vista da produção, em situações concretas de enunciação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os desafios atuais que se apresentam aos estudos da tradução e da interpretação da língua de sinais (ETILS), as questões didáticas e de formação de formadores e de novos profissionais possuem grande destaque. Embora a profissão dos TILS esteja ganhando projeção exponencial nos últimos anos, o que se percebe é que o campo ainda está caminhando — talvez mais que isso: lutando — para a construção de uma identidade. Ao TILS é imputado, pela legislação, uma dupla designação e, por consequência, uma dupla atividade: aquele que interpreta é, também, aquele que traduz. Essa dupla função ainda não é de todo esclarecida nos documentos legais e, por consequência, por grande parte dos profissionais, mas contribuiu de maneira significativa para a promoção e ampliação do campo de trabalho e de formação. Aos formadores desses profissionais, nesse sentido, é colocado o desafio de aprender a ensinar o que sabem fazer na prática transpondo esse saber, aliado ao que foi aprendido no percurso formativo instituído, para a sala de aula.

Entretanto, embora os trabalhadores assumam a expressão dada à sua profissão pela imposição legal, o TILS continua atuando muito mais na atividade de interpretação e na mediação das interações face-a-face do que na mobilização de textos em registro e com possibilidades de recursividade e revisão. Fato que me conduziu a focar e centrar exclusivamente na interpretação e não na tradução da língua de sinais como

objeto de estudo nesta pesquisa. No contexto de pesquisa, tentei observar a antecipação excessiva que cursos de formação para o trabalho — em especial os de especialização que se direcionam ao aprofundamento de temáticas específicas — podem oferecer aos alunos à aparição dos saberes, advindos da prática, vivenciados por eles antes da entrada no curso. Com isso, o desenho metodológico explicitado neste capítulo me permitiu observar, durante a análise dos dados, que a relação de saberes durante o processo de formação em uma disciplina voltada à promoção de habilidades interpretativas na direção Libras > LP não foi só importante para a transformação da atividade em si, mas para o deslocamento psíquico-subjetivo dos participantes que, por meio da alternância das posições enunciativas, viram a si e os outros como agentes de completude e transformação do seu *eu-para-mim* (NASCIMENTO, 2018).

Esses aspectos apontam para a emergência de se pensar a pedagogia da interpretação e da tradução da língua de sinais no Brasil. Apesar de haver cursos de graduação em universidades federais para formar profissionais do campo, o ensino dessas atividades ainda está em processo de construção e alguns desafios se colocam diante dos atuais formadores que, grande maioria, fazem parte de uma geração que aprendeu a ser intérprete sem passar por um processo formativo em nível superior.

Somado a isso, a coexistência de dois grupos com perfis distintos de profissionais se coloca como marca de transição na profissionalização dos tradutores e dos intérpretes intermodais no Brasil: a geração dos que se tornam profissionais a partir da aprendizagem da língua por meio da relação com a comunidade surda em ambientes familiares, associativos e religiosos e a geração dos que aprenderam (ou estão aprendendo) a traduzir e a interpretar no contexto universitário. Esses perfis, todavia, não são antagônicos, mas paralelos. O fato de haver cursos de graduação não apaga a existência de pessoas que estão aprendendo a língua na comunidade surda e que se tornarão (e estão se tornando) profissionais do campo. Do mesmo modo, a existência de cursos de graduação não anulará a formação exclusivamente comunitária de alguns profissionais.

Porém, é preciso afirmar que a formação é o melhor caminho para o bom exercício das atividades profissionais, independente do perfil. O

primeiro grupo carrega em seus corpos e mentes um saber empírico que precisa ser valorizado, reconhecido e utilizado em espaços formativos e, também, por aqueles que estão adentrando no campo mais recentemente. O fato desses trabalhadores não terem passado por uma formação em tradução e interpretação universitária, não significa ausência de conhecimento. Pelo contrário: o saber da prática faz acumular uma *expertise* que nenhum recém-formado possui. Do mesmo modo, o conhecimento adquirido em um processo de formação universitária formal construído com base em conhecimento científico possui valor imensurável. O campo dos ETILS, as entidades que têm lutado pela mudança no reconhecimento da profissão e a comunidade surda precisa, nesse sentido, olhar para todos aqueles que exercem a profissão como sujeitos em potencial que precisam de espaços qualificados de formação profissional. A pedagogia da interpretação intermodal, nessa direção, se apresenta como um profícuo campo de estudos, práticas e pesquisa considerando a pluralidade dos perfis profissionais a serem atendidos em contextos formativos.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A.; NASCIMENTO, V. Currículo, ensino e didática em questão: dimensões da formação de tradutores/intérpretes de língua de sinais.

Caderno de Letras, nº 22, p. 221-243, 2014.

ALBRES, N. 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 III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação da Língua de Sinais**, 2010a. Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais/anais2010/Neiva%20de%20Aquino%20Albres.pdf>

AZEVEDO, T. M. Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 6 - n. 2 - p. 198-214, 2010.

BRAIT, B. A palavra mandioca do verbal ao verbo visual. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.142-160, 1o sem. 2009.

BRASIL. Lei 12.319 de 1 de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm

_____. 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.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal.** Trad. Paulo Bezerra São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1952-53].

