



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**VÂNIA DE AQUINO ALBRES SANTIAGO**

**ATUAÇÃO DE INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO  
LATO SENSU: ESTRATÉGIAS ADOTADAS NO PROCESSO DIALÓGICO**

São Carlos  
2013

**VÂNIA DE AQUINO ALBRES SANTIAGO**

**ATUAÇÃO DE INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO  
LATO SENSU: ESTRATÉGIAS ADOTADAS NO PROCESSO DIALÓGICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Especial – PPGEEs da Universidade  
Federal de São Carlos – UFSCar.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

Agência financiadora: CAPES

São Carlos  
2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S235ai

Santiago, Vânia de Aquino Albres.

Atuação de intérpretes de língua de sinais na pós-graduação lato sensu : estratégias adotadas no processo dialógico/ Vânia de Aquino Albres Santiago. -- São Carlos : UFSCar, 2013.  
97 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação especial. 2. Intérprete educacional. 3. Língua brasileira de sinais. 4. Surdos - educação. 5. Tradução e interpretação. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)



Banca Examinadora de Dissertação de Mestrado de **Vânia de Aquino Albres Santiago**.

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda  
(UFSCar)

Ass. Cristina Feitosa

Prof. Dr. Valdemir Miotello (UFSCar)

Ass. Valdemir Miotello

Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi  
(USP/Ribeirão Preto)

Ass. Ana Claudia Balieiro Lodi

***"Sinto, por vezes, um temor espantado das minhas inspirações,  
dos meus pensamentos, compreendendo quão pouco de mim é meu."***

***Fernando Pessoa***

## **AGRADECIMENTOS**

*Aos professores, funcionários e colegas do PPGEEs da UFSCar,  
que participaram e ajudaram a construir o meu saber.*

*À Professora Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda,  
pelas leituras cuidadosas, pela orientação  
e confiança no resultado deste trabalho.*

*Aos professores integrantes da banca examinadora,  
pelas contribuições nesta dissertação.*

*À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),  
pela bolsa concedida.*

*À comunidade de surdos que me permitiu fazer parte do seu mundo e,  
portanto, dissertar sobre a sua língua.*

*Aos intérpretes e amigos que dialogicamente  
me constituem como pessoa e profissional.*

*Ao grande intérprete de Libras que generosamente aceitou  
participar dessa pesquisa e, portanto, da minha história.*

*À minha família,  
por contribuir para a realização deste trabalho,  
expresso minha profunda gratidão.*

*Por fim, mas não menos importante, a Deus ... pelo dom da vida.*

## RESUMO

O desafio da inclusão de pessoas com deficiência nos diferentes segmentos das relações sociais não é algo novo, trata-se sem dúvida de um processo complexo. Na educação formal, o estudante surdo é também atendido em suas especificidades linguísticas por meio do serviço do Tradutor/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS), nesta dissertação chamado de Intérprete Educacional (IE). Assim, sob os pressupostos da perspectiva enunciativo-discursiva, o objetivo deste estudo foi identificar estratégias adotadas na interpretação do português para a Libras no contexto da pós-graduação *lato sensu* e influências sofridas pelo intérprete em sua atividade de interpretação. A metodologia da pesquisa etnográfica participante, em que se baseia este trabalho, é uma modalidade que possibilita formas de interação entre o pesquisador e os sujeitos que abrem fontes de informação que nenhuma outra técnica permite. Portanto, os participantes deste estudo foram dois intérpretes de Libras (a autora pesquisadora e outro profissional convidado), que se revezavam na atividade de interpretação em sala de aula, um aluno surdo adulto, professores do referido curso e demais alunos ouvintes da sala de aula. A coleta de dados foi realizada por meio de vídeo gravação das interpretações das aulas, em sala de aula da universidade. As aulas analisadas tinham a temática “Eficiência Energética”, ministrada em um curso de especialização em Sustentabilidade – no contexto da construção civil/arquitetura. A atividade do Intérprete Educacional, em especial no ensino superior e na pós-graduação, constitui uma difícil tarefa, a começar pelos conhecimentos técnicos, conceituais, sócio-acadêmicos, de mundo e relacionados à temática do curso a que se destina a interpretação, e também das exigências quanto a conhecimentos linguísticos. Nesse ponto chegamos à conclusão de que a compreensão ativo-dialógica e a interação, tramam o saber do IE e o saber do aluno, sujeitos ativos na cadeia produtiva dos sentidos, com o objetivo claro de favorecer a aprendizagem do aluno.

**Descritores:** Intérprete educacional; Tradução/interpretação; Língua brasileira de sinais; Educação de surdos.

## ABSTRACT

The challenge of the inclusion of people with disabilities in different segments of social relations is not new and it is undoubtedly a complex process. In formal education deaf students are also offered an interpretation service performed by a Translator/ Interpreter of Brazilian Sign Language, in this dissertation referred to as educational interpreter (EI). Thus, under the assumptions of enunciative-discursive perspective, the objective of this study is to identify (1) strategies adopted in the interpretation from Portuguese to Brazilian Sign Language in the context of a Lato sensu graduate course and (2) influences experienced by an interpreter in this activity. The methodology adopted was participant ethnographic research, since it enables forms of interaction between the researcher and the subjects that no other technique does. In this study Libras interpreters (the author and other professional researcher invited) participated, in addition, an adult deaf student, a professor and other hearing students took part. Data collection was conducted through video recording of the interpretation of the classes in the university's classroom. The classes analyzed (part of a specialization course on "Sustainability - in the context of construction / architecture) had as subject "Energy Efficiency." The activity of educational interpreting, especially in higher education is a difficult task since it involves not only technical knowledge, but also conceptual, social, academic and linguistic knowledge related to the course theme. At that point, we realized that active-dialogical understanding and interaction weave the IE's and the student's knowledge, who are active subjects in the productive chain of meaning, with the clear goal of promoting student's learning.

**Key-words:** Educational interpreter; Translation/ interpretation; Brazilian sign language; Deaf education.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Layout da sala de aula .....	59
Figura 2: Legenda de transcrição dos vídeos .....	63
Figura 3: Imagem exemplo para contextualização de episódio .....	64
Figura 4: Réplica do esquema desenhado pela professora no quadro .....	69
Figura 5: Imagem de referência para contextualização do item 4.1 .....	70
Figura 6: Imagem de referência para contextualização do item 4.2 .....	76
Figura 7: Imagem de referência para contextualização do item 4.3 .....	80

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Exemplo de transcrição de episódio .....	64
Tabela 2: Transcrição da interpretação trecho 1'50'' .....	70
Tabela 3: Transcrição da interpretação trecho 02'17'' .....	72
Tabela 4: Transcrição da interpretação trecho 03'39'' .....	74
Tabela 5: Transcrição da interpretação trecho 27'25'' .....	76
Tabela 6: Transcrição da interpretação trecho 27'26'' .....	78
Tabela 7: Transcrição da interpretação trecho 05'38'' .....	80

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>EDUCAÇÃO DE SURDOS E O INTÉRPRETE EDUCACIONAL</b> .....	<b>13</b>
1.1 Da filosofia oralista à abordagem bilíngue na educação de surdos .....	13
1.2 A inclusão educacional de alunos surdos e o Intérprete de língua de sinais .....	24
1.3 O Intérprete Educacional nos diferentes níveis de ensino e sua formação .....	27
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>ESTUDOS SOBRE TRADUÇÃO/ INTERPRETAÇÃO</b> .....	<b>42</b>
2.1 A tradução/interpretação na perspectiva enunciativo-discursiva .....	45
2.2 O Intérprete Educacional na perspectiva enunciativo-discursiva .....	49
2.3 O contexto acadêmico como esfera do discurso .....	51
2.4 A compreensão e a produção de sentido na cadeia enunciativo-discursiva .....	54
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>57</b>
3.1 O método de pesquisa .....	57
3.2 A coleta de dados .....	58
3.3 O contexto da pesquisa.....	60
3.4 A apresentação dos dados e a transcrição .....	61
3.5 A análise e elaboração teórica .....	65
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>A CADEIA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA NA INTERPRETAÇÃO</b>	
<b>EDUCACIONAL</b> .....	<b>67</b>
4.1 Os conceitos-chave na interpretação educacional .....	69
4.2 A interação no fluxo da construção do sentido .....	75
4.3 A estratégia dialógica da datilologia na marcação do discurso .....	79
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>87</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>96</b>

## INTRODUÇÃO

O desafio da inclusão de pessoas com deficiência nos diferentes segmentos das relações sociais não é algo novo, trata-se sem dúvida de um processo complexo, principalmente no âmbito da educação. Os surdos, historicamente, vêm percorrendo uma longa trajetória para obter exercício de seus direitos individuais e sociais. Fonseca (2000) relata que a chegada do deficiente auditivo ao ensino superior é, antes de qualquer coisa, uma vitória diante das adversidades que enfrenta em sua trajetória escolar.

O estudante surdo, agora um acadêmico, já percorreu um árduo caminho na sua escolarização, seja ela pautada no método oralista de ensino ou ancorada nos pressupostos da educação bilíngue, e no momento do seu ingresso na universidade tem a possibilidade de requisitar a presença do Tradutor/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS) para a continuação dos estudos. Assim, cada estudante surdo pode ser atendido em suas especificidades linguísticas – com a presença da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em sala de aula, mas cabe alertar que seu maior ou menor domínio da língua de sinais, e seu grau de conhecimento do português interferirão nos modos de apropriação da imensidão de conteúdos condensados nas disciplinas propostas, conteúdos estes que constituem texto fonte da interpretação. Como o profissional TILS atua nesse contexto? Quais as escolhas e como ele atende as especificidades desse estudante surdo, de modo a garantir o acesso às informações e conteúdos? Como essa consciência trabalha?

“Os elementos de expressão (o corpo não como materialidade morta, o rosto, os olhos, etc.); neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro.” (BAKHTIN, 2010b [1974], p. 394)<sup>1</sup>. São essas duas consciências (do eu e do outro) que regem a atividade do intérprete, ele exerce seu papel a partir da sua consciência que pretende atingir a consciência do outro, e é a partir do outro que a sua própria consciência se revela.

No processo de interpretação de uma língua para outra, o intérprete toma para si uma enunciação que não é propriamente sua, mas que ideologicamente transpassa sua realidade de uso da linguagem e estrutura sócio-ideológica. No processo de interpretação, a palavra dita em uma língua deve ser transmitida em outra língua, envolvendo o pensamento, a ideologia e a consciência desse indivíduo que toma esse papel.

---

<sup>1</sup> Os textos de Bakhtin foram publicados em diferentes versões e edições e com diversas traduções, portanto, serão apresentadas respectivamente a data de publicação da obra consultada e a data da publicação do texto original da obra quando for o caso, como no exemplo: (BAKHTIN, 2010 [1992]).

O atual discurso sobre o Profissional TILS e sobre os processos de mediação educacional indica que a sua formação deve ser pensada e com certa urgência (Lodi e Lacerda, 2010). Para construir essa formação é essencial a investigação científica e metodológica das práticas que permeiam esses processos.

Já tendo trabalhado como TILS, em várias áreas de atuação, e na educação no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, com o intuito de pesquisar sobre essa prática, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEs da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, no primeiro semestre de 2011, inscrita na Linha de Pesquisa 5: Produção científica e formação de recursos humanos em Educação Especial.

Neste contexto, pretendemos contribuir com este estudo para as reflexões acerca do processo de desenvolvimento da atividade do TILS, a partir da necessidade gerada pela inclusão educacional em consonância com a proposta educação bilíngue, da presença do intérprete em sala de aula. Assim, este estudo teve como objetivo identificar estratégias adotadas na interpretação do português para a Libras no contexto da pós-graduação e as situações dialógicas que influenciam a atividade do intérprete educacional.

Tomando tais questões, procurou-se desenvolver uma construção teórico-metodológica de natureza qualitativa para esta dissertação que ganhou corpo a partir de estudos e leituras na abordagem histórico-cultural; nos estudos bakhtinianos na perspectiva enunciativo-discursiva da língua e linguagem e reflexões geradas no Grupo de Pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue - GP-SABi.

No primeiro capítulo – EDUCAÇÃO DE SURDOS E O INTÉRPRETE EDUCACIONAL – apresentamos um breve histórico das filosofias educacionais, desde o oralismo até os dias de hoje no trabalho de implementação de uma proposta de educação bilíngue para surdos. Neste mesmo capítulo, procurou-se refletir sobre esta última abordagem de ensino, já que, ao mesmo tempo em que se fortalece uma proposta inclusiva na educação de forma geral, cria-se a necessidade do TILS, configurando-se a construção de um novo profissional para mediar as relações entre ouvintes e surdos. Ainda nesse capítulo, apresentamos reflexões sobre a atuação do intérprete de Libras educacional – IE nos diferentes níveis de ensino e sua formação.

No segundo capítulo - ESTUDOS SOBRE TRADUÇÃO/INTERPRETAÇÃO - abordamos os estudos sobre tradução e interpretação, mais especificamente da tradução/interpretação na perspectiva enunciativo-discursiva. Nesse capítulo, expomos

também as especificidades da atuação discursiva do intérprete de Libras na esfera acadêmica e a produção de sentido.

No terceiro capítulo - PERCURSO METODOLÓGICO - apresentamos a fundamentação teórico-metodológica, explicamos o percurso metodológico de pesquisa, o contexto da coleta de dados e os pressupostos de análise, fazemos também uma breve discussão sobre os limites e a possibilidade da transcrição de línguas de sinais nesta área de estudo. No quarto capítulo - A CADEIA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA NA INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL - apresentamos análises e discussões que aprofundam as questões propostas nesta pesquisa, tendo como pressupostos para análise a compreensão ativo-dialógica e a interação numa perspectiva enunciativo-discursiva. A análise foi organizada a partir das construções de sentido na cadeia enunciativo-discursiva estabelecida nas interações durante a aula interpretada para a Libras, os episódios foram apresentados em forma de transcrição das enunciações em português e em Libras. Por fim, fazemos um fechamento do estudo com as considerações finais.

# CAPÍTULO 1

## EDUCAÇÃO DE SURDOS E O INTÉRPRETE EDUCACIONAL

A educação de surdos no Brasil passa hoje por uma série de reflexões e de disputas políticas em torno das questões de pertencimento e identificação conflituosa com a proposta atual de inclusão educacional e o envolvimento cada vez mais crescente da comunidade surda nas decisões sobre o futuro da educação de surdos. No entanto, nem sempre foi assim, por um longo período os surdos foram impedidos de decidir sobre os caminhos da sua escolarização. Assim, iniciamos este capítulo com uma síntese sobre as filosofias educacionais que perpassaram historicamente o atendimento para surdos até chegar à proposta de educação bilíngue, na qual, para o atendimento do alunado surdo, se faz necessária a figura do TILS, que neste capítulo denominamos de Intérprete Educacional – IE – considerando sua atuação focalizada nos espaços educacionais, e nos diferentes níveis de ensino.

### **1.1 Da filosofia oralista à abordagem bilíngue na educação de surdos**

Historicamente, a educação de surdos passou por diferentes propostas educacionais, acompanhando os estudos internacionais sobre a surdez e sobre a língua de sinais, no entanto, com certo atraso em relação a outros países. Uma questão interessante a ser observada sobre o desenvolvimento dessas fases é que a história se configura a partir das representações sociais de um determinado grupo, ideologicamente marcado por diferentes concepções sobre a condição de não ouvir (SKLIAR, 1998).

Bakhtin/Volochínov (2009 [1985], p. 46) explica que “a cada etapa do desenvolvimento da sociedade, encontram-se grupos de objetos particulares e limitados que se tornam objeto da atenção do corpo social<sup>2</sup>”. Esses objetos são guiados pelas concepções ideológicas de um determinado grupo, de um ponto de vista crítico e nesse contexto o estudo das filosofias educacionais para surdos deve ser conduzido pelo entendimento das relações destas filosofias com as concepções subjacentes sobre a surdez.

Entre o século XVI e o início do século XVIII, a reflexão sobre a surdez era incipiente – inicialmente, os surdos eram confundidos com deficientes intelectuais, e quando se aceitava

---

<sup>2</sup> Bakhtin/Volochínov (2009 [1985], p. 42) explica que a psicologia do corpo social acontece como uma forma de elo entre a estrutura social e política e a ideologia, em um conceito metafísico ou mítico e pode ser chamada de “alma coletiva” ou o “inconsciente coletivo”.

a concepção de que a surdez não se igualava à deficiência intelectual, os surdos eram colocados em condições de cidadãos, ou seja, em condições de responder legalmente por suas responsabilidades. Neste período, a educação era para poucos e quem tinha condições, os mais abastados, providenciavam educação para os seus (com preceptores, tutores), sendo assim, a escolha de ensinar leitura labial ou gestos não se colocava em campos opostos – mas como ferramentas para dar melhores condições aos sujeitos de comunicarem-se – falar ou não falar não era vital, vital era defender pela escrita ou pela fala seus direitos legais (terra, herança entre outros). Assim, de início, as concepções sobre a surdez e sobre os surdos envolviam discussões dos filósofos da linguagem sobre serem ou não capazes de aprender e pensar, na sequência, a tensão do debate deslocou-se para serem ou não cidadãos, e em seguida se seriam cidadãos anormais. Hoje o embate de concepções sobre a surdez se movimenta no âmbito de uma busca pelo direito a cidadania que respeite suas características e condições sociais (SOARES, 1999).

Segundo Rocha (2010), no século XVII, aconteceu o primeiro embate público sobre métodos para educação de surdos, entre o Abade francês, Charles-Michel de l'Épée, defensor do método combinado que aceitava a utilização dos sinais e o pastor alemão, Samuel Heinicke, defensor do método oralista. A princípio, a educação de surdos seguia um modelo baseado na concepção que permitia o ensino da fala e da escrita e o uso de sinais, em certa mistura de experimentos educacionais e crenças em torno da surdez, no entanto, a língua de sinais era aceita no ambiente escolar. Em 1756, o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris foi criado por Charles-Michel de l'Épée, com uma filosofia manualista (uso das mãos para produção de sinais) em conjunto com ensino da fala oral, quando possível. O Abade l'Épée defendia o uso de sinais pelos surdos – que depois veio a ser significada como uma língua - como língua natural dos surdos, momento em que os surdos adquiriram o direito à sua língua própria (GRÉMION, 1998). Em sua época L'Epeé fez uso dos sinais na educação de surdos e considerava a filosofia manualista mais eficiente para alcançar seus objetivos educacionais, quase dois séculos antes do início de pesquisas no campo da linguística sobre as línguas de sinais.

Em paralelo, outros estudiosos, em outros contextos, seguiam no desenvolvimento de metodologias para a educação de surdos. No Reino Unido, Thomas Braidwood fundou a primeira escola para correção da fala em Edimburgo, que visava o ensino de palavras escritas, significado e pronúncia, da leitura orofacial e do alfabeto digital. Mais tarde, o americano Charles Gremm, educado no método oralista na escola de Braiwood, volta aos Estados



Unidos (EUA) e apesar do seu histórico escolar oralista passa a acreditar na língua de sinais (VELOSO E MAIA, 2012).

Nos EUA, a primeira universidade nacional para surdos foi fundada em 1864. Recebeu o nome de “Gallaudet” em homenagem a Thomas Hopkins Gallaudet, professor americano que, em 1817, fundou a primeira escola permanente para surdos naquele país com o uso da língua de sinais como língua de instrução. Mesmo com a proibição que viria a seguir, a Gallaudet continuou seu trabalho com a língua de sinais em paralelo ao oralismo (GOLDFELD, 2002).

Em 1880, no 2º Congresso Internacional de Ensino de Surdos, em Milão, foi debatida a questão do melhor método a ser utilizado na educação de surdos, e organizada uma votação da qual os professores surdos foram proibidos de participar, e o método oralista venceu e a língua de sinais foi proibida no espaço escolar (ALBRES, 2010). Este marco histórico carrega consigo uma concepção sobre a surdez que indicava que o caminho seria a normalização dos surdos com a readaptação da fala. Segundo Goldfeld (2002), o método oralista, desde suas origens, visava à integração da pessoa surda na comunidade de ouvintes, de modo que a barreira linguística fosse superada pela aprendizagem pelo surdo da língua oral.

Após o congresso de Milão, por aproximadamente o período de um século, a grande maioria das escolas ao redor do mundo, dentre elas muitas em regime de internato, adotaram o oralismo como único método para educação de surdos, no entanto, estas mesmas escolas se mantiveram como centros da cultura surda, pois segundo Freman, Carlin e Boese (1999) era nas escolas que as crianças nas interações aprendiam sobre a vida e que as crianças surdas filhas de pais ouvintes entravam em contato com a língua de sinais.

Capovilla (2000) relata que desde o Congresso de Milão, esqueceu-se que a linguagem oral não era a única forma de linguagem para o trabalho com surdos, e que com o passar do tempo, o objetivo maior da filosofia oralista nunca chegou a se realizar satisfatoriamente, partindo de pressupostos de que a aquisição e o desenvolvimento normais da linguagem nem sempre eram alcançados por todos os surdos de maneira satisfatória.

Segundo Skliar (1997), as diferentes abordagens em relação ao atendimento às pessoas surdas se fundamentam em duas concepções sobre a surdez: a concepção clínico-terapêutica, na qual a surdez é definida como uma deficiência, um desvio da normalidade, nela o sujeito surdo é marcado pela falta de algo que lhe causa uma série de impedimentos, necessitando ser curado ou reabilitado para a oralidade, tendo a fala como o foco da reabilitação. A outra, a concepção sócio-antropológica, na qual a surdez é vista como um espaço de produção de diferenças, em oposição à visão clínica; nesta, o surdo passa a ser visto como um indivíduo

diferente, que tem uma língua, a língua de sinais, considerada sua primeira língua. Nela, os surdos vistos como sujeitos históricos e culturais, que constroem e reconstróem suas identidades a partir de características próprias no que diz respeito a sua cultura, língua e percepção do mundo. Essas concepções se fundem, se confundem e se contrapõem nos diferentes momentos históricos, a depender de disputas políticas, ideologias e do “corpo social”.

Após o longo período de predominância do método oralista, novas concepções sobre a surdez e sobre as línguas de sinais vão ganhando espaço a partir do momento em que a língua de sinais é tomada pelo olhar da pesquisa científica, tanto no campo das pesquisas sobre o desenvolvimento psíquico da mente humana, quanto no campo da linguística, a exemplo dos estudos de Vygotsky (1896-1934) e de Stokoe (década de 1960).

A partir da década de 1960, a filosofia oralista perdeu espaço porque seus resultados eram parcos e nesta mesma década Willian Stokoe publicou o primeiro estudo linguístico sobre a ASL (American Sign Language): *Sign language structure: an outline of the visual communications systems of the American deaf*, mostrando o valor da língua de sinais como língua, que resultou posteriormente na primeira gramática de uma língua de sinais para a ASL. Este estudo abriu espaço para uma nova perspectiva de trabalho que visava além do uso da fala, o uso dos gestos, das expressões e de outros mecanismos de comunicação, para que o surdo pudesse interagir com os ouvintes (GOLDFELD, 2002).

Capovilla (2000) relata também que com as pesquisas linguísticas de Stokoe em 1960 na Universidade Gallaudet e posteriormente com os trabalhos como os de Klima e Bellugi, em 1979, a língua de sinais se tornou objeto de estudo em todo o mundo, como foco de interesse também da psicologia, neurologia, educação e antropologia. Esse fato deu espaço ao surgimento de uma nova abordagem educacional na década de 1970, a Comunicação Total, que conforme Ciccone (1990) defendia o uso de todos os meios que facilitem a comunicação, da fala sinalizada, ao uso de vários sistemas artificiais em conjunto com a língua falada, em sua maioria com o objetivo de dar suporte ao ensino da língua falada-escrita e/ou da leitura labial. Essa abordagem educacional estava ancorada na concepção clínico-terapêutica, introduziu o uso de sinais na educação de surdos, entretanto com objetivos de reabilitação para fala e leitura labial.

Segundo Butler e Gilbert (1981), no início da década de 1980, após a tentativa frustrada de usar o método oral em visita a várias comunidades católicas dos EUA, o Reverendo Reinke, professor de ensino religioso do clero, desistiu e começou a aprender linguagem gestual. Deste modo, grupos religiosos nos EUA passaram a apoiar-se no uso da

língua de sinais e foi feita uma recomendação para estudar a sua utilização e para incluir outros recursos visuais no ensino da religião nas escolas americanas. Entretanto, algumas escolas que seguiam a perspectiva oralista recusaram-se a permitir que o clero usasse a língua de sinais. A escola New Jersey, que era oralista naquela época, exigia que os professores usassem o método oral, mas diferentemente de outras permitiu ao clero usar a língua de sinais. Segundo as autoras, um número crescente de seminários começou a adicionar a língua de sinais nos currículos, a preparar melhor aqueles que escolheram trabalhar com a comunidade surda, pois consideravam a necessidade da língua de sinais para atender esta comunidade.

Aos poucos constatou-se que limitar uma criança surda em um programa totalmente oral não garantiria o sucesso na fala e habilidades de leitura. Pesquisas estavam começando a encontrar evidências de que o uso precoce da língua de sinais não retardaria o desenvolvimento da criança surda de expressão, como muitos pensavam que o fez. Outros estudos de crianças surdas de pais surdos que usam a linguagem de sinais com seus filhos mostraram que estas crianças geralmente obtinham melhores resultados acadêmico, social, e na aquisição da linguagem escrita do que as crianças surdas de pais ouvintes que não utilizam a linguagem de sinais (BUTLER e GILBERT, 1981, p. 364).

Nos EUA, dada a preocupação com a formação dos surdos para o trabalho, conforme relatam Butler e Gilbert (1981), nessa época, muitas pessoas defenderam a abertura de uma escola técnica nacional para os surdos; outros promoveram a expansão de programas técnicos nas escolas existentes, com o uso da língua de sinais na formação técnica industrial, acompanhando a demanda por formação técnica da época. Nos Estados Unidos, Robert Jonhson, Scott Liddell, e Carol Erting, no final da década de 1980, defendiam maior abertura do currículo escolar, recomendando que fosse oferecido às crianças surdas a ASL (American Sign Language) como sua primeira língua ou língua nativa, e que a ASL fosse a linguagem formal para o ensino de ESL (Inglês como segunda língua). Mediante o exposto, a administração escolar tentava atender à solicitação dos pais, e a partir disso abriram as portas para a contratação de um número crescente de intérpretes educacionais.

No Brasil, o oralismo foi predominante por mais de um século, com o uso da língua de sinais estando restrito a espaços não acadêmicos (comunidades surdas religiosas entre outras) ou de maneira informal, para não dizer clandestina, nos espaços educacionais de escolas de surdos (normalmente internatos), sendo usada pelos estudantes surdos para suas interações, mas banida dos espaços de formação acadêmica estritos. Em 1856, iniciam-se as atividades do

Colégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, no Rio de Janeiro<sup>3</sup>, o Instituto recebia crianças surdas de todo o país, e segundo Rocha (2010), em sua pesquisa ficaram marcadas as narrativas que identificavam fortemente os preceitos do oralismo ao longo da sua história, no entanto, a gestualidade também esteve presente no instituto, e após o Congresso de Milão na década de 1880, ficou decretada a supressão da língua de sinais, transformando a educação de surdos em uma escolarização de base clínica, seguindo o que ocorrera em todo o mundo.

Em 1977, foi criada a Feneida – Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos que dez anos depois passa a ser denominada FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, que assume como principal objetivo de defender o uso e divulgação da língua de sinais na educação de surdos e na sociedade.

Ao final da década de 1970, o MEC – Ministério da Educação ainda via o oralismo como a melhor prática educacional visando à integração dos surdos na sociedade. Assim, defendia práticas que objetivavam o desenvolvimento de habilidades de fala, leitura orofacial e escrita. No entanto, apesar das orientações do MEC, algumas escolas procuravam outras alternativas para o trabalho com os surdos, e a Comunicação Total também era usada no Brasil nesta época (ALBRES, 2010).

No início dos anos 1980, mais ouvintes se aproximaram da língua de sinais. No ambiente educacional brasileiro, houve o incentivo ao professor para fazer uso da língua de sinais, e em ambientes sociais, como eventos e reuniões vislumbrava-se o início da atuação do intérprete. Era comum nesse período o pouco conhecimento da estrutura da língua de sinais, e acompanha-se o início da construção da proposta de educação bilíngue para surdos. Alguns grupos começam a se interessar pela língua de sinais, enquanto o MEC e as instituições mais tradicionais estavam apoiadas no oralismo, mas, ao mesmo tempo, começavam a surgir experiências com a presença da língua de sinais – ainda que esta fosse pouco conhecida na década de 80 começam a aparecer os primeiros trabalhos de Lucinda Ferreira Brito no estudo dessa língua (GOLDFELD, 2002).

Além do exemplo de avanços da proposta em outros países, na década de 90, as pesquisas da professora de linguística, Lucinda Ferreira de Brito (1995), resultam na primeira publicação sobre Língua de Sinais no Brasil. A obra “Por uma Gramática a Língua de Sinais”, é o resultado da sistematização de uma série de estudos desenvolvidos pela autora entre 1982

---

<sup>3</sup> O Colégio nacional para Instituto Imperial sofreu várias reestruturações e mudanças de endereço na cidade do Rio de Janeiro, de até chegar ao atual INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, na Rua das Laranjeiras, município do Rio de Janeiro, RJ (ROCHA, 2010).

a 1995 – sendo a maior parte dos trabalhos produzidos com base na gramática da ASL e alguns estudos com base na gramática da LFS (Língua Francesa de Sinais). Estes estudos suscitaram no Brasil, os primeiros debates que culminaram posteriormente com a proposta educacional que via na abordagem bilíngue uma alternativa viável para a educação de surdos (GOLDFELD, 2002).

Para Quadros (1997, p. 27), “o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que propõem tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar”. Nesse sentido Skliar (1997b), considera que uma proposta educacional bilíngue deve contemplar o direito da criança surda de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua na qual tenha domínio, respeitando, ainda, os aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares inerentes à condição de surdez.

Fernandes e Correia (2010) complementam dizendo que o indivíduo bilíngue é um agente que se utiliza de dois sistemas simbólicos distintos, ou seja, duas línguas, objetivando representar conceitos, e que a língua de sinais é o sistema mediador da criança surda por excelência. Nesse momento, nos anos 1990, a educação bilíngue começava a se configurar como uma proposta educacional que ganhava força dentro da política educacional vigente, que mantinha as salas especiais de surdos e as escolas especiais que atendiam surdos.

Na década de 1990, momento de ampliação dos estudos linguísticos sobre as línguas de sinais em todo o mundo, a Suécia deu o primeiro passo em direção à proposta de Educação Bilíngue para surdos, segundo Capovilla (2000) foi o primeiro país a reconhecer politicamente os surdos como minoria linguística e com direitos à educação em línguas orais e de sinais.

Nesse momento da história dos surdos, a concepção sócio-antropológica sobre a surdez vai ganhando espaço, sobretudo no que diz respeito aos sentidos conferidos aos termos “deficiente auditivo” e “surdo”. A mudança de concepção não se dá de uma hora para outra, essa transição leva muito tempo para fazer parte do “modo de pensar da sociedade” fortemente marcado pela ideia de deficiência, da falta e de necessidade de correção para a normalidade. O signo empregado para referir-se ao sujeito que não ouve, faz alusão à ideologia de um grupo social, não é apenas um nome, mas um signo ideológico, portanto, estes termos são usados diferentemente em cada espaço/tempo social e político. Para Bakhtin/Volochínov (2009 [1929], p. 42): “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”.

Souza (1998) aponta que o bilinguismo, além das questões linguísticas de reconhecimento da língua de sinais, requer uma posição política do Estado em dar suporte

para essa minoria linguística. O estudante surdo ganhou mais espaço nas universidades, maior possibilidade de inteirar-se efetivamente dos conteúdos acadêmicos, abriu-se a possibilidade da presença do intérprete de Libras, como mediador no acesso aos conteúdos e aos conhecimentos do mundo acadêmico.

Com os avanços dos estudos linguísticos sobre língua de sinais, intensificou-se a reflexão sobre a educação de surdos. Uma indicação dessa reflexão verifica-se no item 19 da Declaração de Salamanca (1994):

As políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de sinais como meio de comunicação entre surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de sinais. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais em escolas regulares. (SALAMANCA, 1994, p. 7)

Para Lodi e Almeida (2010), antes dos anos 2000, a comunidade surda brasileira se organiza em busca do reconhecimento, valorização e uso da Libras nos diferentes espaços sociais e nos processos constitutivos dos surdos como sujeitos bilíngues-biculturais e a partir desse ano, surge uma nova legislação, ao mesmo tempo que as pesquisas acadêmicas ampliam seu interesse pela educação de surdos como temática. Segundo as autoras, nesse período os surdos passaram a frequentar os espaços acadêmicos e hoje já existem surdos que concluíram suas pesquisas com formação na pós-graduação *stricto sensu*.

Deste modo, em 24 de abril de 2002 ocorre o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira por meio da Lei 10.436/2002. É a partir desse momento histórico que a língua de sinais passa a ser respeitada oficialmente e que a comunidade surda é reconhecida no Brasil como uma minoria linguística (BRASIL, 2002).

Posto isto, podemos perceber que até este momento o MEC foi acenado como defensor do oralismo na educação de surdos, contudo ele muda de postura e orientação, acompanhando o contexto político social que apregoa o respeito aos direitos das minorias e ações de inclusão (Declaração de Salamanca, 1994; Declaração de Jacarta, 1997), aliados à luta da comunidade surda e da nova legislação, a lei da Libras, passando a orientar a educação de surdos sob uma nova ótica.

A orientação do MEC (BRASIL, 2003) referindo-se ao processo de implementação da proposta bilíngue nos coloca a pensar sobre o andamento da inclusão educacional: relata que assim como o educador surdo é um novo agente para esse ambiente educacional, também o

intérprete de língua de sinais tem nesse momento sua ascensão, fruto do encontro da proposta bilíngue com o movimento de inclusão, além da importância do professor ouvinte bilíngue.

No Brasil, o Decreto 5.626/05 passa a regulamentar a Lei da Língua Brasileira de Sinais- Libras, como língua da comunidade surda do Brasil, bem como oferece organização à educação dessa comunidade em uma perspectiva bilíngue, mas não consegue dar força ao movimento que se opõe à política de inclusão educacional que se instaurava. Nesse momento se criam definições para a atuação do IE nos diferentes níveis de ensino, questões referentes à sua formação. A regulamentação da Lei da Libras será tratada a partir desse momento na história, como um marco na educação de surdos numa perspectiva bilíngue.

É essencial, então, entender o bilinguismo e sua implementação na educação de surdos. Silva (2010), sobre a transição do oralismo para o bilinguismo, afirma que “a aprendizagem da língua de sinais, assim como a aprendizagem da leitura e da escrita passou a ter um papel preponderante, antes atribuída principalmente à linguagem oral, para a construção de uma nova identidade e autonomia da comunidade surda” (SILVA, 2010, p. 39).

Após o Brasil tornar-se signatário da Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2007, neste mesmo ano, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva assina o Decreto nº 6.253/2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb - e define e institui o Atendimento Educacional Especializado – AEE<sup>4</sup> (BRASIL, 2007).

No ano seguinte, o presidente assina o decreto nº 6.571/2008 – que dispunha sobre o movimento de inclusão radical prevendo a escolarização no ensino regular em todos os níveis e em qualquer situação (BRASIL, 2008). Essa legislação culminou com o fechamento de inúmeras escolas especiais, inclusive escolas que atendiam somente surdos e também o fechamento de classes especiais, passando o atendimento desses alunos surdos para o ensino regular (ALBRES E SANTIAGO, 2012). A partir destes acontecimentos, passa-se a pensar em como garantir a educação bilíngue para surdos dentro da política de inclusão educacional. No entanto, essa política de inclusão e o movimento da educação bilíngue para surdos acontecem paralelamente e se contrapõe em vários aspectos, principalmente no tocante às necessidades e condições linguísticas dos estudantes surdos.