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado.** Buenos Aires: Aique, 1991.

DELEUZE, G. **Proust e os Signos.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FAÏTA, D. **Análise dialógica da atividade profissional.** Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.

FONSECA, D. M. Contribuições ao debate da pós-graduação lato sensu. **Revista Brasileira de Pós-Graduação.** V. 1, nº 2, 2004. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/47/44>

GALLO, S. As múltiplas dimensões do aprender. In: **Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo,** 2012. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

LAWRENCE, S. Expansion and Compression. **VIEWS.** Alexandria, EUA: RID – Registry of Interpreters for the Deaf, p. 14-16, 2007. (Disponível em: <http://terpsavvy.com/files/userfiles/file/Expansion%20and%20Compression.pdf>

LI, X. Are Interpreting Strategies Teachable? Correlating Trainees' Strategy Use with Trainers' Training in the Consecutive Interpreting Classroom, **The Interpreters' Newsletter,** 18, pp. 105-128, 2013.

NASCIMENTO, M. V. B. **Formação de intérpretes de libras e língua portuguesa: encontros de sujeitos, discursos e saberes.** (Tese). Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

NASCIMENTO, V. O eu-para-mim de intérpretes de língua de sinais experientes em formação. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso** [online].

2018, vol.13, n.3, pp.104-122. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-457335494>. Acesso em 31/03/2020.

NICODEMUS, B.; EMMOREY, K. Direction asymmetries in spoken and signed language interpreting. **Bilingualism: Language and Cognition**, 16 (3), 2013, p. 624-636.

PAGURA, R. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. **DELTA**, 19, Vol. Especial, São Paulo, PUC-SP, 2003.

PINHEIRO, D. Produções surdas no YouTube: consumindo a cultura. In: KARNOPP, L; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. **Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

PÖCHHACKER, F. Issues in Interpreting Studies. In: MUNDAY, J. **The Routledge Companion to Translation Studies**. London: Routledge, 2009.

RODRIGUES, C. H. Interpretação simultânea intermodal: sobreposição, *performance* corporal-visual e direcionalidade inversa. **Revista da Anpoll** v. 1, nº 44, p. 111-129, Florianópolis, Jan./Abr. 2018.

SILVA, A. M.; NOGUEIRA, T. C. Considerações acerca da interpretação de língua oral para a língua de sinais com a presença de intérprete de apoio. *In: III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa*. Florianópolis: UFSC, 2012.

SOBRAL, A. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, 2011.

SCHWARTZ, Y. Manifesto por um ergoengajamento. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Orgs.) **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

VIEIRA, M. A.; FAITA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**. Nº 7. Cuiabá: EdUFMT. 2003.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS NO BRASIL

Renata Cristina VILAÇA-CRUZ¹

Juliana Guimarães FARIA²

Anabel GALÁN-MAÑAS³

1 INTRODUÇÃO

A formação de tradutores e de intérpretes de língua brasileira de sinais (Libras), apesar de sua importância, é um tema de pesquisa incipiente no Brasil. Martins e Nascimento (2015) apontam que a atividade de interpretação de Libras se constitui, no país, a partir da estreita relação dos primeiros intérpretes de Libras-português com as comunidades surdas e do desenvolvimento de experiências empíricas na área, pois os trabalhos de interpretação de/para Libras se iniciaram por meio da experiência prática daqueles que já possuíam contato com as comunidades surdas, mas nenhum tipo de formação.

Os surdos vivem em uma sociedade que se comunica majoritariamente por meio da língua oral, mas com as crescentes políticas afirmativas, no Brasil (FARIA; GALÁN-MAÑAS, 2018), passam a ter direitos — os quais não eram devidamente reconhecidos até os anos 2000 —, dando certa valorização à Libras e aos serviços de tradução e interpretação (BRASIL, 2000, 2002, 2010, 2011, 2005, 2015). Este contexto de estruturação de políticas linguísticas tem ampliado as possibilidades de acesso, por parte dos surdos, aos espaços sociais, antes não frequentados de forma mais amigável, como escolas, universidades, eventos culturais

1 Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG) - renatavilaca@ufg.br

2 Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG) - julianagf@ufg.br

3 Professora da Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) - isabel.galan@uab.cat

diversos, espaços comerciais, conferências e repartições públicas, o que tem proporcionado o aumento da demanda para a contratação de serviços especializados de tradução e interpretação de línguas de sinais. Além disso, essas conquistas têm demandado, também, serviços em diferentes contextos especializados, como tradução de textos literários e de materiais didáticos para Libras, apresentação de telejornais com interpretação para Libras, *lives* musicais com interpretação para Libras, produção de séries televisivas bilíngues (Libras e português), dentre outros.

Historicamente, antes das atuais políticas afirmativas, a atividade de tradução e de interpretação, no Brasil, eram primordialmente realizadas em contextos comunitários, dentro da realidade das comunidades surdas e de forma, majoritariamente, assistencialista (ARAUJO, 2015; MARTINS; NASCIMENTO, 2015). Autores, como Santos (2006), Martins e Nascimento (2015) e Ferreira (2015), relatam que a formação de boa parte dos tradutores e intérpretes que começaram a atuar no país de forma profissional, para atender à legislação e às conquistas dos movimentos surdos, têm sua origem em cursos livres de Libras e/ou em experiência linguística de caráter social, religioso ou familiar. Sendo eles, muitas vezes, filhos ouvintes de pais surdos⁴ ou amigos de surdos. Entretanto, em estudo recente, Martins e Nascimento (2015) alertam que de um tempo para cá, algumas pessoas que nunca tiveram contato com as comunidades surdas têm demonstrado interesse em exercer a profissão de tradutor e/ou intérprete de Libras-português e, portanto, estão ingressando em cursos de formação oferecidos no país, como uma forma de contato inicial com a área.

O acesso das pessoas surdas a espaços sociais, antes pouco frequentados, tem demandado mais intérpretes, que precisam atuar em contextos muito diversos e em situações discursivas significativamente muito mais complexas do que anteriormente. Esse fato tem evidenciado uma necessidade, à qual Brito, Neves e Xavier (2013) já faziam referência, ao longo do contexto histórico dos surdos no país: a formação de

4 Filhos ouvintes de pais surdos é uma expressão equivalente a *Child Of Deaf Adults* (CODA), em inglês.

profissionais da interpretação de Libras- português. Como consequência, as políticas e os instrumentos legais, tanto existentes quanto em andamento e em discussão, atualmente, têm reconhecido esta necessidade.

Este estudo trata justamente das políticas de formação de tradutores e de intérpretes de Libras e português (TILSP)⁵ no contexto legislativo brasileiro atual. Parte-se da seguinte indagação: qual a situação das atuais políticas nacionais sobre a formação de TILSP? Assim, o objetivo deste estudo é identificar a legislação sobre a formação superior atual e descrever a trajetória das políticas legislativas que versam sobre a formação de TILSP no Brasil, nos últimos anos. A metodologia utilizada é exploratória (GIL, 2008), com abordagem qualitativa fundamentada na análise de documentos (GUERRA, 2006), ou seja, dos instrumentos legais que tratam da formação de TILSP no Brasil.

Entende-se que as políticas são indutoras de ações e práticas sociais (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 2002) e que influenciam nos rumos da formação e da atuação de TILSP, portanto, analisá-las pode contribuir com estudos e propostas futuras sobre essa temática. Compreende-se que a ampliação dos postos de trabalho para tradução e interpretação de Libras implicou em contextos de atuação extremamente mais complexos do que aqueles anteriores, que apresentavam foco mais assistencialista. Por esse motivo, considera-se, também, que se faz necessário um olhar atento sobre a legislação que rege a formação para a área.

Inicialmente, é apresentada a legislação que se refere às políticas vigentes de formação de tradutores e de intérpretes de língua de sinais no Brasil. Posteriormente, é discutida a proposta existente em discussão no Congresso Nacional sobre o tema e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

5 Neste artigo, é utilizada a sigla TILSP para se referir a tradutores e intérpretes do par linguístico língua brasileira de sinais e língua portuguesa.

2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS-PORTUGUÊS NO BRASIL

Quadros (2004) aponta que os primeiros registros oficiais de interpretação de Libras-português ocorreram no contexto religioso, na década de 1980, o que corrobora a ideia de que essa atividade emergiu em contextos comunitários. A autora menciona que, em 1988, a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis) organizou o I Encontro Nacional de Intérpretes de Libras, o que, de certa forma, motivou discussões posteriores sobre os encaminhamentos da profissão.

Entretanto, a primeira menção legal à formação de TILSP ocorreu em 19 de dezembro de 2000, com a publicação da Lei de Acessibilidade, Lei n. 10.098 (BRASIL, 2000), que estabelece normas e critérios para acessibilidade de pessoas com deficiência. Este documento, que ainda utiliza a nomenclatura *linguagem* de sinais, reconhece, pela primeira vez, que o poder público deve garantir meios de formação de profissionais intérpretes “de linguagem de sinais” e faz menção a esse serviço, mas ainda de forma generalizada:

Art. 18 O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. (BRASIL, 2002, p. 3).

De certa maneira, essa menção legal, que responsabiliza o poder público por incentivar a formação de intérpretes, pode ser considerada tardia, se comparada com a trajetória das conquistas dos surdos no Brasil (ROCHA, 2016; MONTEIRO, 2006). Por exemplo, a primeira escola para surdos do país é do ano de 1857; em 1957, é lançada a primeira Campanha de Educação para o Surdo Brasileiro (CESB); e, em 1971, a educação de surdos passa a ser um direito, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5.692 (BRASIL, 1971); na qual houve, por parte do poder público, uma falta de valorização efetiva e uma não formalização de políticas públicas para os TILSP, ao longo de décadas,

mesmo sendo uma atividade que é tão importante para um grupo social composto por 5,1% da população nacional, mais de dez milhões de brasileiros (IBGE, 2010, p. 114).

Em 2002, ocorre um marco para as conquistas das comunidades surdas: a publicação da Lei 10.436 (BRASIL, 2002) que eleva o *status* da Libras, com reconhecimento linguístico e valorização da nomenclatura: Libras. Na referida Lei, a Libras passa a ser reconhecida como um sistema linguístico complexo e meio de expressão e comunicação das comunidades surdas brasileiras. Intrinsecamente, esse fato eleva também o *status* do TILSP, visto que impulsiona a valorização dos profissionais que têm a Libras como objeto de trabalho e, de certa forma, põe em evidência a necessidade de uma regulamentação para a sua formação.