---

<sup>4</sup> Segundo a Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado Pessoa com Surdez (BRASIL-MEC, 2007) O AEE para alunos surdos prevê momento didático-pedagógico em Libras na escola comum; momento didático-pedagógico para o ensino de Libras no contraturno; e momento didático-pedagógico para o ensino de Português na modalidade escrita em horário de contraturno.

Megale (2005) pesquisa a educação bilíngue que envolve línguas orais, e revela que uma série de questões influencia em como essa proposta se efetiva na escola.

De acordo com seu objetivo, a educação bilíngue pode ser classificada em três diferentes programas. O primeiro deles é o *programa compensatório* em que a criança é instruída primeiramente na L1, visando sua melhor integração no contexto escolar. O segundo programa é o *programa de enriquecimento*, nele, de acordo com Cox e Assis- Peterson (2001), ambas as línguas são desenvolvidas desde a classe de alfabetização e são utilizadas como meio de instrução de conteúdos. O terceiro programa é o de *manutenção do grupo*, no qual a língua e a cultura das crianças pertencentes ao grupo minoritário são preservadas e aprimoradas. A terceira categoria, *status*, compreende quatro dimensões. A primeira delas é a *língua de importância primária versus a língua de importância secundária na educação*. A segunda dimensão enfatiza a *língua de casa versus a língua da escola*. A terceira dimensão é caracterizada pelo contraste entre a *língua mais importante no mundo e a língua de menor importância*. Finalmente, a quarta dimensão prioriza a relação entre a *língua institucionalizada versus a língua não institucionalizada na comunidade* (MEGALE, 2005, p. 8-9).

Quadros (1997) apresenta como formas de bilinguismo existentes na educação de surdos as seguintes: o ensino da segunda língua em paralelo à aquisição a primeira língua; e outra forma tendo como característica o ensino da segunda língua somente após a aquisição da primeira língua. Pode-se a partir dessas duas formas de bilinguismo apresentadas por Quadros, e refletindo sobre as considerações de Megale (2005) apresentadas acima, entender que a efetivação de uma proposta educacional bilíngue vai depender do *status* das línguas em paralelo ao ambiente de instrução, escola “especial/bilíngue” para surdos ou uma escola inclusiva bilíngue.

Para Goldfeld (2002), o ambiente linguístico deve ser o mais adequado possível à criança surda, para facilitar a aquisição da língua de sinais e evitar o atraso da linguagem e todas as suas conseqüências, em nível de percepção, generalização, formação de conceitos, atenção e memória. E acrescenta que provavelmente a língua de sinais será a língua mais utilizada na construção da fala interior e essa língua que é mais fácil e natural para o surdo desempenhará a função planejadora da linguagem.

Conforme a nossa política de educação, que prioriza a inclusão educacional em detrimento a outras possibilidades de organização da escola para atendimento aos alunos surdos, a orientação atual é de que os alunos devam estar matriculados em escolas regulares e recebendo o atendimento educacional especializado conforme a sua necessidade educacional. Prieto (2003) argumenta que a escola pública tem como objetivo proporcionar aos alunos a formação com equidade social, e isso é complexo. Para a realidade da escola a inclusão educacional não é algo simples, requer investimento em pesquisas para elaboração de novos



conhecimentos e formação inicial e continuada para que as práticas educacionais venham ao encontro de uma educação inclusiva de qualidade.

Lodi e Lacerda (2010) discutem a estruturação de uma educação inclusiva bilíngue, partindo dos mesmos princípios defendidos para a educação bilíngue, mas sua estruturação requer outros cuidados. Segundo as autoras deve contemplar o direito linguístico da pessoa surda de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais na língua em que tenha domínio; respeitando também à condição de surdez; e o direito a ter acesso ao português como segunda língua o que implica em os educadores terem o domínio e conhecerem o funcionamento das línguas envolvidas, a língua de sinais e o português, e características da surdez e singularidades das comunidades surdas.

Neste sentido, entende-se que não há uma proposta educacional universal adequada que vá garantir uma educação de qualidade, tampouco uma única forma de se concretizar a educação bilíngue para surdos. Silva (2010) considera que:

Há um imenso abismo entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. Este cotidiano nos revela, ainda hoje, uma grande lacuna entre o que é proposto em lei, o desenvolvimento do conhecimento produzido nas universidades e a realidade de nossas escolas no que se refere à educação do surdo (SILVA, 2010, p. 39).

Desta forma, é preciso considerar que além da função da educação formal, a escola para crianças surdas, tem também como função ser um espaço de aquisição da língua de sinais. Para tanto, nessa perspectiva a educação bilíngue deve contar com profissionais proficientes em língua de sinais, professores surdos e professores ouvintes bilíngues e intérpretes de línguas de sinais. Em situação de inclusão educacional, ou seja, do aluno surdo estar matriculado em sala de aula do ensino regular e seus professores e colegas serem ouvintes é imprescindível para a criança ter o serviço de interpretação em todos os níveis de escolaridade.

Sobre a atuação do intérprete educacional é fundamental esclarecer que o papel do intérprete não se reduz a verter de uma língua para outra.

[...] 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. O sentido do enunciado é construído na interação verbal, e é atualizado no contato com outros sentidos, na relação estabelecida entre interlocutores. A interpretação é um processo ativo, que procede de sentidos que se encontram, existindo, apenas, na relação entre sentidos, como um elo numa cadeia de sentidos. Pode-se dizer assim que a interpretação se revela na multiplicidade de sentidos existentes (LACERDA, 2000, p. 6).

O contexto bilíngue para a educação de surdos não deve ser visto da mesma forma que outros contextos bilíngues (somente línguas orais), pois para os surdos, a diferença de modalidade de língua, ou seja, de produção e percepção destas línguas acarretam representações e conhecimento de mundo ainda mais diverso. O aluno bilíngue é aquele que pensa também na segunda língua, e isso acontece quando as línguas em questão são usadas naturalmente, respeitando a sua primeira língua e também o grau de importância das línguas envolvidas de acordo com o contexto social em que o aluno está inserido.

Trazendo essa discussão para as concepções sobre a surdez:

O abandono da ideologia clínica dominante e a aproximação a paradigmas socioculturais não são inteiramente suficientes para sustentar a existência de uma nova visão educacional. São muitas as dificuldades de projetos político-educacionais específicos e muitas as limitações que, ainda hoje, determinam a prática pedagógica cotidiana nas escolas. Naturalmente não se trata de medir quanto a educação dos surdos se distancia dos formatos reeducativos, mas sim de saber quanto se aproxima realmente das concepções culturais e sociais dos surdos e da surdez (SKLIAR, 1998, p. 44).

Para Skliar (1999), “a língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade lingüística minoritária diferente e não um desvio da normalidade. Com a língua de sinais o surdo toma a palavra” (p. 142).

Skliar (1998) também afirma que

a educação de surdos atualmente já não pode ser descrita apenas através de grandes narrativas — oralismo, comunicação total, bilingüismo — nem como um produto de antagonismos fragmentários e oposições binárias — maioria/minoria, oralidade/gestualidade, ouvintes/surdos etc. Os temas de hoje transcendem ambos os estilos e ideologias dessa descrição e obedecem a múltiplas trajetórias de análise (SKLIAR, 1998, p. 55).

Nesse contexto, o intérprete de língua de sinais educacional, é apenas uma das peças fundamentais desse quebra-cabeça, entretanto, cabe ressaltar a formação ainda incipiente desse profissional em nosso país. Aspectos desta questão serão tratados no próximo item.

## **1.2 A inclusão educacional de alunos surdos e o Intérprete de língua de sinais**

Na perspectiva de uma política educacional de inclusão em consonância com uma perspectiva de educação bilíngue, o surdo não deve ser visto como deficiente, mas como um indivíduo diferente que, principalmente na educação, vive na fronteira entre duas línguas, a língua de sinais (sua língua de constituição) e a língua majoritária de seu país (para nós o

português). Quando seu direito linguístico é respeitado, as suas potencialidades podem ser plenamente desenvolvidas, e na inclusão educacional, na maior parte do tempo é o Tradutor Intérprete de Língua de Sinais – TILS que serve de ponte para o conhecimento, mas não deve ser o único agente na inclusão educacional de surdos. Como afirmam Souza e Góes (1999, p. 164) “a escola para todos começa a ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, mantendo-se, porém, em essência, as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos”. Para os surdos, mais do que abrir as portas, a escola deve estar preparada e munida de profissionais também preparados para atender o aluno surdo em uma perspectiva bilíngue.

falar em Bilinguismo no campo da educação dos surdos é fazer referência a algo muito concreto, e algo sem controvérsias à luz dos conhecimentos atuais da linguística: a existência de duas línguas ao redor dos surdos. Dito de outra forma, o Bilinguismo reconhece que o surdo vive numa situação bilíngue (SÁNCHEZ, 1991, p. 39).

É importante entender, então, que entre os profissionais da escola, o intérprete tem uma tarefa a desempenhar que exige conhecimentos específicos, não basta para o intérprete dominar a língua de sinais, outros fatores além da fluência devem ser investigados para que o IE tenha condições de mediar os conteúdos acadêmicos de forma eficaz.

A figura do TILS não é nova nas experiências das comunidades surdas, contudo aparece pela primeira vez em documentos oficiais no Brasil apenas no final da década de 1990, como profissional responsável pela acessibilidade de sujeitos surdos aos conteúdos tratados em espaços públicos e educacionais (LACERDA, 2010, p. 133).

Sabe-se que há anos os TILS vêm exercendo sua atividade profissional na educação e em outros espaços da sociedade, mas é a partir do Decreto nº 5.602/05 que a profissão é pensada oficialmente, e que se prevê a necessidade de formação para essa nova área.

Artigo 23 - parágrafo 2º ressalta que as “instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino buscarão implementar as medidas referidas neste artigo [Art. 23. proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de libras] como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva acesso á comunicação, à informação e à educação” (BRASIL, 2005).

No entanto, apesar de tal situação apresentar-se como grande conquista para uma educação de qualidade aos surdos, nos questionamos em relação à falta de formação desses profissionais, não menosprezando o saber constituído na prática, mas entendendo ser fundamental refletir sobre a sistematização de tais saberes a fim de proporcionar a disseminação desse conhecimento e a consolidação desse fazer profissional.

Diante de pesquisas sobre o processo inclusivo, constata-se que os papéis dos TILS na educação são plurais, assumindo que esse profissional tenha em sua atuação especificidades a serem atendidas que não se apresentam em outras esferas de atuação como na atuação de TILS de conferências entre outros contextos. Importantes publicações citam o termo ‘Intérprete Educacional’<sup>5</sup>, entendendo esse profissional como o agente que torne acessível ao aluno surdo os conteúdos acadêmicos, que participe do planejamento do professor e tenha acesso com antecedência ao material a ser transmitido durante a aula. Além disso, o IE precisa buscar sinais e formas adequadas de passar os conteúdos em Libras. Neste sentido, é fundamental a parceria entre IE e o professor, porque permite minimizar alguns dos problemas no contexto da educação inclusiva (LACERDA, 2003).

A Libras constitui a língua de instrução para que os alunos surdos construam conceitos, desde muito jovens, por meio da mediação do Intérprete Educacional. Conforme Santiago (2012b), uma questão que gera dúvida quanto a prática da interpretação educacional, entre outras, diz respeito a escolha da pessoa do discurso, ou seja, se a interpretação será feita na primeira ou na terceira pessoa, pois estes alunos entendem a presença do intérprete na escola de maneiras diversas nos diferentes níveis de ensino, portanto é importante o intérprete estar atento a isso na interação com o aluno surdo. Pode parecer um detalhe, mas esta escolha do intérprete pode favorecer ou não seu trabalho e sua relação com o aluno surdo.

Anater e Passos (2010) ao refletirem sobre o Intérprete Educacional relatam que ao pensar em suas tarefas, compreendem essa posição conflituosa e peculiar, concluindo que o seu compromisso vai além da aparente e simples função de facilitar a comunicação ao permitir o acesso à informação de uma língua para outra. O IE está na sala de aula para favorecer o acesso aos conteúdos que se endereçam para a aprendizagem de conhecimento pelo aluno. Assim, sua interpretação em alguma medida está comprometida também com a aprendizagem deste aluno.

O conhecimento das diferentes especificidades de cada nível de ensino é fundamental para que os Intérpretes Educacionais possam refletir sobre sua prática. Partindo dessa preocupação, justifica-se a especial atenção no que se refere ao desenvolvimento do TILS para atuar na educação de surdos, no nível universitário, pensando na complexidade linguística e de conteúdos implicadas neste nível acadêmico. Lacerda (2009) indica que a formação precisa favorecer que futuros tradutores e intérpretes identifiquem e analisem os textos orais e escritos para além das palavras, apreendendo seus sentidos. Os recursos

---

<sup>5</sup> “O intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação” (BRASIL, MEC/SEE, 2004, p. 59)

linguísticos usados pelo IE devem possibilitar ao aluno surdo acesso aos conteúdos a partir de uma perspectiva bilíngue. Peixoto (2006) complementa:

Reconhecer a condição bilíngue do surdo é, portanto, apenas o começo de uma longa e intrigante travessia de descobertas e desafios. O acolhimento necessário e imprescindível da língua de sinais, como primeira língua do surdo e língua escolar, devolve ao surdo a esperança, ao mesmo tempo em que nos convoca a pensar sobre os processos e práticas construídos – agora – à luz dessa nova condição (PEIXOTO, 2006, p. 207).

Pode-se dizer que vivemos hoje um cenário favorável e em desenvolvimento, mais recentemente a profissão de TILS foi regulamentada pela Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010, mais uma conquista que fomenta uma rede de construção de um saber sistematizado e específico, esta nova Lei nos instiga a pensar na formação deste profissional sem esquecer-se da prática construída nessas últimas décadas.

### **1.3 O Intérprete Educacional nos diferentes níveis de ensino e sua formação**

#### Educação Infantil

Na abordagem bilíngue de educação de surdos, é imprescindível que a criança surda seja exposta o mais precocemente à língua de sinais, para possibilitar o desenvolvimento de suas capacidades e competências linguísticas, e é sabido que neste nível de ensino grande parte das crianças chegam à escola com domínio precário de língua de sinais, em sua maioria crianças surdas filhas de pais ouvintes que não sabem língua de sinais. Pereira e Vieira (2009), ao se referir à aquisição de língua e a condição bilíngue dos surdos explica que:

Por se constituírem como uma comunidade linguística minoritária, as pessoas surdas que usam a língua de sinais convivem com duas ou mais culturas (família e professores ouvintes, colegas e amigos surdos), adaptam-se pelo menos em parte a estas culturas e misturam aspectos delas (PEREIRA e VIEIRA, 2009, p. 63).

A concretização de um programa bilíngue para surdos da educação infantil em fase de aquisição de linguagem dentro de um programa de inclusão ainda merece profundas discussões, segundo Turetta e Góes (2010, p. 97) “trata-se de uma tarefa bastante difícil: atender educacionalmente ao aluno surdo, dentro de uma visão bilíngue, numa escola na qual o funcionamento geral é monolíngue”.

Segundo Lacerda (2009, p. 47), as principais características da educação infantil “condicionam a atividade da criança às rotinas, à dimensão relacional, ao domínio de determinada língua, ao mundo de significados já construídos em uma sociedade”. Desta forma, para a efetivação da função da educação infantil conforme descrita acima, verifica-se a importância de as crianças surdas conviverem com seus pares, colegas surdos e professores/instrutores de Libras surdos e com professores bilíngues. Neste aspecto, fica claro que a presença do IE não configura a melhor opção para a criança no que diz respeito à construção de conceitos a partir de um processo de interpretação para uma língua que a criança ainda não tem domínio, sem ter a possibilidade de refletir sobre sua própria língua. Além de não ser claro para a criança a função/papel do professor e do IE (TURETTA e GÓES, 2010).

Na situação de um programa de inclusão, o IE acaba assumindo diversas funções: para além da tarefa específica de interpretar, o tipo de discurso e as enunciações nessa etapa da escolarização revelam interações que quase nada se configuram como atividade de tradução/interpretação, há autores que discutem sobre a codocência, mas para isso os IEs deveriam ter também formação pedagógica, além de participarem efetivamente do planejamento das atividades adequadas às especificidades do aluno surdo. Na educação infantil, o início do ano letivo prevê um período de adaptação ao novo ambiente e novo grupo social, nesse momento, as crianças ingressam em um ambiente planejado e preparado permeando as ações cotidianas (CAETANO, NAGURA e KOYAMA, 2011).

Conforme Moura (2011), é na e pela linguagem que a criança constitui-se com sujeito, podendo comunicar-se com os outros e com ela mesma. É essa construção linguística que lhe permite ter acesso ao conhecimento, e se compor como sujeito social. Para a autora, essa não é uma tarefa fácil nem rápida. Num primeiro momento, é a família que cumpre o papel de socializadora primária da criança, e a escola começa a tomar parte dessa função, a socialização secundária, intermediada por várias situações de vivência que estabelecem outras formas de se comportar no mundo, na nossa sociedade. Neste sentido, o agente principal desse processo encontra-se na escola. Portanto, “é necessário que exista uma forma de comunicação para ambas as partes: para a criança que busca informações e formas de estar no mundo e o outro que lhe é significativo” (MOURA, 2011, p. 156).

Entende-se, portanto, que neste nível de ensino, o atendimento educacional especializado para crianças surdas, seja na escola especial, seja na escola bilíngue, distancia-se das questões de tradução/interpretação, as necessidades educacionais vão além de versar de uma língua para outra, permeiam a aquisição de linguagem e língua, e de conhecimento de

mundo. A nossa escola inclusiva hoje, com a estrutura que apresenta, e que idealiza o IE como o único agente que vai resolver a inclusão, não possibilita que a criança surda nessa fase de escolarização desenvolva um nível de simbolização a partir das situações de comunicação e de relações significativas para essa fase de aquisição de língua e de linguagem, e não é a atuação do IE que vai permitir que isso aconteça.

A criança surda precisa desenvolver/adquirir a Libras e isso se dá pela imersão em espaços discursivos com usuários desta língua. A situação de inclusão com IE pode levar a criança a ficar isolada tendo apenas o IE por interlocutor, para seu desenvolvimento na língua são necessários pares e adultos fluentes em Libras, além de atividades de uso efetivo da língua, não apenas em processo tradutório, para que a aquisição se dê favorecendo um desenvolvimento geral pleno.

### Ensino Fundamental e Ensino Médio

O intérprete de Libras pode ser considerado um serviço educacional garantido pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. O Art. 21 do referido decreto infere que as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, com o objetivo de viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos e que esses profissionais devem atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino; nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

Rosa (2008) ressalta que “quando se insere um intérprete de língua de sinais na sala de aula, abre-se, para o aluno surdo, a possibilidade de apropriar-se do conteúdo escolar na sua língua natural, através de um profissional com competência nesta língua” (p. 178). Além da acessibilidade aos conteúdos e do conhecimento de mundo que o intérprete proporciona para o aluno surdo, o IE é a pessoa na sala de aula que normalmente está mais próxima do aluno surdo quando não há outros surdos inseridos na mesma sala – já que partilham uma língua comum.

É relevante, segundo Lacerda (2003) que o IE, especialmente aquele que atua no ensino fundamental, tenha preparo para atuar no espaço educacional também como educador, atento às dificuldades da criança e que busque ativamente novos modos de mediação que favoreçam a construção de conhecimentos.

Há situações em que dentro da comunidade escolar a que pertence, o intérprete é o único que se comunica efetivamente com esse aluno, e isso acaba por desencadear uma relação de dependência do intérprete por parte de aluno. Para Rosa (2008, p. 178) “o professor ouvinte pode conduzir suas aulas sem preocupar-se em como passar esta ou aquela informação em sinais, atuando na língua em que tem domínio”, entretanto para a autora a presença do intérprete educacional não altera a forma como a educação vem acontecendo, a escola não se modifica em relação à presença do aluno surdo, é o aluno que acaba se ajustando ao modelo educacional vigente. “A construção do conhecimento tem caráter social e depende das condições propiciadas, da qualidade das interações e das relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos no âmbito da escola” (ROSA, 2008, p. 178). Portanto, o intérprete de língua de sinais, além da interpretação dos conteúdos, deve incentivar a relação entre alunos surdos e ouvintes, mas nem sempre essas relações podem se aprofundar dada a restrição de conhecimento da língua de sinais por parte dos alunos ouvintes (Lacerda, 2006) quando não há qualidade nessas interações, ou seja, não há uma língua em comum para que possa haver a troca direta entre os alunos, pois os alunos ouvintes não sabem Libras e os surdos não sabem o português. Em muitos casos, o IE acaba por ser parceiro nesse contexto.

O profissional que trabalha com língua, e, principalmente, na atividade de versar de uma língua para outra, deve estar constantemente em atualização. Esse profissional inserido no espaço educacional tem dupla responsabilidade de busca de formação, tanto no estudo das línguas envolvidas na tradução quanto no estudo dos conteúdos e conceitos que mediará. O IE se vê diante de várias atividades as quais tem que desempenhar seu papel: deve entender como funciona cada atividade educacional; e entender as especificidades referentes ao domínio da Libras e do Português pelo aluno surdo.

Frequentemente, as metodologias de ensino utilizadas pelos professores não favorecem o aprendizado dos alunos surdos, pois são pensadas e direcionadas aos alunos ouvintes, tendo a crença de que a atuação do intérprete será suficiente para o entendimento do aluno surdo sobre a matéria, não havendo necessidade de adaptações (SALLES; KOTAKI e LACERDA, 2011, p. 132).

Nos primeiros anos do Ensino fundamental (1º ao 5º ano), o IE desenvolve competências com base na sua experiência com a criança, no cotidiano da sua tarefa de mediar o conhecimento. Nas interações entre o IE e o aluno surdo, o IE também representa modelo de língua para os alunos surdos, interferindo significativamente no processo de aquisição de linguagem e desenvolvimento de língua de sinais. Nesta fase de letramento, o ponto de partida da interpretação é o contexto e o nível de língua de sinais da criança surda.



Lacerda (2009) adverte que também nesse nível de ensino, Ensino Fundamental – séries iniciais, as ações do IE em sala de aula extrapolam em muito a atividade de tradução/interpretação daquilo que é dito pela professora e pelos alunos, e mediante a dificuldade cotidiana do pouco domínio de Libras por alunos surdos e professores, revela um paradoxo entre o que é possível e o que é necessário fazer em sala de aula, e nesse sentido o papel do IE é questionado.

Segundo Ferreira e Zampieri (2010), a atuação do IE neste nível de ensino não é aconselhável por argumentos semelhantes aqueles apontados para educação infantil – a realidade é de crianças pequenas em fase de aquisição tardia da Libras, e que precisam dos conhecimentos fundamentais em sua língua de domínio, não marcada pelo complexo processo tradutório – além disso o decreto 5.626/2005 somente indica a presença de IE a partir da segunda etapa do fundamental, e que nos primeiros anos do ensino fundamental a criança surda esteja matriculada em uma escola bilíngue para surdos.

Albres (no prelo) constatou que a atuação do intérprete educacional, no ensino fundamental - ciclo I, não se restringe apenas a enunciar discursos de outros, pois, além do conhecimento linguístico, o intérprete educacional está situado em um momento discursivo concreto, e é envolvido pelo objeto fim desse momento, ou seja, do ensino-aprendizagem. Por vezes, toma a palavra e enuncia orientando o aluno surdo, partilhando com o professor do planejamento pedagógico, orientando o professor quanto às necessidades educacionais dos alunos surdos.

No Ensino Fundamental – séries finais (6º ao 9º ano), a criança/adolescente ainda encontra-se na fase de desenvolvimento de língua e apreensão de conteúdos. É uma fase também de construção de identidade e de identificação.

A relação entre professor-alunos é determinante para a atuação do profissional: possibilitar o desenvolvimento de práticas interpretativas que levem os alunos a vivenciar as línguas, português e Libras, essas práticas ajudam a estabelecer essa relação. Portanto, o intérprete educacional deve estar atento a todas as enunciações em sala de aula a fim de interpretá-las para que o aluno surdo se sinta inserido e sabendo quem falou o que e em que momento. Cabe ao instante interpretativo à decisão da prática de interpretação que favoreça essa interação. Portanto, o conhecimento de questões relativas aos gêneros discursivos – entre outros - e suas implicações também são necessárias, uma vez que cada contexto discursivo pede ajustes linguísticos que demandam tarefas distintas em cada uma das línguas em uso (SALLES; KOTAKI; LACERDA, 2011).

Kelman (2005) lembra resultados de experiências bem sucedidas no trabalho de codocência desenvolvido entre o professor regente e o intérprete de Libras, que no ensino fundamental costuma atuar como outro professor em sala de aula.

Kotaki e Lacerda (2011) revelam que “o tipo de formação profissional, as experiências adquiridas, o histórico geral de cada um (IE), formam um conjunto de fatores que colabora para formulação de uma determinada identidade profissional, e que acabam interferindo em seu modo de atuação” (p. 128). Na pesquisa de Kotaki e Lacerda (2011) sobre esse nível de ensino, os intérpretes entrevistados relatam que durante a interpretação os alunos têm dúvidas sobre os sinais utilizados e os seus significados, e em decorrência disso, os IE acabam por fazer explicações mais prolongadas e mais acessíveis sobre um conceito não tendo condições de acompanhar exclusivamente a explanação dos professores. Quanto a isso, Kotaki e Lacerda (2011, p. 131) discutem: “O intérprete precisa administrar sua interpretação em relação aos conteúdos e explicação dos conceitos, buscando produzir enunciados que façam sentido para o aluno surdo, sem perder qualquer informação relevante”. Nesse sentido, Tuxi (2009) explica que o IE atua em diversas funções, acrescentando o papel de co-construtor de conhecimento para o aluno surdo, que em alguns momentos interrompe a interpretação da aula e inicia a explicação direcionada exclusivamente para o surdo.

Lacerda, Santos e Caetano (2011) introduzem a questão do planejamento na função do intérprete educacional e o trabalho colaborativo com o professor regente. Tem-se discutido que o professor deve disponibilizar seu planejamento antecipadamente para o intérprete, mas as autoras vão além, indicando ser importante a reflexão em conjunto "acerca das estratégias de ensino a serem utilizadas, pois, é nesse momento que o ILS (intérprete de língua de sinais) pode dar ideias, sugerir e auxiliar na confecção de materiais visuais – práticas que favorecerão todos os alunos, e não apenas os surdos" (LACERDA, SANTOS e CAETANO, 2011, p. 114).

O professor, durante as aulas expositivas, pode utilizar algumas estratégias que auxiliem o ILS. Conforme exposto anteriormente, o mapa conceitual ajuda o aluno a visualizar as informações mais importantes; o uso da lousa também pode facilitar o trabalho do intérprete. Muitas vezes o ILS precisa explicar um conceito que ainda não tem um sinal convencionado e, portanto, fará uso da datilologia – ato que demanda tempo e, se o aluno não tiver conhecimento sobre o termo, de nada adiantará, pois o conceito não é desenvolvido apenas a partir da datilologia (LACERDA, SANTOS e CAETANO, 2011, p. 114).

No ensino médio, conforme destaca Belém (2010) cada intérprete é perpassado por suas significações e pelo processo próprio de construir os conceitos, marcando assim seus modos de interpretar, nesse nível de ensino, segundo a autora existe ainda a particularidade de

abranger a formação geral e profissional, na etapa final da educação básica. Belém explica que:

A habilidade no desempenho da profissão não deve ser configurada apenas pela fluência ou até mesmo, na proficiência da língua de sinais, é preciso conhecer bem sobre aquilo que se interpreta para que as escolhas lexicais sejam as mais adequadas possíveis, e que na língua meta, os conteúdos sejam apresentados de modo a fazer sentido para os interlocutores, é nesta esfera complexa, que atua o intérprete educacional (BELÉM, 2010, p. 22).

Belém (2010) afirma que neste nível de ensino o intérprete educacional se torna ainda mais necessário, já que, quando o aluno surdo finalmente chega ao ensino médio, esse encontrará uma gama maior de informações de nível geral, técnico e tecnológico, além da expectativa pela inserção no mercado de trabalho e pela possibilidade de prosseguir para o ensino superior. Mesmo neste nível de ensino, a autora relata que a acessibilidade não se restringe às questões linguísticas, mas que se endereça ainda a outros conteúdos específicos (uso de laboratórios, expressões técnicas em língua estrangeira, formulações complexas) que o próprio aluno surdo não sabe como fazer para alcançar.

Estabelecer parcerias com os professores favorece o trabalho do intérprete, uma vez que o conhecimento prévio dos conteúdos permite um melhor planejamento, e criação de estratégias que facilitem o ato de interpretar. A proximidade do professor amplia as possibilidades de um trabalho colaborativo, existindo abertura para discussões sobre possíveis adaptações, troca de informações, e de ideias para um melhor trabalho em sala de aula (KOTAKI e LACERDA, 2011).

Desta forma, compreende-se que, proporcional ao nível de ensino em que o intérprete educacional atua, é a exigência de proficiência nas línguas envolvidas na interpretação e não obstante nos conhecimentos específicos acerca das diferentes disciplinas e conteúdos a interpretar. Belém (2010) conclui que apenas fomentar a formação inicial e continuada do profissional TILS para atuação no ensino médio não é suficiente, se faz necessária uma busca constante por soluções no dia a dia da escola que deve partir dos elementos da tríade, professor – intérprete – aluno.

A atuação deste profissional, na área educacional, requer formação específica, experiências com a prática pedagógica, o domínio das línguas envolvidas na interpretação, ou seja, uma boa base em fundamentos da linguística e educação. Esta atuação envolve também questões culturais e sociais que estão em funcionamento e os diferentes usos da linguagem nas interações humanas. (MENDES, 2012, p. 164).

## Ensino Superior

Idealiza-se que no contexto educacional-inclusivo do ensino superior o aluno surdo já seja fluente em Libras a ponto do trabalho de interpretação ser mais dinâmico e independente, entretanto entender o processo de interpretação no ensino superior pode nos revelar surpresas em torno das inúmeras variáveis envolvidas nesse processo, portanto não podemos ignorar as condições de desigualdade no processo de escolarização do sujeito surdo que chega ao nível superior de ensino.

Fernandes (2010b) relata que os alunos surdos em sua maioria, assim como os ouvintes, estão matriculados em faculdades e universidades privadas. O Censo da Educação Superior - 2010 revela que mesmo com o aumento do número de matrículas no ensino superior em todo o país, a Região Sudeste ainda compreende mais de 48% do total de matrículas.

As universidades precisam atender aos preceitos legais de direitos a acessibilidade<sup>6</sup> dos alunos no ensino superior (BRASIL, 1999). No âmbito das instituições de ensino superior, um maior número de alunos surdos tem sido recebido, estas instituições têm, em geral, cumprido as exigências legais, ainda que inicialmente o tenham feito pela pressão de demandas judiciais impostas pelo ministério público. No contexto privado, o fato de a contratação de funcionários não exigir um processo complexo, vê-se com mais afinco o atendimento a legislação, de modo que com o ingresso do aluno surdo a contratação de IE é imediata, o que garante a sua permanência no sistema de ensino (FERNANDES, 2010).

Nas universidades públicas a desigualdade está instalada desde o acesso dos alunos surdos às vagas até as condições de permanência. Tendo em vista que o Ministério da Educação - MEC criou em 2005 o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir<sup>7</sup>), destinando investimentos às universidades públicas para melhorar a acessibilidade de pessoas com deficiência, esperava-se que estas questões estivessem sofrendo algumas mudanças. A previsão de investimento é destinada a obras de adaptações, e os recursos

---

<sup>6</sup> Decreto nº 3298 de 20/12/1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Art. 29. As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como: I - adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo; II - capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e III - adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação.

<sup>7</sup> EDITAL No- 8, DE 6 DE JULHO DE 2010: O Programa [Incluir] tem como objetivos: 1.1. Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior. 1.2. Promover ações para que garantam o acesso, permanência e sucesso de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES). 1.3. Apoiar propostas desenvolvidas nas Instituições Federais de Educação Superior para superar situações de discriminação contra esses estudantes. 1.4. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem; 1.5. Promover a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicações.

também podem ser usados na aquisição de computadores e outros equipamentos tecnológicos com interface de acessibilidade, impressora braile, lupa eletrônica e outros materiais didáticos e pedagógicos, no entanto, a contratação de pessoal não é prevista, e neste sentido a presença de intérpretes não é imediata à matrícula do aluno, já que não consta dos editais do Programa Incluir. É importante ressaltar que a permanência e o sucesso do aluno surdo usuário da língua de sinais nas instituições públicas de ensino superior ainda merecem atenção no que diz respeito ao atendimento às Leis de acessibilidade.

Fernandes (2010) ressalta que mesmo com “o reconhecimento do esforço individual para superar a condição da falta de audição e integrar-se ao fluxo normal e inalterável das atividades acadêmicas, registra-se um forte caráter excludente no acesso de estudantes surdos na universidade pública e gratuita” (p. 21). A autora neste sentido afirma que “Programas bilíngues envolvendo grupos minoritários não exigem apenas medidas operacionais para serem implementados; são complexos, justamente porque atravessados por interesses econômicos, ideológicos e culturais contraditórios” (p. 25). A pesquisa nos possibilita entender a realidade material dentro da história e da cultura que construímos e que vivemos, e nos ajuda a entender e orientar os processos educacionais a partir dessa realidade.

No ensino superior, o IE tem na sua atuação maiores exigências em relação à proficiência e sobre conhecimentos específicos e técnicos, entretanto pouca possibilidade de fazer parte de um processo educacional verdadeiramente inclusivo e de construção de estratégias em conjunto com o corpo docente. Daroque (2011) observa que os professores universitários (em sua maioria de instituições privadas) embora vejam como problema a falta de estabilidade dos intérpretes e, em alguns casos, o despreparo frente aos conteúdos da disciplina a ser interpretada, consideram esse profissional muito importante tanto para a comunicação em aula como para orientações sobre o modo de ensinar. Entretanto, estes mesmos professores não se dispõem a uma elaboração das aulas em conjunto.

Albres (2006) indica que intérpretes que atuam em curso superior sofrem com a falta de sinais na Libras para termos técnicos ou específicos das áreas do conhecimento. O intérprete faz escolhas no processo de interpretação e indica que quando existem conceitos sem sinais referentes na Libras o procedimento adotado pelos intérpretes é o uso do alfabeto datilológico ou a criação de novos sinais com motivação espaço-visual, como um acordo entre intérprete e aluno surdo. A autora considera ainda que a proficiência na língua de sinais e a formação na mesma área de interpretação proporcionariam ao intérprete melhores condições para generalizar o texto que está sendo interpretado e fazer uma opção por um sinal em detrimento de outro, ou mesmo criar estratégias para interpretação. “Há necessidade de se

conhecer bem a temática ser interpretada, ter fluência na Libras e criatividade para fazer uso dos recursos espaciais da língua no momento da construção de explicações da área” (ALBRES, 2006, p. 11).

A língua de sinais como qualquer outra língua está em constante movimento e transformação, denotando a relação entre as práticas sociais e a língua. É por isso que, a partir do momento em que as práticas sociais dos surdos vão mudando, novos léxicos vão sendo acrescentados à língua de sinais. O mesmo acontece também na nossa língua portuguesa quando, por exemplo, com o desenvolvimento da informática, passamos a nomear novos instrumentos e ações realizadas com esses instrumentos como: escanear, deletar, entre outros (GUARINELLO; et al, 2008, p. 70).

Segundo o relatório da Universidade Metodista de São Paulo para o I Seminário sobre Inclusão no Ensino Superior: trajetória do estudante surdo - UEL referente ao ano de 2008, o trabalho dos intérpretes de Libras ganha especial relevância no complexo processo de inclusão do aluno surdo no ensino superior, no qual expectativas diferentes se misturam, afetando diretamente na dinâmica de sala de aula, bem como no percurso acadêmico dos estudantes surdos. A atividade do intérprete perpassa as relações com os surdos chegando às questões de desenvolvimento da língua e dos sujeitos históricos que dela se servem (MOREIRA e FERNANDES, 2008).