A formação do TILSP é mencionada de forma detalhada e em um instrumento legal brasileiro somente em 2005, no Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei 10.436 e o artigo 18 da Lei 10.098/2000. No Capítulo V, o referido Decreto apresenta as diretrizes sobre a formação de TILSP, exigindo o curso superior de bacharelado na área específica como grau mínimo para a atuação profissional: “Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005, p. 3).

O Decreto 5.626 concedeu um período de dez anos (até 2015) para que os profissionais em atuação realizassem uma adaptação acadêmica, a fim de se adequarem às novas exigências de formação, e permitiu, durante este período, a atuação profissional mediante uma certificação para atuar como TILSP: o Exame Nacional de Proficiência em Libras (ProLibras⁶). Nesse período de adaptação, os postos de trabalho de docente de Libras e de TILSP estavam condicionados, na maioria das vezes, à apresentação do certificado ProLibras, inclusive para cargos em

6 Tratava-se de uma prova dividida em duas fases, sendo uma com questões objetivas e outra constituída de avaliação prática, em que o candidato necessitava comprovar suas habilidades para ser docente e/ou intérprete de Libras. No primeiro momento, o exame ProLibras era realizado e certificado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pelo Ministério da Educação (MEC). Em um segundo momento, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) passou a fazer parte das instituições certificadoras.

Instituições Federais de Ensino (IFES). Vale destacar que se tratava de um exame de certificação pontual, que não apresentava nenhuma característica de formação (QUADROS et. al., 2009) nem exigia experiência profissional prévia.

Em 2010, foi aprovada uma nova legislação: a Lei 12.319 (BRASIL, 2010), que regulamenta a profissão de TILSP no Brasil. Nessa nova legislação, em contraposição ao Decreto 5.626, passou a ser admitida a formação em nível médio (artigo 4º) para o exercício da função TILSP:

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III. (BRASIL, 2010, p. 1).

Assim, antes de ser finalizado o período de adequação formativa, preconizado pelo referido Decreto, o Brasil se deparou com essa nova lei que passou a permitir que pessoas com escolarização de nível médio pudessem fazer cursos de curta duração para se tornarem TILSP, mesmo considerando a atuação profissional em contextos significativamente complexos, como depoimentos em juízo, atividades educacionais em diferentes níveis de ensino e processos seletivos para concursos públicos. Faria e Galán-Mañas (2018, p. 4), ao analisarem as atribuições dos profissionais TILSP, preconizadas pela Lei 12.319/2010, criticam essa decisão do instrumento jurídico de 2010, ao afirmarem: “parece que o nível de exigência destes profissionais justifica que sua formação seja

ministrada por instituições de educação superior e não de nível médio”, argumento com o qual as autoras deste texto concordam.

Ao contrastar a Lei 12.319 e o Decreto 5.626, no que diz respeito às exigências formativas para atuação como TILSP, pode-se observar que há um retrocesso, pois, o Decreto de 2005 valoriza a formação em grau superior e a Lei de 2010 exige apenas a formação de nível médio. Neste contexto, observa-se um paradoxo: por um lado, ao se exigir a formação em nível superior como pré-requisito, corre-se o risco de não se encontrar profissionais suficientes no mercado de trabalho e muitos surdos ficarão sem o direito ao acesso linguístico, já que não há oferta formativa suficiente no país; por outro lado, ao exigir apenas formação básica em nível médio e aprovação em um exame de proficiência em Libras (mas que não mede o grau de competência para atuar como intérprete de Libras-português em contextos diversos), corre-se o risco de profissionais não capacitados assumirem cargos de alto grau de complexidade, causando prejuízo aos surdos.

Considerando essa realidade, em 2011, o Governo Federal brasileiro avançou significativamente em prol das comunidades surdas ao publicar o Decreto 7.612 (BRASIL, 2011), oferecendo incentivos para a formação de TILSP por meio do Programa Viver sem Limites, mais um instrumento jurídico importante para o avanço das políticas de formação para a área. Este Decreto estabelecia, ainda, que as universidades públicas deveriam receber um incentivo financeiro para a abertura de cursos de licenciatura, para a formação de professores de Libras, e de bacharelado, para a formação de TILSP. As universidades públicas, também, deveriam oferecer vagas de docentes e técnico-administrativos para pessoas surdas (BRASIL, 2016). Desta forma, por meio do Programa Viver Sem Limites, a partir de 2011, foram criados os primeiros bacharelados para formação de TILSP no Brasil.

Por fim, em 2015, o último instrumento legal publicado que trata da formação de TILSP é a Lei Brasileira da Inclusão, Lei 13.146 (BRASIL, 2015). Com relação às instituições de ensino, esta lei especifica, no artigo 28, parágrafo 2º, que o nível de exigência de formação pode ser

de nível médio ou superior, dependendo do contexto em que o TILSP vá atuar:

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. (BRASIL, 2015, p. 5).

Observa-se que para o TILSP atuar na educação básica, ele necessita comprovar formação em nível médio e proficiência em Libras. Ressalta-se, aqui, a permanência do retrocesso, se comparado ao Decreto 5.626. Considera-se que há complexidade significativa para essa atividade, pois exige interação entre conhecimento de conteúdos diversos que permeiam a sala de aula, como disciplinas de física, química, história, matemática, português, geografia, dentre outras. Assim, considera-se que a Lei 13.146 permite que escolas de educação básica contratem TILSP que podem não apresentar a competência necessária, causando prejuízo aos surdos em idade escolar. Não se pode ignorar a complexidade da sala de aula de educação básica e, por isso, a formação mínima exigida nessa Lei pode não garantir que o TILSP contratado para a função tenha as competências necessárias para desenvolvê-la.

A Lei de 2015 reconhece a necessidade de formação de TILSP em nível superior, priorizando a formação específica em tradução e interpretação de Libras-português. Entretanto, esta Lei menciona a exigência de formação específica apenas para a atuação no contexto de sala de aula de educação superior, graduação e pós-graduação, mas não contempla outros contextos que são de grande complexidade, como conferências, defesas de teses e dissertações, eventos científicos e reuniões acadêmicas, de forma geral.

Em 2020, encontram-se sete instituições federais que ofertam o curso de bacharelado para formação de TILSP em nível superior (FARIA; GALÁN-MAÑAS, 2018; RODRIGUES, 2018), sendo que, uma delas possui tanto o curso na modalidade presencial quanto na modalidade à distância, totalizando, então, oito cursos em andamento no país⁷. As instituições que oferecem este bacharelado são: a) na Região Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sendo um curso presencial e outro a distância; b) na Região Sudeste: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); c) na Região Centro-Oeste: Universidade Federal de Goiás (UFG); e d) na Região Norte: Universidade Federal de Roraima (UFRR). É possível observar que o incentivo estabelecido pelo Decreto 7.612 se deu de forma limitada, pois, nem todas as regiões brasileiras foram devidamente contempladas.

É de se alertar que as políticas afirmativas para surdos têm provocado uma demanda de trabalho maior no contexto educacional, o que pode resultar em carência de profissionais de tradução e interpretação de Libras-português, caso não haja investimento do poder público para atender a essa necessidade. Por outro lado, a referida Lei avança, ao mencionar que o poder público deve assegurar a formação de TILSP:

Art. 28 - Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...]

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio. (BRASIL, 2015, p. 5).

Essa menção, no artigo 28, é um avanço se comparado à Lei de Acessibilidade de 2000. A Lei de 2000 dizia apenas que o poder público implementaria a formação de intérpretes de “linguagem de sinais”, ao

7 Atualmente, há um novo curso, na modalidade a distância, sendo oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

passo que a Lei de 2015 amplia a responsabilidade do poder público, incumbindo-o de “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar” e, algo importantíssimo, que é “avaliar” a formação oferecida (BRASIL, 2015, p. 5). Entretanto, ainda não está estabelecido em outro instrumento legal como será essa avaliação e acompanhamento; matéria ainda a ser tratada.

É possível observar que as conquistas das comunidades surdas — tanto dos TILSP quanto dos surdos — avançaram em políticas sociais e linguísticas para surdos e em movimentos que apoiam e exigem serviços de tradução e de interpretação como forma de acesso à comunicação. Ao tratar da formação de TILSP, a legislação reflete o *status* que o surdo e a sua língua, a Libras, recebem. Porém, observa-se que não há simultaneidade entre as conquistas dos surdos e dos TILSP, pois, os surdos, atualmente, ocupam espaços exercendo a função de professores em cursos de graduação e pós-graduação, dentre outros, enquanto parece não haver formação de TILSP adequada e em quantidade suficiente para atender a estas novas demandas dos surdos. Isso demonstra uma ligação íntima, no Brasil, entre política linguística e política de tradução, conforme já apresentado em Santos e Francisco (2018).

Nas línguas orais, diversos autores, como os do grupo Processo de Aquisição da Competência Tradutória e Avaliação (PACTE), defendem a importância e a necessidade da formação intencional, estruturada e formal para os profissionais de tradução e interpretação (HURTADO ALBIR, 2017). De acordo com as conclusões do relatório de pesquisa do PACTE (HURTADO ALBIR, 2017), fica demonstrado que há diferença na atuação profissional quando são comparados sujeitos sem formação específica em tradução com sujeitos que passaram por formação específica, comprovando-se, com dados empíricos, que os sujeitos que tiveram formação específica em tradução desenvolvem atividades de forma mais competente. Há de se considerar, ainda, que os pesquisadores, deste grupo, reconhecem que os profissionais possuem *expertise* e espectro que são específicos a tradutores e intérpretes, e que isto pode ser desenvolvido e formado intencionalmente em um curso. Deve-se lembrar, porém, que são estudos relacionados a tradução em línguas orais, sendo

necessário ampliar pesquisas na área de interpretação e de tradução de línguas de sinais (RODRIGUES, 2018). Além disso, é necessário considerar o contexto histórico da área no país, pois, por muitos anos, o desenvolvimento profissional se constituiu apenas por meio da prática, devido à estreita relação entre os surdos e os intérpretes, muitas vezes, reconhecidos como membros das comunidades surdas. No Brasil, o desenvolvimento, de forma empírica, desta área se justifica pela trajetória política da não valorização de uma formação específica, a qual ficou esquecida por décadas, por parte do poder público.