Trabalhar com uma modalidade de língua altamente visual, negociar nas interações linguísticas com o outro, além de naturalmente dominar muito bem a sua língua materna (a língua portuguesa no caso do Brasil) e universos de conhecimentos díspares, são compromissos que os cercam. Em função disso, o tradutor e intérprete de língua de sinais passa a ser responsável por apreender uma língua que vem delineando trajetórias importantes, cujo reconhecimento legal e linguístico ainda precisa enfrentar o desconhecimento da sociedade na qual está inserida (ANATER e PASSOS, 2010, p. 213).

No espaço universitário Napier (2002) analisou as ações de intérpretes de língua de sinais australiana ao interpretar uma palestra para universitários. Constatou que alguns intérpretes mudaram o estilo de tradução, como uma estratégia linguística para lidar com as influências do ambiente sociolinguístico do discurso. Particular atenção, neste estudo, foi dada à formação dos intérpretes educacionais (e, portanto, sua familiaridade com o discurso acadêmico), as características linguísticas e densidade léxica do texto, e suas influências sobre a interpretação. Os resultados deste estudo não só são significativos na Austrália, mas também podem beneficiar intérpretes e educadores internacionalmente. O papel do intérprete universitário é fazer as escolhas adequadas de interpretação levando em consideração as influências sociolinguísticas envolvidas, ser um profissional bicultural e bilíngue. Para a autora, ser bicultural e bilíngue no caso do intérprete é algo maior, é deter as ferramentas para

determinar o que significa algo para seu público-alvo e esta é a melhor maneira para que uma mensagem seja interpretada de uma forma significativa, a fim de que faça sentido, de acordo com normas culturais e valores do público. “Portanto, não só intérpretes precisam entender os contextos sociolinguísticos e socioculturais de sua audiência, mas eles também precisam utilizar estilos de tradução adequados para garantir a facilidade de transmissão do significado de uma mensagem dentro de um quadro sociocultural” (NAPIER, 2002, p. 284).

Segala (2010) complementa:

Para traduzir os textos como língua-fonte, Português brasileiro, para a Língua Brasileira de Sinais – Libras, o tradutor deve ter domínio em Língua Portuguesa e Libras; suas variações linguísticas, sociais e culturais (bilíngues-biculturais), e também ter conhecimento do tema, ou seja, da área e suas normas linguístico-culturais (SEGALA, 2010, p. 57).

Gurgel (2010) relata que cada vez mais o acadêmico surdo é capaz de perceber a qualidade da interpretação que está sendo realizada, como também as informações e os conhecimentos que estão circulando dentro da sala de aula e, portanto, são mais exigentes, e conscientes do valor da formação profissional e do estudo.

Harrison e Nakasato (2004) analisaram situações de inclusão de surdos de uma universidade da cidade de São Paulo, e constataram que no início do curso universitário a presença do intérprete por si só revela aos colegas ouvintes de sala, a diferença linguística do aluno surdo. Tratando-se da sistematização do trabalho do intérprete, considera fundamental para a qualidade da interpretação, ele receber material, conteúdo, prova da disciplina previamente. Segundo os autores, os próprios alunos surdos percebem as diferenças na estruturação do espaço educacional, da forma de ensino e de intervenção pedagógica, das dinâmicas propostas em sala de aula.

Belém (2012) demonstra que a universidade hoje é um espaço de negociações entre professores, intérpretes e alunos surdos. Em um dos recortes da sua pesquisa, ela relata o momento em que o aluno surdo da pós-graduação pede ao IE que só interprete o que fosse dito realmente pelo professor, o que evidencia um conflito, que podemos entender que se inicia na determinação de papéis e fazeres que se constituem nas interações em sala de aula.

Sendo assim, Gurgel (2010) delinea a responsabilidade do intérprete educacional em relação à inserção acadêmica do aluno surdo:

Sua responsabilidade não se restringe a conhecer bem a Libras, os aspectos da cultura e a comunidade surda. Sob seu encargo está a circulação de conteúdos complexos e necessários à formação profissional do estudante surdo, implicando também conhecimentos técnicos e científicos. Quanto mais o intérprete conhece o conteúdo específico, melhor pode fazer a escolha de sentidos para verter de uma língua para outra. Cabe lembrar que

os conteúdos são densos e complexos, existindo assim, a necessidade de preparação prévia (que nem sempre ocorre) e de que o aluno surdo tenha um bom domínio em Libras do léxico específico de sua área de conhecimento – condições nem sempre presentes – que dificultam ainda mais a atuação do intérprete (GURGEL, 2010, p. 73).

Para Belém (2012), o IE, como mediador, promove não só a circulação das duas línguas, mas na interação de duas culturas diferentes, ele valoriza as duas línguas que circulam no contexto educacional.

Os dizeres dos autores citados parecem concordar que além do profundo conhecimento linguístico necessário acerca das duas línguas envolvidas, a interpretação educacional no ensino superior exige do intérprete um aprofundamento nos temas a serem interpretados, e complementamos dizendo que o contato com os professores para ter acesso aos conteúdos e a busca de atualização e preparo também é fundamental. Além disso, discutir as questões pertinentes à surdez, possíveis adaptações na forma de avaliação desse aluno, que mesmo estando no ensino superior muitas vezes apresenta dificuldades com a escrita do português, são responsabilidades do IE nesse nível de ensino.

Nos diferentes níveis de ensino apresentados nesse tópico, a questão das escolhas sobre como verter de uma língua para outra estão presentes, fica posto também que sempre ter acesso ao que será trabalhado e conhecer os conteúdos colabora e interfere positivamente no trabalho do intérprete – contudo nos níveis iniciais talvez o pouco domínio da Libras pelos alunos e o desconhecimento da própria situação de interpretação demandem do intérprete um tipo de atuação – mas, em geral, o professor é mais próximo, permanece mais tempo em sala de aula com a turma e com o IE e algumas discussões e proposições conjuntas parecem mais possíveis.

Nos níveis finais, é mais frequente que a língua esteja melhor dominada pelos alunos e que eles tenham internalizado melhor a função do intérprete – contudo a questão dos conteúdos a serem versados se torna muito mais complexa e o distanciamento dos professores também parece se constituir como um problema mais característico. No ensino superior, mais especificamente na pós-graduação, o problema de domínio da língua, na maioria dos casos não preocupa, mas já a questão dos conteúdos mais ou menos palatáveis para o IE e a sua disponibilidade em se dedicar ao estudo de temas e conceitos-chave a serem interpretados se torna um desafio bastante complexo.



## A Formação do Intérprete Educacional

Hoje ainda não está estabelecida uma formação específica como critério ou pré-requisito para a atuação do TILS na educação. Algumas iniciativas pontuais de formação universitária dão o tom da mudança, mas não configuram ainda a transformação dessa realidade. Gurgel (2010) afirma que “há uma significativa desinformação sobre os limites e possibilidades de ação do profissional TILS, e não é incomum professores reticentes em relação ao papel do intérprete atuando em sala de aula no atendimento a estudantes surdos” (p. 64), isso possivelmente se deve a essa condição de formação ainda incipiente no Brasil.

Essa condição é decorrente também do baixo nível de exigência das instituições contratantes, e da pouca oferta desses profissionais mediante a demanda emergente. Infelizmente, a procura para aperfeiçoar os conhecimentos e formação na profissão ainda é pequena. Em sua pesquisa, Lacerda e Gurgel (2011) revelam “que muitos não se incomodam com tal fato, e entendem que a prática é suficiente para a qualidade de sua atuação” (p. 490). Como resultados da pesquisa, muitos intérpretes referiram atuarem em diferentes cursos, em diferentes áreas do conhecimento e períodos, sendo bastante exigidos. Com isso, além da habilidade com cada uma das línguas envolvidas, precisariam estar constantemente atualizados em relação ao conhecimento específico dos temas abordados, com leituras e aprofundamento que nem sempre fazem e que tendem a acarretar prejuízos nos resultados da interpretação.

Ainda, segundo as autoras, “como em qualquer profissão, seria fundamental manter uma formação continuada, atentos a seu aperfeiçoamento, conhecimento de novas técnicas, ampliação do conhecimento linguístico e de experiências mais sistematizadas que cursos de formação podem favorecer” (LACERDA e GURGEL, 2011, p. 491).

Essa atuação empírica, que atualmente predomina na atividade do intérprete de língua de sinais, é vivenciada pelos tradutores brasileiros até que se iniciem cursos de formação universitária, que atendam essa demanda de formação (ROSA, 2008). Cabe ressaltar também que os processos de inclusão escolar para alunos surdos não podem centrar-se apenas na presença do intérprete educacional no espaço escolar (SALLES; LACERDA, 2012), no entanto, essa formação deve ser arquitetada com certa urgência. A profissão de TILS foi regulamentada em 2010, entretanto a sua organização formal em campos de atuação, como acontece em outros países, ainda não. A constituição de campos específicos de interpretação como a atuação do IE já se mostra em algumas iniciativas de formação, no sentido das

recentes pesquisas acadêmicas sobre a temática, no entanto, ainda não é acessível para toda demanda existente. (NASCIMENTO, et al, 2012).

A exigência de conhecimento especializado, atendendo a demanda nos vários campos de trabalho, no caso da Educação em seus vários níveis acadêmicos e escolares, envolve também necessidade de aprofundamento desse sujeito como pesquisador e autor do seu próprio forjar como profissional (BELÉM, 2012, p. 15).

A partir do exposto até aqui, entende-se que a formação do tradutor/intérprete de Libras para atuação na área educacional merece atenção, tendo em vista esse ser o maior campo de atuação deste profissional no Brasil na atualidade. Nesse sentido, a interpretação não pode ser vista apenas como uma tomada de decisões sobre a organização dos níveis linguísticos, “é relevante entender o contexto da formação do intérprete e de suas dificuldades na prática educacional. Essa formação deve envolver discussões sobre concepção de linguagem, de língua, de tradução, de interpretação” (GUARINELLO, et al 2008, p. 67), entre diversos aspectos.

Lacerda (2010), em seu artigo, explica que a formação de tradutores e intérpretes de línguas orais é, na atualidade, uma área consolidada, porque, em diferentes países se conta com a experiência de formação em nível superior há pelo menos 50 anos. Nesse contexto, sabe-se que o domínio das línguas de trabalho deve anteceder a formação de tradutores e intérpretes e que tal domínio é condição prévia e indispensável para a sua atuação, e que, portanto, estes programas de formação profissional não têm como objetivo o ensino de línguas. Partem do conhecimento prévio das línguas e o trabalho de formação se dá sobre como verter de uma língua para outra, como construir sentidos na língua alvo e outros.

No Brasil, normalmente, os cursos de formação de TILS, em nível de pós-graduação *lato sensu*, são oferecidos pelas instituições de ensino superior privadas. Nestes são aceitos estudantes sem conhecimento prévio de Libras e a formação é construída de modo que o aluno aprenda a Libras durante sua formação. Contudo, nem sempre é fácil o estudante adquirir e tornar-se fluente em uma língua nova durante a formação, que, em muitos casos, é de aproximadamente dois anos. Além disso, o ensino/aperfeiçoamento das reflexões acerca do Português também não é enfatizado (LACERDA, 2010), o que não favorece um amplo debate das questões interlínguas implicadas neste campo de atuação.

Ainda, segundo a autora, cabe destacar que a aceitação de estudantes sem fluência prévia em Libras se dá porque, se ela for exigida como requisito para o ingresso nos cursos, nem sempre será possível a formação de novas turmas, tendo em vista o fato de a língua de sinais, em geral, ser uma língua de menor prestígio social. Além disso, ela explica que os

poucos cursos propostos no Brasil, tanto pelas instituições públicas como pelas privadas, oferecem formação para a atuação do TILS em todas as áreas. Entretanto, na atualidade, a demanda mais importante por este profissional está na área educacional e os estudantes nem sempre recebem formação aprofundada para atuar neste campo e refletir sobre as especificidades de seu papel nos diferentes níveis de ensino (LACERDA, 2010).

Tentamos nesse capítulo fazer uma busca das pesquisas pertinentes à atuação do IE, além de contar um pouco da história da educação de surdos e das filosofias e abordagens educacionais a que foram e são submetidos os nossos estudantes surdos. Podemos considerar que já se pode delinear o tipo de atendimento prestado por esse profissional e as especificidades de sua atuação em cada nível de ensino. A partir do exposto entende-se a necessidade de que a formação dos TILS enfatize também as questões que envolvam a esfera educacional e os princípios da educação inclusiva bilíngue para surdos.

No próximo capítulo trataremos mais especificamente dos estudos sobre tradução/interpretação na perspectiva enunciativa discursiva de estudo da língua, da atividade de tradução/interpretação entre línguas orais e também sobre as atividades que envolvem línguas de sinais no caminho da produção de sentidos.

## CAPÍTULO 2

### ESTUDOS SOBRE TRADUÇÃO/INTERPRETAÇÃO

Teorizar sobre o ato de traduzir/interpretar, um processo estratégico tão complexo, é um desafio, uma vez que, significa discorrer sobre língua, linguagem, pensamento e conhecimento de mundo. A linguagem humana configura um sistema semiótico plural, ou seja, de produção dinâmica de sentidos na materialização da linguagem. Para Sobral (2008, p. 63) “é da natureza desses sistemas semióticos certas fixações de sentidos, certa estabilidade, pois, caso contrário os sentidos produzidos não seriam compreensíveis, se é que se produziriam sentidos”.

Claramente, a tradução/interpretação é muito mais do que a codificação simples de formas lingüísticas do idioma de origem para a língua-alvo. Interpretação bem sucedida requer a compreensão das dimensões multilingual-multicultural do contexto a interpretar. Além disso, a interpretação entre as línguas estruturalmente diferentes, em que os usuários nativos das línguas envolvidas mantêm visões de mundo diferentes, cria desafios adicionais (DAVIS, 2002, p. 118-119, tradução nossa).

É interessante esclarecermos aqui uma questão: trabalharemos neste capítulo com vários autores, assim ora veremos o termo tradução, ora veremos o termo interpretação e também notaremos o uso dos termos tradução/interpretação, como na citação anterior. Qual a diferença? Segundo Davis (2002):

Praticantes costumam usar para descrever tradução lingüística a conversão que envolve textos escritos, ao passo que a interpretação é usada para denotar a conversão não ensaiada (ou seja, não escrita) de uma mensagem da língua fonte para a língua alvo. A convenção geral, [...], é que a tradução/interpretação pode se referir ao processo geral subjacente pelo qual significado de uma língua é transferido para uma outra língua, independentemente da forma de uma linguagem (escrita, falada ou sinalizada) (DAVIS, 2002, p. 111, tradução nossa).

Pagura (2003) explica que a tradução, processo que envolve a língua na modalidade escrita, é um processo que pode ser interrompido para a consulta de dicionários, enciclopédias, sites da internet e uma infinidade de obras de referência. Podem ainda ser consultados outros profissionais, quer sejam tradutores ou outras pessoas que tenham domínio daquele conhecimento; e também o texto traduzido poderá ser revisado e modificado, até ser encontrada a melhor forma de expressão. Segundo ele, na interpretação, o processo que envolve a língua na modalidade oral, todo o conhecimento necessário e o vocabulário específico precisam ter sido adquiridos antes do ato tradutório em si, já que durante o

processo de interpretação simultânea o intérprete tem que tomar decisões em questão de segundos, não havendo tempo para o intérprete realizar consultas de qualquer natureza.

Sobral (2008) completa dizendo que nos estudos tradutórios usa-se a seguinte distinção entre modalidades de tradução, o termo “traduzir” designa a tradução de textos escritos, “interpretar” designa a tradução de textos orais ou em línguas de sinais, e que nessa distinção é levada em consideração tanto as especificidades quanto a generalidade, fazendo referência a diferentes aspectos do mesmo processo.

Quando falamos de versar do português para a língua de sinais ou vice e versa, os dois processos são possíveis, mas quando falamos do profissional que medeia as informações em sala de aula para o aluno surdo o processo de interpretação predomina. Portanto, neste estudo será mais corriqueiro o uso do termo mencionado acima em detrimento às outras formas de referência à atividade tradutória.

Roy (2000 [1989]) argumenta que a interpretação é um processo interativo, face-a-face, evento comunicativo e que o papel do intérprete é ativo, regido pelo conhecimento social e linguístico de toda a situação comunicativa. Isso envolve não só a competência linguística e cultural, mas também as maneiras apropriadas de falar e de gestão do evento intercultural de interpretar. Interpretação entre as línguas estruturalmente diferentes, em que os usuários das línguas interpretadas mantêm visões de mundo diferentes é um dos desafios de ensinar e aprender interpretação (DAVIS, 2002, p. 109-110 – tradução nossa).

A tradução entre línguas de diferentes modalidades, como da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais, conforme Segala (2010) pode ser considerada uma tradução intermodal. O autor explica que esse termo é uma expressão que pode definir o tipo de tradução relacionando uma língua oral-auditiva a uma língua visual/espacial.

Para Nascimento (2011), a questão da materialidade<sup>8</sup> das línguas (verbal-oral e visual-espacial-gestual) envolvidas no processo de tradução português/língua de sinais é de extrema relevância para o processo, e possivelmente, para modelos de interpretação nesta área. Segundo o autor, nestes casos em que o ato interpretativo envolve línguas orais e línguas de sinais, essa atividade é interlingual de natureza verbo-visual.

Metzger (1999) considera a importância de se fazer uma distinção entre tradução e interpretação, e também traz à reflexão a necessidade de se distinguir a interpretação entre línguas faladas e línguas sinalizadas. Ela faz uma observação importante sobre a interpretação em língua de sinais, e o impacto que a língua sinalizada causa na interpretação. Os pré-

---

<sup>8</sup> Materialidade: a forma como é expressa a língua, como ela se apresenta, representação de duas realidades, uma existencial e outra semiótica (GEGe, 2010).

requisitos para a realização das duas tarefas, traduzir e interpretar, são os mesmos, diz Metzger: ambas as línguas requerem o entendimento do sentido do enunciado original e suas relações com o contexto em que ocorrem; todavia, a língua de sinais causa um grande impacto na interpretação, devido às suas especificidades. Fatores relativos à modalidade da língua, ao tempo, à impossibilidade do uso de certos recursos que auxiliem no momento da interpretação são algumas das diferentes características existentes na interpretação entre língua oral/língua de sinais e na interpretação entre em línguas orais. Segundo a autora, essas diferenças terão grande impacto sobre a natureza desses dois processos distintos.