Compreende-se que o contexto brasileiro, então, apresenta um novo paradoxo: a experiência prática adquirida pelos profissionais nas últimas décadas é suficiente para sua atuação? Esses profissionais poderiam atuar em que tipos de contextos? A experiência prática deveria ser creditada e convalidada? Qual órgão deveria creditar? Não se objetiva responder a essas perguntas, mas estes questionamentos são de extrema importância para se pensar em propostas legislativas no Brasil, para tomadas de decisão na área, de forma que sejam condizentes com a trajetória da tradução e interpretação de Libras-português no país e com as demandas e necessidades futuras.

3 A NOVA PROPOSTA DE POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE TILSP: A COMISSÃO SUBLIBRAS DO CONGRESSO NACIONAL

Como já mencionado, anteriormente, a legislação para formação de TILSP é recente no Brasil, aparecendo em um instrumento legal de forma mais específica, pela primeira vez, no ano de 2005, quando da aprovação do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005). O referido Decreto determina que a formação de TILSP deve acontecer em nível superior (artigo 17), ao passo que, em 2010, a Lei 12.319 passa a estabelecer a formação em nível médio como suficiente para a atuação profissional.

Considerando o retrocesso, trazido por essa nova Lei, e a necessidade de melhor discutir a profissão de TILSP, inclusive a sua formação, em 17 de maio de 2017, a Comissão de Defesa do Direito das Pessoas com Deficiência (CPD) do Congresso Nacional instaurou uma Subco-

missão Especial, denominada SubLibras, instituída a partir do Requerimento n. 107/2017. A SubLibras visa “discutir e propor regulamentação e outras providências afetas ao exercício profissional dos intérpretes, guia-intérpretes e tradutores da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2017, p. 16). A justificativa da CPD para a aprovação da criação desta Subcomissão Especial é a de que

a Lei nº 12.319/2010 não apresenta as condições e garantias necessárias para o exercício profissional com qualidade. Por esse motivo, é fundamental fazer constar carga horária, formação, áreas de atuação e outras condições fundamentais para regular a atividade profissional do intérprete, do guia-intérprete e do tradutor de Libras. (BRASIL/CPD, 2017, p. 16).

De acordo com o relatório do ano de 2017 da CPD (BRASIL/CPD, 2017), os objetivos da SubLibras incluíram não apenas a discussão sobre condições do exercício profissional do TILSP, mas, também, o debate sobre seu processo de formação. Como atividade, a SubLibras promoveu diferentes audiências públicas nas cinco regiões do Brasil. O relatório final da SubLibras foi aprovado na CPD, no dia 13 de dezembro de 2017, e apresentou, como resultado, uma proposta de lei a ser encaminhada para debate e, posterior, aprovação do Congresso Nacional.

No que se refere à formação, a proposta apresentada admite para o exercício profissional aqueles que possuem: a) curso superior em tradução e interpretação em Libras-português; b) curso superior em outras áreas, desde que sejam aprovados em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras-português ou apresentem certificados fragmentados que somem o total de 360 horas de formação na área de tradução e interpretação nesse par linguístico. A proposta da SubLibras dispensa, ainda, a formação em nível de graduação específica⁸ para

8 Vale destacar que há realidades, em outros países, em que a formação é dividida entre generalista (formação para atuação em temas gerais) e específica (formação para atuação em um campo específico, por exemplo, formação em interpretação jurídica), mas, neste texto, são considerados como “formação específica” aqueles cursos de graduação para formação de tradutores e intérpretes de Libras-português, embora, no Brasil, as Instituições de Ensino Superior adotem nomenclaturas diferenciadas para cursos desta natureza.

aqueles que comprovarem cinco anos de experiência, conforme seu artigo 2º:

Art. 2º O exercício da profissão de tradutor, guia-intérprete e intérprete é privativo:

I – dos portadores de diploma em cursos superiores de bacharelado em tradução e interpretação em Libras - Língua Portuguesa ou em Letras com habilitação em tradução e interpretação de Libras e Língua Portuguesa, oficiais ou reconhecidos pelo Ministério da Educação;

II – dos portadores de diploma em cursos superiores em outras áreas que, na data de publicação desta lei, tenham sido aprovados em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras - Língua Portuguesa;

III – dos portadores de diploma em cursos superiores em outras áreas que possuam diplomas de cursos de extensão, formação continuada ou especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta horas) e tenham sido aprovados em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras - Língua Portuguesa;

IV – dos profissionais habilitados nos termos do art. 4º da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, até a data de publicação desta Lei;

V – dos profissionais que comprovarem atuação de 5 anos, até a publicação desta lei;

VI – dos portadores de certificado de exame de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa, até a data de publicação desta lei. (BRASIL/SUBLIBRAS, 2017, p. 32-33).