Santiago (2012) afirma que pensar a tradução/interpretação como um processo, estudar os elementos das línguas, com seus sentidos mais ou menos estáveis, representa o objetivo de reconhecer esses elementos e suas significações como aparato técnico para a produção dos sentidos pretendidos no trabalho do intérprete de Libras, deste modo também Sobral (2008) explica:

Pensar a interpretação com a busca de correspondências – com menor ou maior sucesso – entre os sentidos criados em uma língua e as possibilidades de criação de sentidos em outra língua – em vez de equivalências entre elementos isolados ou textos, frases, etc. [...] O trabalho do tradutor seria nesse sentido, o de conhecer de maneira cada vez mais profunda essas formas nas línguas com que trabalha a fim de melhor criar essas correspondências (p. 81).

Leite (2005) ressalta que a década de 90 do século passado, trouxe importantes mudanças para a teoria e a pesquisa na tradução e interpretação no cenário internacional com o advento de uma abordagem discursiva para a tradução e da aplicação da sociolinguística interacional na análise da interpretação.

Uma nova dimensão sobre aquilo que o intérprete faz quando interpreta, a observação necessária de todos os elementos possíveis do discurso entre os participantes da interação, a negociação realizada pelo intérprete do sentido das mensagens, implícitas e explícitas, todos esses fatores são pontos de partida para entender aspectos da interação durante uma interpretação (LEITE, 2005, p. 58).

No entanto, ao refletir sobre a interpretação educacional requer um entendimento mais profundo do conceito de interação, que para Bakhtin é a própria concepção de linguagem, um evento dinâmico que coloca em jogo posições axiológicas e confronto de valores sociais (GEGe, 2009) e das relações dialógicas que permeiam este contexto educacional. Rosa (2008) afirma que interpretar não é transportar significados estáveis do Português para a língua de sinais ou vice-versa, constitui um ato de (re)criação, porque para a autora, o interpretar “não está desvinculado da trajetória pessoal do intérprete; tampouco suas escolhas por

determinados sinais durante o ato interpretativo estão desligadas de suas ideologias ou teorias, principalmente no que diz respeito à pessoa surda” (ROSA, 2008, p. 161).

Como dito no capítulo anterior, este é um momento favorável e de expansão da língua de sinais, no que diz respeito a estudos linguísticos e estudos da tradução, entretanto, ainda com um longo caminho a ser percorrido no Brasil, principalmente sobre a atuação do IE, que além do que foi exposto neste item, “envolve questões de postura, proficiência nas línguas que circulam o ambiente educacional, entrosamento com a comunidade surda e principalmente seu fazer interferindo na aquisição e desenvolvimento dos saberes pelo aluno surdo” (BELÉM, 2010, p. 116).

Nas reflexões e estudos sobre a interpretação educacional, devemos antes entender que a interpretação é um processo discursivo e que a atuação dos intérpretes com os alunos depende do contexto em que eles estão inseridos. “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2010, p. 395), nesse sentido, o homem é produtor de textos e vozes que interagem dialogicamente com seus interlocutores e consigo mesmo.

Segundo Rodrigues (2002), o processo de tradução referencia as experiências linguísticas e tradutórias que os tradutores acumulam no exercício da profissão tendo forte influência na forma como eles traduzem; indica que os tradutores não são seres passivos durante o processo da tradução. O autor alega que as estratégias tradutórias utilizadas, dentro de um mesmo grupo de profissionais, podem ser diferentes, principalmente em diferentes espaços de tempo, ou seja, para cada tradutor, de acordo com o contexto e todos os sentidos que ele carrega, diferentes enunciados serão construídos.

Estes diferentes enunciados são constituídos, pelo eu, sempre pela concessão do outro. Miotelo (2012) ressalta a urgência da construção de uma linguística cujos estudos fujam da assepsia e da neutralidade, mas que busquem pensar o enunciado vivo, e a filosofia das relações proposta por Bakhtin.

## **2.1 A tradução/interpretação na perspectiva enunciativo-discursiva**

A língua e seus usos ultrapassam o entendimento dela apenas como sistema, os seres humanos se constituem pela língua e nela reverberam a história e a ideologia, como também a comunidade e a língua com quem apreenderam conceitualmente o mundo. Os estudos nessa perspectiva em que nos propomos pensar, a língua e a tradução/interpretação ainda têm um longo percurso a ser seguido, e ainda poucos autores se debruçaram sobre ela.

Bakhtin/Volochínov (2009 [1929]) considera que a linguagem tem natureza ideológica, justamente porque reflete os valores sociais daqueles que a põem em funcionamento. Ao tomar a palavra e, conseqüentemente, realizar um ato social e ideológico, os sujeitos iniciam um processo marcado por conflitos, relações de poder e constituição de identidades. Deste modo, os sentidos dos enunciados sofrem a intervenção e são determinados pela posição social ocupada por aqueles que o produzem, implicando em diferentes interpretações decorrentes da relação deste texto com as variadas posições ideológicas constitutivas dos sujeitos que participam dos atos enunciativos.

Ainda, para Bakhtin/Volochínov (2009 [1929]), a palavra é produto da interação do locutor e interlocutor, a palavra é território comum. Para eles, a linguagem é constitutiva da consciência e de toda atividade mental. O sujeito constitui-se nas interações de que participa. Pensar a língua a partir do outro, e para o outro nos coloca desafios. Entretanto, ao mesmo tempo, nos abre possibilidades de entender o percurso dialógico das relações que nos humanizam.

E eu vou me constituindo no ato responsivo, fora de mim mesmo, mesmo que ao meu alcance. Vou me constituindo nos limites entre eu e o outro, vou existindo pelas ofertas do Outro. Nesse jogo a minha identidade é uma atividade *coletiva*, cujo ponto de partida é *sempre* o outro. (MIOTELLO E MOURA, 2012, p. 558).

É preciso considerar os sujeitos nas relações discursivas, sujeitos tomados pelos papéis que assumem em cada enunciação, tendo invariavelmente o papel de intérpretes. Na cadeia da comunicação discursiva, os enunciados vão sendo tecidos, provocando-nos e reclamando nosso ato responsável, até porque não existe alibi para não tomarmos uma posição (MIOTELLO, 2010).

Sobral (2008, p. 89) afirma que “o tradutor/ intérprete é um parceiro legítimo de toda interação de usuários de línguas diferentes e interfere necessariamente na tradução, como mediador-participante”. Para Bakhtin (2010), nos elementos da expressão se cruzam e se combinam duas consciências, a do eu e a do outro, as expressões envolvem sujeitos ativos na produção constante de sentidos, em que o conhecimento acerca deles só pode ser dialógico.

O dialogismo, na perspectiva bakhtiniana, constitui o modo de funcionamento real da linguagem e o princípio constitutivo do enunciado. Sendo assim, todo enunciado constitui-se a partir de outro, é uma réplica deste. As relações dialógicas, conforme Fiorin (2008) “podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desentendimento, de avença ou de



desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto” (FIORIN, 2008, p. 24).

Mikhail Bakhtin considera que:

Cada enunciado [como] pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2010 [1992], p. 297).

Silva (2011, p. 39) afirma que “a visão de língua na base das concepções essencialistas resultou em construtos teóricos que não abarcam a complexidade da língua e, portanto, da tradução”. A partir desse pressuposto, o autor Heber de Oliveira Costa e Silva passa a conduzir seus estudos sobre tradução à luz de uma teoria dialógica da linguagem.

Referindo-se à Mittmann (2003), o autor que relata questões sobre a autoria do tradutor, autoria que se revela na intervenção ativa por meio das escolhas que faz, Silva (2011) explica que tais escolhas de tradução

são orientadas pelas relações dialógicas do tradutor com o já-dito (não apenas o texto de partida, mas todos os discursos que o sujeito que traduz conhece sobre os elementos presentes nesse texto-fonte) e com a resposta ativa de sua audiência (não apenas de seus leitores projetados, mas tudo que eles podem vir a questionar, julgar, objetar) (SILVA, 2011, p. 49).

Silva (2011), interpretando a ótica de Venuti (1997), indica as questões levantadas pelo autor, sobre o papel e a posição do tradutor que vivencia situações no mundo real e sobre o questionamento da invisibilidade do tradutor, trazendo também uma visão dialógica de linguagem, considerando possibilidades a partir da polissemia, intertextualidade e infinitas conexões.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação morfológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2009 [1929], p. 127)

Segundo Silva (2011, p. 84), “todo enunciado é uma tomada de posição, uma vez que, no ato da enunciação, concretiza-se uma postura global em relação à língua, à visão de mundo, aos conhecimentos e a outros discursos”, para o autor, a tradução na condição de enunciado também compartilha dessas características.

Cunha (1992, apud Silva, 2011) discorrendo sobre tradução, define discurso reportado como um processo de retomada-modificação, o que, da ótica do dialogismo, pode se estender

a todo e qualquer fenômeno de reenunciação. Nessa ótica, Silva (2011) distancia-se do entendimento de discurso reportado feito por Jakobson (2000), que simplifica o conceito em recodificação e transmissão de uma mensagem, envolvendo mensagens equivalentes entre dois códigos diferentes. E aproxima-se da noção de discurso reportado por Mossop (1983), que classificou a conceituação de Jakobson como mecânica. Segundo Silva (2011, p. 89), Mossop introduz a ideia de que “o discurso reportado é uma análise avaliativa do original por aquele que a reporta” nesse sentido, para o autor, com base na perspectiva bakhtiniana, todo texto pode ser visto como um mosaico de citações, que contém ecos e respostas as coisas lidas e ouvidas anteriormente.

Silva cita também Folkart (1991) que toma a tradução como um evento reenunciativo e a escolha de uma modalidade de reenunciação, longe de ser inocente ou neutra ou determinada pela natureza do objeto retomado, essa escolha constitui desde o início uma intervenção do sujeito reenunciador.

Com base nos seus estudos, inserido na perspectiva dialógica e referenciando-se nos conceitos de Cunha, Mossop, Folkart e outros, Silva (2011) define a tradução como:

Uma reenunciação (retomada-modificação), única e irrepitível, que inscreve no texto traduzido traços resultantes da posição sociocultural, histórica e geográfica ocupada pelo tradutor e se manifesta por uma voz enunciativa – um conjunto de marcadores sociolinguísticos, retóricos estilísticos e axiológicos (SILVA, 2011, p. 96).

O autor complementa indicando o fato de a tradução ser dirigida a uma terceira pessoa, para ele um leitor projetado numa outra cultura, onde o tradutor lida com a compreensão responsiva ativa dessa nova audiência.

Nesse sentido, entendemos os processos de tradução/interpretação como um discurso, como enunciações a serem transmitidas no interior de um contexto, e que nele são feitos deslocamentos teóricos que se distanciam do pensamento formal e sistemático sobre a linguagem e a língua. Segundo Bakhtin/Voloshínov (2009[1929], p. 125), “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é o interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”. Para o autor

a unidade real da língua que é realizada pela fala [...] não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo. O estudo fecundo do diálogo pressupõe, entretanto, uma investigação mais profunda das formas usadas na citação do discurso, uma vez que essas formas refletem tendências básicas e constantes da recepção ativa do discurso de outrem, e é essa recepção, afinal, que é fundamental para o diálogo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009[1929], p. 146).

Sobral (2008) infere que para além do texto, a atividade de tradução mostra que o discurso é a unidade com a qual trabalhamos. Para ele, o texto é uma materialidade em que só são criados sentidos a partir da discursivização, do uso dos textos por sujeitos em uma situação concreta, sendo, então, o discurso uma unidade de produção de sentidos, realizados por, para e entre sujeitos.

## **2.2 O Intérprete Educacional na perspectiva enunciativa discursiva**

O intérprete que atua no espaço educacional está embebido de seus pensamentos influenciados pelo contexto social da inclusão, das dificuldades que enfrenta diariamente, do discurso do professor, do discurso dos surdos, da necessidade de respeito à diferença linguística (MENDES, 2012). Podemos considerar que a interpretação educacional é um campo de significações e sentidos que envolvem as concepções do IE sobre tudo e todos os que o rodeiam, sobre o contexto em que está inserido e principalmente as concepções sobre a surdez e sobre o surdo para quem interpreta na sala de aula.

Bakhtin/Volochínov (2009[1929]) fala a respeito de diferenças essenciais entre a recepção ativa da enunciação de outrem e sua transmissão no interior de um contexto, e explica que essa transmissão leva em consideração uma terceira pessoa a quem as enunciações citadas estão sendo transmitidas. Isso significa que a transmissão de uma enunciação naturalmente leva em conta o interlocutor, a quem se destina a transmissão.

Podemos inferir que na interpretação educacional, o aluno surdo, e a interação do intérprete com ele constituem ponto essencial na discussão. Dessa forma, na perspectiva dialógica cabe tratar a produção de sentidos nesse contexto pela intersubjetividade das interações. Cabe ressaltar que o professor e os alunos ouvintes também se servem da interpretação para acessar o aluno surdo, no entanto, em menor medida nas interações em sala de aula. Sobral (2008) explica que o sujeito da linguagem, do discurso é um agente, um “interagente” que age na “presença” de outrem, para ele os enunciados/discursos são considerados um produto desse processo interativo e dialógico. O autor ainda explica que a produção de sentido representa um processo permanente de negociação, que está sempre se formando, se alterando, ressurgindo, etc.

Nascimento (2011) relata que encarar a tradução/interpretação como um ato enunciativo discursivo a partir da perspectiva dialógica de estudo da linguagem, significa

enxergar a materialidade produzida nesse ato como um enunciado concreto, concebido como uma unidade real da constante cadeia de comunicação discursiva.

“é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre uma enunciação. (...) O discurso citado é visto pelo falante como enunciação de uma outra pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa, (...). É a partir dessa existência autônoma que o discurso de outrem passa para o contexto narrativo” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1992 [1929], p. 144).

Sobre essa nova construção completa que o discurso de outrem assume, para Nascimento (2011) o tradutor/intérprete, como enunciador/mediador em uma interação também seleciona os recursos linguísticos mais adequados para conduzir o discurso da língua fonte para a língua alvo a partir de um espaço-tempo específico, sua tradução/ interpretação não se estagna no nível linguístico, caso contrário sua atuação seria limitada aos seus componentes abstratos e na busca de correspondentes linguísticos e terminológicos. Portanto, o tradutor/intérprete sendo enunciador, produtor de discursos a partir da intersubjetividade das interações mobiliza, não apenas componentes linguísticos, mas discursos, pois “todo enunciado está inserido em um tipo de esfera da atividade humana e ele, o enunciado, se referirá à esfera pela qual foi produzido” (NASCIMENTO, 2011, p. 51).

Assim, é através do condicionamento do sujeito à formação ideológica e à formação discursiva que o enunciador constrói representações fundamentais de seu discurso e dos lugares que ele e seu interlocutor ocupam, além de construir também as imagens que ele tem de seu interlocutor e as imagens que ele imagina que seu interlocutor tenha dele e de seu discurso (SOUZA, 2008, p. 41).

A respeito da interpretação educacional, a continuidade da atitude responsiva ativa, no que se refere às interações que envolvem ensino-aprendizagem, segundo Zozzoli (2012) se inicia na compreensão e se desenvolve muito além de um novo texto produzido, não como produto, mas como parte de um processo que se estabelece na interação verbal e não verbal e que não se conclui na materialidade dos textos. Nascimento (2011) explica que:

O falante ao enunciar-se, falar, expressar-se, coloca em movimento no seu enunciado uma série de respostas que foram construídas na interação com outros falantes em outros momentos históricos, em determinadas esferas ideológicas, sendo ele, nessas interações, ouvinte (empiricamente) ou, mesmo, falante, pois quando interage com outro por meio da comunicação discursiva já assume os dois papéis (NASCIMENTO, 2011, p. 49).

Na perspectiva bakhtiniana, um aspecto bastante importante a ser analisado, é a maneira como os IEs atuam construindo sentidos, mediante as relações dialógicas que vão se construindo no espaço da sala de aula com seus interlocutores e como os significa, e

principalmente influenciado pela sua formação ideológica e representações sobre seu papel naquela esfera do discurso.

### **2.3 O contexto acadêmico como esfera do discurso**

Na academia, circulam diversos tipos de interações entre sujeitos concretos; são interações vivas estabelecidas pelos papéis sociais que os sujeitos assumem, como: gestor, professor, aluno, etc. Dentre os discursos que circulam na esfera acadêmica, na escola, o gênero aula é o mais característico do processo ensino-aprendizagem, quando da inclusão educacional e da contratação de serviços de educação especial para acessibilidade, o IE trabalha intensamente na mediação nessa esfera acadêmica.

Brait (2008), sobre os estudos do Circulo de Bakhtin, infere sobre o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso e explica seu embasamento constitutivo, a indissolúvel relação existente entre línguas, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem, que segundo ela, dizem respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados, em cada esfera discursiva.

Sobre esfera do discurso, Grillo (2008, p. 144) explica: “uma vez que o signo ideológico, em especial o linguístico, só ocorre entre indivíduos socialmente organizados, ou seja, na interação verbal, este é o lugar de existência da psicologia do corpo social e de contato entre a base socioeconômica comum e as diversas esferas ideológicas”. Segundo a autora, é na interação verbal que se materializam a língua, os signos ideológicos, a intersubjetividade, a articulação de fatores externos/fatores internos à esfera do discurso. Ela explica que a noção de ‘esfera’ para Bakhtin é importante, no sentido de compreender a natureza do discurso e a consequente classificação dos gêneros.

Machado (2008) mostra que Bakhtin, ao desenvolver uma teoria sobre gênero a partir das esferas de uso da linguagem, resultado do estudo sobre o romance, cria uma metodologia de análise semiótica.

Os gêneros discursivos, assim considerados, podem então ser pensados tanto em função de sua ontogênese, quanto de sua filogênese. Do ponto de vista ontogenético, os gêneros discursivos são realizações das interações produzidas na esfera da comunicação verbal; do ponto de vista filogenético, é possível acompanhar a expansão para outras esferas da comunicação realizadas graças à dinâmica de outros códigos culturais que se constituem, em relação à palavra, um ponto de vista extraposto. Nesse sentido, as esferas

de uso da linguagem podem ser dialogicamente configuradas em função do sistema de signos que as realizam (MACHADO, 2008, p. 165).

Nesse sentido, objetiva-se aqui, aproximar a noção sobre o contexto acadêmico como uma esfera do uso da linguagem tendo a dialogia como foco de análise a fim de entender universidade como um lugar de especificidades, de determinado domínio cultural, com seu modo particular de refratar a realidade em seus diversos aspectos. Conforme Bakhtin (2010 [1992], p. 262):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. 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, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010 [1992], p. 262).

Entende-se então que os gêneros são relativamente estáveis do ponto de vista temático, composicional e estilístico. Entretanto, não se propõe neste texto definir quais esferas do discurso podem ser considerados gêneros, exibir e analisar as inesgotáveis possibilidades de construções composicionais, conteúdos temáticos e estilos linguísticos. Trata-se de reconhecer a esfera acadêmica, contexto da análise desta dissertação como uma esfera do discurso, que em alguma medida rege a atividade humana no interior de seus discursos e diálogos. Tomando a atividade ‘aula’ como uma esfera de uso da linguagem, que detém entre suas características composicionais um objeto de ensino e finalidades pré-definidas.

Batista apud Rojo (2007, p. 342) “distingue, na aula, duas instâncias discursivas complexamente relacionadas: a instância discursiva da aula e a instância discursiva do exercício”, na instância da aula, assinala uma organização global da interlocução, que é definida em termos didáticos também pelas atividades didáticas, que, por sua vez, definem-se por seus objetivos de ensino. Dessa forma, ele aponta como finalidades frequentes das atividades, ensinar novos conteúdos, rever conteúdos já abordados e corrigir exercícios. Para Sobral (2006), sob a ótica de Maingueneau, o sujeito é interpelado em lugares enunciativos que definem gêneros discursivos. Para o autor, há encaixamentos, bem como intersecções, de gêneros, e a ênfase de análise em cada esfera deve ser nas coerções dos gêneros.

Fontana (2005), a respeito da dimensão ideológica da elaboração conceitual, descreve a ‘escola’ como um lugar legítimo para a transmissão/construção do conhecimento, que estabelece as condições dentro das quais a variabilidade de sentidos (historicamente possíveis) pode ser expressa, articulada e validada. Referindo-se ao princípio dialógico de Bakhtin, a autora afirma que os interlocutores, na dinâmica das trocas verbais, “incorporam, articulam, contestam, recusam as vozes que compõe o contexto dos enunciados que produzem” (FONTANA, 2005, p. 25). Segundo ela, todo enunciado refere-se a, pelo menos, dois sujeitos, entendidos aqui como ‘alunos e professores’.

A relação entre o autor e o ouvinte, fundada igualmente nos graus de proximidade/distanciamento, tem vínculos estreitos com a questão conexa dos gêneros do discurso: o grau de proximidade/distanciamento entre autor e interlocutor é constitutivo do sentido, tanto no âmbito do discurso estético como no âmbito das outras modalidades de discurso, podendo-se igualmente verificar que, dada uma modalidade de discurso, ou gênero, o enunciador é levado a assumir esta ou aquela posição com relação ao outro, claro que com modulações de várias naturezas que explicam o dinamismo dos gêneros. (SOBRAL, 2006, p. 83)

A noção de gênero discursivo requer a ideia de fronteiras imprecisas, de permanência no fluxo, e de uma estabilidade relativa, sendo assim, é a partir da inserção do discurso em “lugares” sócio-históricos que se inicia uma análise de gênero, essa análise inclui necessariamente texto e discurso (SOBRAL, 2006). Dentro desse lugar que é a universidade, várias atividades são desenvolvidas, portanto vários gêneros podem ser observados: gênero aula, gênero palestra, gênero debate, gênero defesa de tese, entre outros inúmeros, e dentro desses diferentes gêneros podem ser observados tipos de linguagens e textos. No entanto, todos estes gêneros pertencem a uma determinada esfera do discurso, a academia, com o objetivo principal da construção e disseminação do conhecimento, marcado também, principalmente, pela relação professor-aluno. É sob a ótica desse objetivo e das relações nesta esfera que se situa a discussão sobre o trabalho do IE nesta pesquisa.

Dentro dessa esfera do discurso, na educação de surdos no contexto da inclusão apresenta-se a figura do IE, denominação não ingênua – intérprete educacional – carrega sentidos provenientes da esfera do discurso em que atua esse sujeito, a esfera acadêmica. Nesse contexto, entende-se então que todo enunciado passa a referir-se à relação de pelo menos três sujeitos – o professor, o intérprete e o aluno surdo – sujeitos constituídos cada um por uma realidade histórica, social e cultural diferente. E nele circulam línguas constituídas em espaços de produção cultural também diferentes, o IE está inserido na fronteira entre a

maioria linguística ‘dita colonizadora’ (ouvintes) e a minoria linguística (surdos) que luta pelo lugar de sua língua na sociedade.

Em consonância com Brait (2008), podemos expor que a atuação do IE envolve a produção de sentidos sustentada nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados, que perpassa as questões da temática, da construção composicional e da estilística, no entanto, o desafio do IE consiste em não distanciar-se desses três elementos desta esfera do discurso, uma vez que, atua na esfera acadêmica, um espaço de transmissão/construção do conhecimento, dando acesso ao sujeito surdo, a partir desta esfera, tanto a possibilidade de elaboração conceitual, como de apropriar-se dos gêneros do discurso da esfera acadêmica e de, então, produzir sentido nesta esfera.

#### **2.4 A compreensão e a produção de sentido na cadeia enunciativo-discursiva**

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido, cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetal. (BAKHTIN, 2010, p. 289)

Para a compreensão da enunciação de outrem é preciso orientar-se em relação a ela, a cada palavra da enunciação, fazemos corresponder a uma série de palavras nossas, é aí que a compreensão ativo-dialógica toma espaço e pode nos aproximar ou afastar do tema do discurso. Para Sobral, cabe ressaltar que no interior da produção de sentido, a atividade de tradução não trata contudo de uma relação mecânica “contexto” e um “texto”, pois a produção do discurso vem da ação de um sujeito em interação com ao menos outro sujeito, “cada sujeito é um mediador entre os sentidos socialmente possíveis e os sentidos que são atualizados, manifestos de acordo com as condições específicas da interação” (SOBRAL, 2008, p. 59).

Desta forma, a significação revela-se potencial, como aparato técnico para a realização do tema, representa um estágio inferior da compreensão da enunciação de outrem. A partir destas considerações, podemos entender que para o intérprete o problema da compreensão reside na fronteira entre a significação e a produção de sentidos dos discursos, ou seja, a consciência do intérprete passeia entre a significação dos elementos linguísticos e sua relação com o todo das enunciações. Bakhtin, (2010, [1992]) explica a compreensão:

Desmembramento da compreensão em atos particulares. Na compreensão efetiva, real e concreta, eles se fundem indissolivelmente em um processo



único de compreensão, porém cada ato particular tem uma autonomia semântica (de conteúdo) ideal e pode ser destacado do ato empírico concreto. 1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) Seu reconhecimento (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu significado reprodutível (geral) na língua. 3) A compreensão de seu significado em dado contexto (mais próximo e mais distante). 4) A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e de universalidade (BAKHTIN, 2010 [1992], p. 398, grifo nosso).

A questão da compreensão ativo-dialógica aproxima ou afasta o intérprete do tema das enunciações fonte de sua interpretação na cadeia enunciativo-discursiva. Para Bakhtin/Volochínov (2009 [1929], p. 134), “o tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução”. Segundo Sobral (2008):

O discurso vem a existir por meio de um processo de produção de sentidos realizado por, para e entre sujeitos. Logo, como não se pode entender os discursos sem entender seus sujeitos (ou protagonistas), uma definição de discurso que não envolva a definição dos sujeitos discursivos e que não leve em conta seu ser sócio-histórico concreto e sua constituição no próprio discurso é incompleta (SOBRAL, 2008, p. 59).

Nesse sentido, a compreensão por si só representa um ato dialógico, carregando indissolúvelmente da percepção dos elementos linguísticos ou verbais, da consideração dos elementos extralinguísticos, ou seja, a dimensão sócio-histórica-enunciativa, e principalmente pelo elemento valorativo na recepção ativa do discurso a traduzir/interpretar determinada também pelas interações. Sendo assim, “o discurso se apresenta desse modo como projeto - o estado significante – pelo qual o sujeito se lança em “seu” sentido em um movimento contínuo” (ORLANDI, 2007, p. 70).

Para Bakhtin/Volochínov, um enunciado isolado e concreto sempre é dado num contexto cultural e semântico-axiológico ou no contexto de uma situação isolada, ou seja, “apenas nesses contextos o enunciado isolado é vivo e compreensível” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009 [1929], p. 46). Sendo assim, a compreensão ativo-dialógica inicia o projeto discursivo que compreende uma unidade da produção de sentido, que pertence a sujeitos concretos vinculados às suas condições sócio-históricas e desenvolvido na relação dialógica da interação entre sujeitos e entre outros discursos. Não há, no entanto, sentidos acabados, e sim as possibilidades de produção de sentido que permeiam os enunciados como algo único, irrepetível e singular.

Neste capítulo trouxemos algumas considerações sobre língua e linguagem e sobre os estudos sobre tradução/interpretação sob a ótica da perspectiva enunciativo-discursiva. Tentamos destacar a atividade de interpretação que envolve línguas de sinais, e nas especificidades da atuação do IE, sobretudo no contexto acadêmico como esfera do discurso e como ponto de partida para a produção de sentido. A partir do exposto, assume-se neste estudo que o trabalho do IE só pode ser investigado sob a ótica do dialogismo, levando sempre em consideração o contexto, a esfera do discurso, e todas as vozes, que indissoluvelmente, compreendem os enunciados desse sujeito.

Assim, no próximo capítulo apresentamos a fundamentação teórico-metodológica, explicamos o percurso metodológico de pesquisa, o contexto da coleta de dados e os pressupostos de análise, caminho para identificar as estratégias adotadas na interpretação do português para a Libras no contexto da pós-graduação e as situações dialógicas que influenciam a atividade do IE.

## CAPÍTULO 3 PERCURSO METODOLÓGICO

### 3.1 O método de pesquisa

O olhar sobre a educação de surdos, mais especificamente sobre a ação do Intérprete Educacional - IE compromete-se aqui, com a resolução das questões de pesquisa propostas. A fim de obtermos respostas, procuramos investigar como os IEs têm estruturado a sua prática de interpretação na esfera acadêmica, por meio de uma pesquisa de caráter qualitativo.

O método qualitativo é capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (MINAYO, 1996, p. 10). Este método pode incluir uma vasta possibilidade de procedimentos de pesquisa, um deles é a etnografia:

A etnografia, como procedimento de pesquisa, não requer definição inicial de um modelo teórico acabado que funcione como “marco”, ou seja, que delimite o processo de observação, exigência das pesquisas quantitativas e experimentais, nas quais a operacionalização de variáveis é necessária. Dado vínculo estreito entre observação e análise, a definição de categorias teóricas vem se construindo no processo de pesquisa etnográfica (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 49).

Segundo Ezpeleta e Rockwell, (1989, p. 50), “é importante, na tradição etnográfica, insistir na advertência de “olhar tudo”, mesmo que isso de fato seja impossível”. Segundo as autoras, um desdobramento da pesquisa etnográfica estabelece-se na pesquisa participante, modalidade que possibilita formas de interação entre o pesquisador e os sujeitos que abre fontes de informação que nenhuma outra técnica permitiria. É nessa categoria que me insiro para realizar este trabalho, como pesquisadora participante.

Também André (1997) considera que o pesquisador não é apenas um observador, mas sim um indivíduo que interage com o contexto da pesquisa, influenciando e sendo influenciado por ele. Isso ocorre quando o pesquisador e a situação pesquisada estão em contato direto (ANDRÉ, 2000).

No entanto, além das questões de categorização do método, a pesquisa em ciências humanas sob a perspectiva sócio-histórica, segundo Freitas (2007), não busca a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração na temática a ser investigada e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Nesse sentido, ainda segundo

a autora, a fonte de dados é o texto (contexto), no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade. E trazendo Bakhtin a partir de sua teoria enunciativa da linguagem para a abordagem sócio-histórica, nos é possível compreender a pesquisa nas ciências humanas numa perspectiva dialógica, assumindo o valor da compreensão construída a partir dos textos signícos criados pelo homem, e do caráter interpretativo dos sentidos construídos na relação dos textos com os contextos (FREITAS, 2007).

Sendo assim, os participantes deste estudo foram dois intérpretes de Libras (a autora pesquisadora e outro profissional convidado), que se revezam na atividade de interpretação a cada 20 minutos; um aluno surdo adulto estudante deste curso de pós-graduação *latu senso*; professores do referido curso e demais alunos ouvintes da sala de aula, que são sujeitos marcados dialogicamente, e integrantes na construção de sentidos e de conhecimento nesta pesquisa.

### **3.2 A coleta de dados**

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. O Termo de Livre Consentimento Esclarecido foi produzido para instrução dos colaboradores, e neste foram informados dos propósitos da pesquisa. Todos os participantes aceitaram participar e assinaram o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (Apêndice 1), possibilitando a publicação dos resultados pelo pesquisador para fins acadêmicos.

As aulas analisadas tinham a temática “Eficiência Energética”, ministrada em um curso de especialização em “Sustentabilidade” – no contexto da construção civil/arquitetura. As aulas, em geral, são expositivas, ministradas por um único professor e em algumas delas os alunos eram divididos em grupos de trabalho.

Para poder dar início à observação dos dados, um longo caminho foi percorrido, como dito anteriormente, eu, pesquisadora sou um dos dois intérpretes participantes dessa pesquisa. “É como se estivéssemos diante de um eu que é, ao mesmo tempo, um outro. Diria que nesse momento, a reprodução técnica da imagem de si proporciona uma tomada de consciência da dimensão alteritária do sujeito consigo próprio” (SOUZA, 2007, p. 85). Em um primeiro momento não me senti nem um pouco a vontade ao me ver nos vídeos (base de dados da pesquisa). “Podemos tentar imaginar a nossa própria imagem externa, perceber-nos de fora,

traduzir-nos da linguagem da auto-sensação interna para a expressividade externa: mas nem de longe isso é tão fácil [...]” (BAKHTIN, 2010 [1992], p. 27).

Durante esse processo inicial de visualização superficial dos vídeos, que continham uma riqueza de detalhes ainda impossível de descrever, outro obstáculo foi descentrar-me do papel de um intérprete julgador para um intérprete pesquisador, neste trabalho a procura da cerne da interpretação educacional, com nenhuma e, ao mesmo tempo, toda a pretensão do mundo.

Realizamos coleta de dados por meio de vídeo-gravação das interpretações das aulas, em sala de aula da universidade, local da pesquisa. Em um primeiro momento, as aulas interpretadas do português para a língua brasileira de sinais foram gravadas, gerando um banco de dados de episódios de interpretação, para a observação e análise em um segundo momento. Para as gravações foram utilizadas duas filmadoras digitais com cartões de memória e tripés; diário de campo usado para registrar o dia a dia das aulas e aspectos não documentados pelo vídeo.

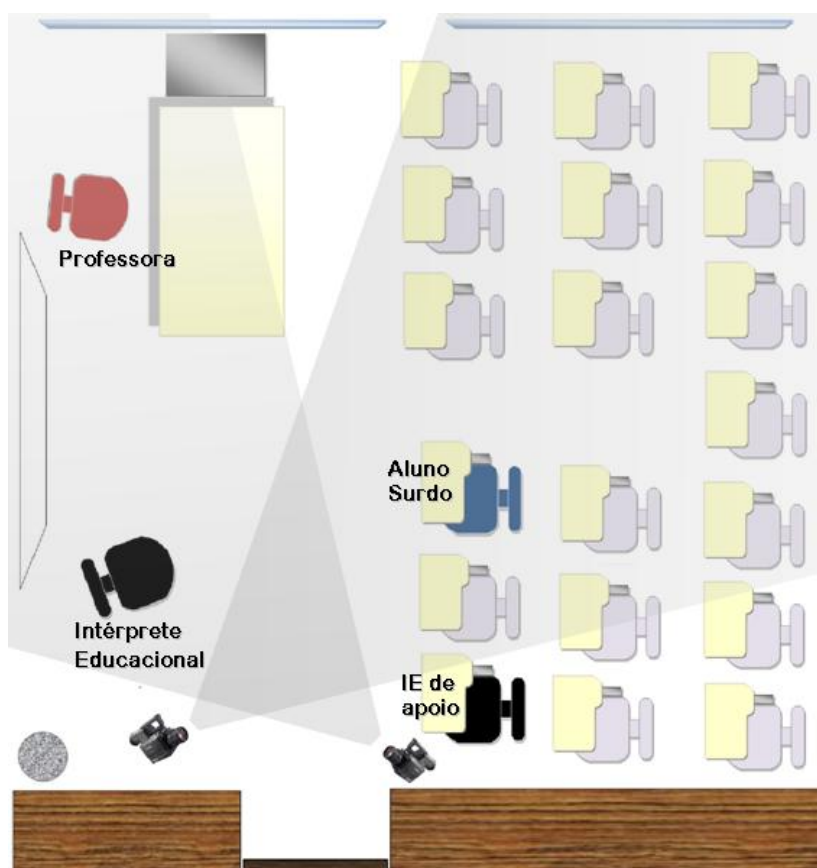


Figura 1: Layout da sala de aula

As filmadoras foram posicionadas na sala com o objetivo de capturar imagens em duas perspectivas: uma com foco no IE e na professora e a outra com foco nos alunos conforme figura 1.

### 3.3 O contexto da pesquisa

Com o objetivo de responder as questões propostas nessa pesquisa sobre as atividades do IE, entender o contexto em que se dá o trabalho de interpretação é essencial, uma vez que nossas enunciações estão marcadas pelo contexto, pelas vozes que entrelaçam seu discurso. Fontana (2005, p. 25) afirma que “a palavra revela-se sempre múltipla e inter-individual. Na dinâmica das trocas verbais, os interlocutores incorporam, articulam, contestam, recusam vozes que compõem o contexto dos enunciados que produzem”.