Reconhece-se, nesse documento, o avanço e a importante contribuição da Comissão SubLibras para a discussão sobre o exercício profissional do TILSP no Brasil. No que se refere à formação, a Comissão SubLibras não avança de forma considerável e sugere a permissão do exercício profissional em qualquer posto de trabalho de tradução e interpretação para pessoas, que, no ato da aprovação da proposta na forma de lei, tenham cinco anos de experiência comprovada em algum

posto de trabalho de TILSP e formação superior em outras áreas (como direito, matemática, história, fonoaudiologia etc.). Ainda em relação a essa proposta, pondera-se que:

- desde 2005, a exigência de formação específica em nível superior havia sido anunciada, conforme Decreto 5.626. Ou seja, em 2020, completaram-se quinze anos que a sociedade e as comunidades surdas brasileiras têm ciência da necessidade de formação em nível superior para TILSP. Por outro lado, como mencionado, o poder público não oportunizou a formação superior específica para TILSP em todas as regiões do país, uma vez que o Programa Viver Sem Limites (Decreto 7.612) contemplou apenas algumas regiões, bem como não promoveu incentivos suficientes para formação docente em tradução e em interpretação de Libras-português;

- não basta uma anuência do poder público aos profissionais que adquiriram competência com a prática, conforme a Comissão SubLibras propõe. É preciso aproveitar a oportunidade do debate aberto no Congresso Nacional para que as políticas públicas considerem a possibilidade de se exigir do poder público a oferta de formação a esses profissionais, para que desenvolvam competências que, porventura, não foram alcançadas no campo empírico. Ressalta-se que a necessidade de formação é uma realidade, até mesmo para profissionais com experiência prática, visto que a complexificação do mercado de trabalho para TILSP tem sido crescente nos últimos anos no país, conforme discutido anteriormente, e não pode ser reduzida ao contexto assistencialista e/ou comunitário experienciado anteriormente;

- é preciso, ainda, refletir e definir de que forma o poder público pode: a) implementar um programa de avaliação para identificar as necessidades formativas daqueles que têm experiência, mas não têm formação específica; b) oportunizar oferta de formação para docentes de tradução e interpretação de Libras-português, por meio de abertura de cursos de graduação e pós-graduação na área; c) oferecer formação continuada, nos casos necessários. Ou seja,

não se trata de repetir o que o ProLibras realizou, com exame de certificação, mas de se alcançar profissionalização⁹ da área com foco na formação (LIBÂNEO, 2001);

- é de se considerar essa crescente ampliação dos postos de trabalho TILSP, se comparado ao histórico assistencialista e comunitário da profissão. A proposta da SubLibras não deixa claro quais são os contextos de atuação que devem ser comprovados neste período de cinco anos e em quais contextos poderá atuar esse profissional com cinco anos de experiência. Ressalta-se que, mesmo a atual formação específica para TILSP, não consegue dar conta de especializar o profissional para atuar em todos os contextos. Como aponta Rodrigues (2018, p. 207), “a formação proposta, em todos os cursos, não tem como ir além de um profissional generalista”. Entretanto, com a mudança do cenário do mercado de trabalho — já que a maioria dos TILSP atuavam em contextos comunitários, mas, após as conquistas legais, passaram a atuar em diversos contextos — e com o aumento da complexidade dos novos contextos de atuação do TILSP, considera-se que sejam necessárias propostas que direcionem formações continuadas em contextos especializados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo propõe uma reflexão sobre a legislação que fomenta a formação de tradutores e de intérpretes de Libras-português no Brasil, com foco nos instrumentos legais, apontando que, ao longo da trajetória histórica, houve avanços e retrocessos, sobretudo, após a publicação do

9 A profissionalização é aqui entendida como Libâneo (2001, p. 45) demonstra, ao refletir sobre a construção da identidade profissional (no caso, o autor teve como foco os professores). De acordo com o autor, a identidade profissional se fortalece a partir da natureza da atuação profissional (no nosso caso a tradução e interpretação na língua de sinais) com profissionalidade. Para o autor, “a conquista da profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo. A profissionalização refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e continuada nas quais (...) aprende e desenvolve competências, habilidades e atitudes profissionais [...]”.

Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), do Decreto 7.612 (BRASIL, 2011) e da Lei 12.319 (BRASIL, 2010). As menções legais sobre formação de TILSP tiveram início, efetivamente, em 2005, com a exigência da formação em nível superior, porém, retrocedem ao permitir a atuação de profissionais com formação apenas em nível médio, associada a cursos de curta duração na área.

O cenário atual de tradutores intérpretes de línguas de sinais no Brasil permite identificar dois grupos distintos: o primeiro, formado por aqueles que, além da formação em outras áreas, possuem ampla experiência prática, sobretudo, em interpretação comunitária, e que iniciaram sua atuação por meio da proximidade com as comunidades surdas; o segundo, constituído por pessoas que não têm nenhum contato com as comunidades surdas, mas que estão interessadas por esse campo profissional e que buscam formação e certificação para terem o direito ao exercício profissional. Estes últimos, na maioria das vezes, não possuem experiência prática de interpretação e tampouco proximidade com as comunidades surdas, mas, sim, com a comunidade acadêmica, onde buscam suas formações e certificações.

Entende-se que a proposta da SubLibras para a formação de tradutores e intérpretes de Libras-português deve ser repensada em alguns pontos e que o momento oportuno é antes de sua aprovação no Congresso Nacional. É necessário que os movimentos surdos estejam associados aos movimentos dos tradutores e intérpretes de línguas de sinais do país, visando a conseguir que se aprovelem leis que: garantam a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos; que aprimorem o *status* do tradutor e intérprete; e que ampliem a oferta de vagas em cursos superiores e de formação continuada.

Assim, considerando-se a necessidade de atualização constante, defende-se que as discussões legais para a área da tradução e da interpretação de Libras-português avancem e que o poder público seja responsabilizado por traçar estratégias que garantam uma atuação profissional condicionada, no mínimo, a uma formação de nível superior na área, em consonância com o previsto no Decreto 5.626, de 2005.

Sugere-se, ainda, que seja traçado um programa e/ou criado um observatório, podendo ser centralizados no Ministério da Educação ou em diferentes secretarias do Governo Federal (incluindo-se aquelas que tratem dos direitos humanos e as que se direcionam às pessoas com deficiências, à acessibilidade, à comunicação e às tecnologias) e que sejam associadas às universidades federais, principalmente àquelas que tenham representantes e pesquisadores surdos e pesquisadores da área dos Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais. Tal iniciativa teria por finalidade fazer a avaliação e o acompanhamento das especificidades; fomentar a oferta de formação complementar, de cursos emergenciais, de formação continuada e de formação para contextos específicos; avaliar e melhorar a qualidade dos cursos de nível médio e superior já em oferta no país; e atrair investimentos para pesquisas e para formação docente. Por fim, espera-se que este estudo possa contribuir com novas pesquisas e diálogos sobre a formação de tradutores e intérpretes de Libras-português no Brasil.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, B. R. N. A historicidade do TILS - Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais: do anonimato ao reconhecimento. **Albuquerque: revista de história**. v. 7, n. 13. jan.-jun./2015, p. 150-163.

BOBBIO, N. Política. In: BOBBIO, N.; MATEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 12. ed. Brasília: Editora da UNB, 2002.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília-DF, 21 dez. 1996, Seção 1, 1996.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília- DF, 19 de dezembro de 2000, Seção 1, 2000.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília- DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23, 2002.

BRASIL. Decreto 5626, 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-DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28-30, 2005.

BRASIL. Lei 12.319, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília-DF, 02 set. 2010. Seção 1, p. 1, 2010.

BRASIL. Decreto 7612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília-DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12, 2011.

BRASIL. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília-DF, 07 jul. 2015. Seção 1, p.2-10.

BRASIL. Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília-DF, 29dez. 2016. Seção 1, p. 3, 2016.

BRASIL/CPD. Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência. 2017: mais um ano de luta pela efetivação de direitos. **Balanco de Atividades da Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/documentos/relatorio-de-atividades-cpd-2017>. Acesso em: 2 mar. 2018.

BRASIL/SUBLIBRAS. Subcomissão Especial de Libras. **Relatório Final da Subcomissão Especial para Discutir e propor regulamentação e outras providências afetas ao exercício profissional dos Intérpretes, Guia-Intérpretes e Tradutores da Língua Brasileira de Sinais - Libras**. 2017. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2164670>. Acesso em: 2 mar. 2018.

BRITO, F. B. de; NEVES, S. L. G.; XAVIER, A. N. O movimento surdo e sua luta pelo reconhecimento da Libras e pela construção de uma política linguística no Brasil. In: ALBRES, N. de A.; NEVES, S. L. G. (org.). **Libras em estudo: política linguística**. São Paulo: FENEIS, 2013.

FARIA, J.; GALÁN-MAÑAS, A. Um estudo sobre a proposta de formação de tradutores e intérpretes de Línguas de Sinais. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n. (57.1), jan./abr., 2018.

- FERREIRA, D. **Estudo comparado de currículos de cursos de formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português no contexto brasileiro**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- GIL, A. Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentido e formas de uso**. 2 ed. Estoril: Príncipia Editora, 2006.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- MARTINS, V. R de O.; NASCIMENTO, V. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. **Cadernos de Tradução**. v. 35, n. 2, p. 78-112, 2015.
- MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil: relato de experiência. **ETD - Educação e Temática Digital**. Campinas. v. 7, n. 2, p. 292-302, 2006.
- PACTE. Conclusions: defining features of translation competence. *In*: HURTADO ALBIR, A. (Ed.). **Researching Translation Competence**. Benjamins Translation Library: Amsterdam/Filadélfia, 2017.
- QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- QUADROS, R. M. de et al. Exame Prolibras. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <http://www.prolibras.ufsc.br/files/2015/08/livro_prolibras.pdf> Acesso em: 25 mar 2020.
- ROCHA, S. M. da. A educação de surdos em rede internacional: análise de fontes documentais dos séculos XVIII, XIX e XX. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (COLUBHE), 11., Eixo 4, 2016, Porto. **Anais...** Porto: Universidade do Porto, 2016. Disponível em: <http://web3.letras.up.pt/columbe/actas/eixo4.pdf> Acesso em: 25 mar 2020.
- RODRIGUES, C. H. Competência em tradução e Línguas de Sinais: a modalidade gestual-visual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n. (57.1), jan./abr. 2018. p. 287-318.

RODRIGUES, C. H. Formação de intérpretes e tradutores de língua de sinais nas universidades federais brasileiras: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular. **Revista Translatio**, Porto Alegre, n 15, 2018. p. 197- 222

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

SANTOS, S. A. dos; FRANCISCO, C. Políticas de tradução: um tema de políticas linguísticas? **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 2939-2949, abr. 2018.