**O curso**, especialização em Sustentabilidade com a duração de três semestres, tem como objetivo descrito desenvolver as habilidades profissionais de um especialista na área de arquitetura sustentável, e ocorre em uma grande universidade privada da cidade de São Paulo. Tem como público predominante profissionais da classe A e B, ou seja, pessoas com alto nível de poder aquisitivo.

**Os professores**, em sua maioria arquitetos e engenheiros civis, são profissionais e especialistas de reconhecimento no mercado, mas sem histórico de docência necessariamente. Nesse tipo de curso, destinado à formação profissional em nível de pós-graduação, a dinâmica das aulas assemelha-se à de aulas-palestras, com poucos encontros e menor interação entre professores e alunos, comum em programas de especialização de cunho técnico-profissionais.

**Os alunos ouvintes**, cerca de 12, em sua maioria arquitetos, alguns com uma trajetória profissional de grande experiência, e poucos recém-formados. Nenhum aluno da turma havia tido contato com uma pessoa surda até o início do curso.

**O aluno surdo** cursou arquitetura como formação inicial, é funcionário de uma empresa multinacional que desenvolve grandes projetos de arquitetura estrutural. Depois de formado e trabalhando na área da arquitetura iniciou o curso de licenciatura Letras-Libras, mas não concluiu, decidindo continuar na arquitetura onde estava estabelecendo carreira profissional de forma satisfatória. Filho de pais ouvintes, de cultura oriental, sempre estudou em escola regular, frequentou terapia fonoaudiológica durante todo o ensino fundamental e médio, de três a quatro vezes na semana, onde tinha acompanhamento para o ensino da oralização, leitura labial, e do português escrito. Aprendeu a língua de sinais na adolescência. Não teve intérprete de Libras na escola nem na graduação. É um sujeito adulto bilíngue, seu conhecimento no português e na Libras confere a ele possibilidade de transitar entre as duas línguas de modo confortável e com enunciações elaboradas nas duas línguas.

**Os Intérpretes**, ambos com experiência na atividade de interpretação na esfera educacional e também em outras esferas de atuação como conferências, eventos políticos e

atendimentos mais específicos. Os dois já se conheciam de outros trabalhos antes do início da atuação neste curso de especialização. **O Intérprete** fez cursos de Libras em instituição religiosa que frequentava, em uma associação de surdos e na FENEIS, uma das principais instituições representativas da comunidade surda brasileira, além da formação específica para Intérprete de Libras em curso de extensão de 610 horas em uma faculdade privada. **A Intérprete** desde criança teve contato com a Libras por conviver diariamente com familiares surdos, desde adolescente esteve inserida na comunidade surda, fazendo trabalhos de interpretação na associação de surdos que frequentava e para familiares e amigos surdos. Não tem formação específica de tradução/interpretação, entretanto já fez inúmeros minicursos e oficinas de interpretação de Libras – Português.

**O início deste trabalho: a intérprete (pesquisadora)** convidou o **2º intérprete** para participar da pesquisa trabalhando em parceria dentro da sala de aula com o objetivo de estudar a atuação do intérprete educacional (IE). Ele, que já interpretava em outro curso de pós-graduação em outros dias da semana na mesma universidade aceitou prontamente, influenciado pela recente experiência que tivera em visita a Gallaudet University, e outras instituições de ensino que visitara nos EUA, com equipes de intérpretes atuando nas universidades, também em duplas de IEs, ficou interessado no projeto de pesquisa e aceitou participar. Desde, então, seguiram interpretando no curso, em esquema de apoio/revezamento de 20 em 20 minutos, fazendo anotações sobre os termos específicos da temática do curso e sobre a interpretação, realizando discussões para aperfeiçoamento de sua prática.

### **3.4 A apresentação dos dados e a transcrição**

Para dar início ao processo de análise, os dois vídeos, aquele que focalizava prioritariamente o intérprete e aquele que focalizava prioritariamente o aluno, foram sincronizados no programa ELAN 4.2 (figura 2), com a finalidade de fazer a leitura das enunciações em paralelo e como um acontecimento único de interação. As línguas envolvidas no processo de interpretação foram observadas nos vídeos, entretanto, o seu registro possibilita apenas parte da análise do todo das enunciações. Para registro do português e da Libras optamos por usar a transcrição das enunciações dos episódios em uma tabela do Word (tabela 1), sendo assim possível organizar a apresentação das enunciações do locutor, do intérprete, e do interlocutor em paralelo.

Na transcrição da língua de sinais, considerando a dificuldade de realizar um registro escrito de uma língua viso-gestual que usualmente não tem esta forma de registro, e ainda deste registro fazer sentido para o leitor em português o pesquisador precisa fazer várias escolhas considerando sempre os limites e possibilidades destas mesmas escolhas.

No caso das línguas de sinais, das quais ainda sabemos muito pouco, a tarefa de transcrição se torna particularmente complexa. O pesquisador precisa constantemente tomar decisões sobre o que registrar e o que não registrar, sem saber ao certo a relevância daquela observação para o funcionamento da língua. (McCLEARY, VIOTTI E LEITE, 2010, p. 267).

Hoje vemos o aumento de pesquisas sobre a linguística relativa à língua de sinais e sobre a tradução/interpretação que envolvem as línguas de sinais, sendo construídas por cada autor formas diferentes de registro no papel, ou seja, variados modos de transcrever as anotações e enunciados em línguas de sinais.

Segundo McCleary, Viotti e Leite (2010), uma variação de um sistema de glosas tem sido adotada. Este sistema consiste na escolha de uma ou mais palavras do português grafadas em maiúsculo como representação de um ou mais sinais manuais buscando uma correlação que permita sentidos equivalentes. Neste sistema ainda, os sinais não manuais podem ser representados por códigos sobrescritos, e os usos do espaço de sinalização podem ser indicados por letras ou números subscritos. Sendo assim, o uso do sistema de glosa simples pode ser considerado razoavelmente apropriado para que o leitor compreenda o que esta sendo dito em língua de sinais, no entanto, a depender dos objetivos, este mesmo sistema pode ser considerado limitado. Ainda segundo os autores, há questionamentos sobre em que medida a escrita continuará ou não a desempenhar um papel central nas análises linguísticas, frente ao surgimento das novas tecnologias digitais.

Em sua pesquisa, McCleary, Viotti e Leite, (2010) estudaram as formas de transcrição da língua de sinais mais usadas e elencaram as vantagens e desvantagens de cada método, como por exemplo:

Pereira e Nakasato (2002), por sua vez, intercalam as glosas dos sinais manuais com comentários, entre parênteses. Tal apresentação dos dados acaba ocultando fenômenos importantes para uma análise textual, como repetições, paralelismos estruturais e subordinação. Ao mesmo tempo, mistura a descrição com a interpretação. [...] Finau (2004) faz suas transcrições de narrativas utilizando glosas (acompanhadas de sobrescritos e subscritos) e as complementa com figuras tiradas da filmagem em vídeo que correspondem a cada sinal manual, às vezes acrescentando setas na própria figura para marcar movimento. Esse recurso serve como apoio ao leitor, porém o seu uso não sistemático prejudica a validação empírica das análises. (McCLEARY, VIOTTI E LEITE, 2010, p. 267).



Conforme Mcclery, Viotti e Leite, (2010) é inegável que a tarefa de decidir quais aspectos dos dados gravados são funcionalmente significativos e merecem ser transcritos é árdua e, muitas vezes, arbitrária. Podemos entender que a escolha do método de transcrição, e no caso do uso de glosas, a escolha de palavras que representarão ortograficamente os sinais, implicam no conceito de que a transcrição por si só já envolve um processo tradutório.

Para este estudo optou-se pela transcrição com o uso de glosas e anotações, mesmo tendo a consciência de que a forma de registro escolhida nem sempre carrega adequadamente os sentidos materializados na língua de sinais, e que dificulta a análise somente com base no registro escrito. Portanto, a análise apresentada nesta dissertação resulta da observação do vídeo em conjunto com as anotações da transcrição.

Cabe ressaltar que a escolha de apresentar o dado em formato de glosa se deu também pelo fato de serem recortes longos e de estes recortes precisarem ser analisados em paralelo com os sentidos postos no português. Além de a qualidade da imagem do vídeo não permitir a *decupagem*<sup>9</sup> e da necessidade de sigilo em relação à identidade do sujeito da pesquisa. Essa é uma problemática que permeia os estudos sobre as línguas de sinais e sobre a tradução/interpretação que envolve línguas de sinais.

Para a transcrição dos enunciados e do conteúdo linguístico e extralinguístico dos vídeos foi adotada uma formatação específica do texto de transcrição da Libras com o intuito de facilitar a apresentação dos enunciados fonte e produto da interpretação, com a obtenção de uma visão sistematizada da interação, mas ao mesmo tempo simplificada no que diz respeito à apresentação no texto desta dissertação. A legenda abaixo corresponde ao registro textual de diferentes aspectos das enunciações.

<b>Legenda da transcrição:</b>
Enunciado em português escrito em minúscula: <i>Fala/ oralização</i>
Enunciado em Libras escrito em maiúscula: SINALIZAÇÃO
Descrição do sinal e expressões não manuais entre parênteses (...): (classificador de pessoa)
Complementação da pesquisadora, informações ocultas entre colchetes [...]: [pausa]
Simultaneidade de ações, uso do símbolo = : APLICAR= <i>aplicar</i>

Figura 2: Legenda de transcrição dos vídeos

Além da organização apresentada na legenda acima, para cada participante foi adotada uma cor de fonte: As enunciações da professora em **vermelho**; enunciações dos intérpretes

<sup>9</sup>*Decupagem*: descrição detalhada da sequência de enquadres dos sinais, contendo a movimentação do corpo do sinalizador, da direção da tradução para língua gestual-visual. (ALBRES, 2012)

em **preto**; enunciações do aluno surdo em **azul**, enunciações das alunas ouvintes em **roxo**; e as anotações da pesquisadora em **khaki**.

A apresentação dos dados ficou organizada da seguinte forma: os recortes dos episódios, inicialmente são contextualizados – indicando a situação em sala de aula, na qual ocorreram, na sequência são apresentadas imagens da situação retiradas dos vídeos referentes ao recorte, sem a identificação dos participantes, e em seguida é apresentada a transcrição do trecho com base na legenda. Conforme exemplo abaixo:

“O intérprete conversa com o aluno enquanto a professora procura um número de telefone em seu celular para passar o contato de um arquiteto para outro aluno da sala. O IE dá notícias ao aluno sobre tudo o que se passa na sala de aula, interpreta a conversa da professora com o aluno ouvinte, ao mesmo tempo em que conversa com aluno surdo”

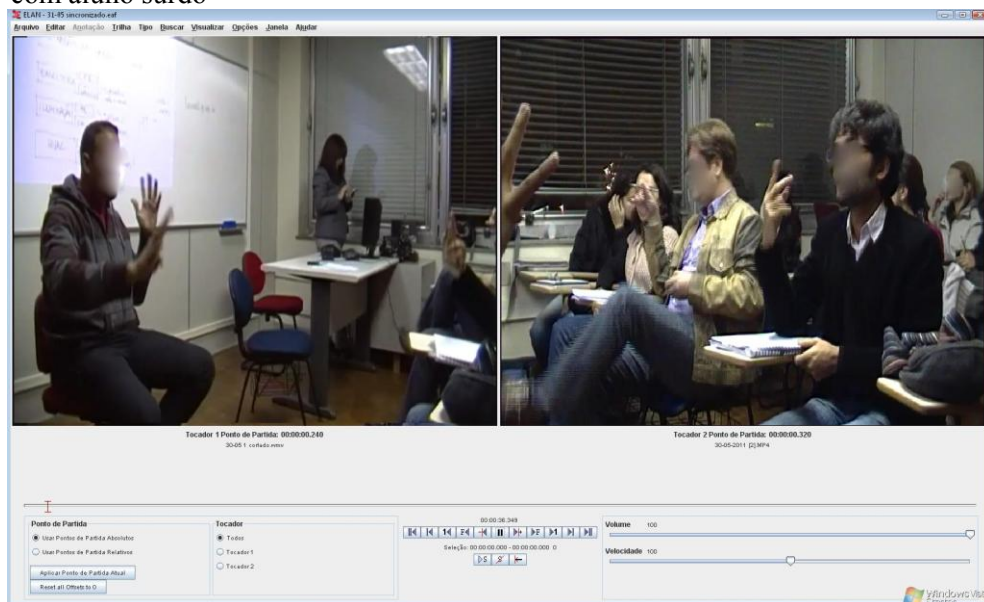


Figura 3: Imagem exemplo para contextualização de episódio

<b>Professora / Aluna 1</b>	<b>Intérprete Educacional</b>	<b>Aluno Surdo</b>
<p><b>Professora:</b>  <i>Então - Ou é assim ó, ta tudo escrito aqui: O item - -- cada ambiente deve possuir no mínimo um dispositivo de controle manual que permita sua --- independente da operação.</i></p>	<p>[visualiza a apostila e se afasta] ESSE LER            PRECISAR TER            CONTROLAR CONTROLE            BOTÃO (classificador de acionar botão girando) EU            LUZES-ACENDER            acendimento I-N-D-E-P-E-N-D-E-N-T-E SEPARADO</p>	<p>[balança a cabeça positivamente, olhando para o IE]</p>
<p><b>Aluna 1:</b>  <i>Tem no capítulo 4?</i></p>	<p>TER CAPÍTULO 4 ?</p>	<p>[contato visual com o intérprete]</p>
<p><b>Professora:</b>            [balança a cabeça positivamente]</p>	<p>[pausa]</p>	<p><b>SIM</b> [balança a cabeça positivamente]</p>

Tabela 1: Exemplo de transcrição de episódio

As pesquisas acadêmicas neste campo, que analisam enunciados em línguas de sinais ainda têm um desafio, a transcrição, que parte da observação de uma língua de modalidade gestual-visual e que resulta em um texto escrito em uma língua de modalidade oral-auditiva. Nesse sentido, tendo em vista que a proposta deste texto não é ensinar a língua de sinais, algo que seria impossível, tampouco analisar linguisticamente cada sinal da Libras, e sim colocar em discussão os sentidos circulantes nas enunciações do português e da Libras, a forma de transcrição apresentada e sua leitura em conjunto com o texto de análise atendem às necessidades deste trabalho de pesquisa. No entanto, ainda sim, para leitores que não são fluentes em Libras ou leigos sobre tradução/interpretação, a forma de apresentação dos dados pode não ser suficiente para a compreensão profunda das questões discutidas neste texto. E esta ainda é uma problemática sem apontamentos conclusivos no que diz respeito aos melhores métodos neste campo de estudo.

### **3.5 A análise e elaboração teórica**

O *corpus* gerado compõe-se de ações dos intérpretes, do aluno surdo, do professor e dos colegas ouvintes da turma no uso da linguagem. As vídeo-gravações foram organizadas em episódios a serem analisados, levando em consideração, além da fala de todos os participantes, o contexto da interpretação, além de outras informações disponíveis no momento das enunciações de cada episódio.

A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se uma realidade. As condições da comunicação verbal, suas formas e seus métodos de diferenciação são determinados pelas condições sociais e econômicas da época. (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 134).

A primeira fase da análise - a observação das vídeo-gravações - objetivou revelar as relações dialógicas que permeiam a interpretação educacional, e a partir dessa fase foi possível a construção de categorias e a eleição dos conceitos teóricos que conduziram a pesquisa, com a função de organizar os dados coletados proporcionando a reflexão e elaboração teórica a que se destina este trabalho. Apesar de terem sido filmadas outras aulas, neste trabalho, uma única aula foi escolhida para análise, na qual a cadeia enunciativo-discursiva apresentou vários episódios significativos, tal escolha facilitou a compreensão dos

enunciados e também a sua apresentação neste texto, oferecendo elementos para a reflexão sobre a prática de interpretação educacional a partir dos objetivos propostos.

Tivemos por base para as análises o princípio dialógico de Bakhtin que versa sobre a atividade dinâmica entre o EU e do OUTRO na interação linguística em um ambiente social, onde a relação dialógica é compreendida na materialidade semiótica.

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

Sobral (2008) explica que “as línguas são traduzíveis, ou seja, postas em correspondência, mas não tradutíveis, ou seja, postas em equivalência” para ele, “não há nas línguas um conjunto de signos cujos sentidos estejam determinados [...], mas um conjunto de possibilidades de produção de sentido” (p. 40).

Portanto, procurando examinar algo mais específico em relação ao todo complexo e inacabado da materialidade da interpretação, o foco da análise após a coleta de dados está na identificação de estratégias adotadas na interpretação do português para a Libras no contexto da pós-graduação e as situações dialógicas que influenciam a atividade do IE.

No próximo capítulo, apresentamos análises e reflexões que aprofundam as questões propostas nesta pesquisa, tendo como pressupostos a compreensão ativo-dialógica e a interação na perspectiva enunciativo-discursiva a partir das construções de sentido na cadeia enunciativo-discursiva estabelecida nas interações em sala de aula.

## CAPÍTULO 4

### A CADEIA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA NA INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL

Começo assinalando que neste trabalho serão aproximadas duas línguas de modalidades distintas, o português (modalidade oral-auditiva) e a Libras (modalidade gestual-visual). A diferença de estrutura e de produção-percepção entre essas línguas acarreta aos seus “falantes” condições de conhecimento de mundo bastante diverso e singular. Tais singularidades e diversidades impactam a materialidade da tradução/ interpretação.

O objeto verdadeiro da pesquisa deve ser justamente a interação dinâmica dessas duas dimensões, o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo. [...] Essa dinâmica, por sua vez, reflete a dinâmica da inter-relação social dos indivíduos na comunicação ideológica verbal (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009 [1929], p. 148).

É essencial reconhecer essa aproximação não se trata de uma tarefa fácil, visto que nas línguas de sinais estão presentes diferentes elementos linguísticos como expressões não manuais (corpo e face) e a “incorporação”<sup>10</sup>, aspectos singulares de funcionamento dessa língua que não se apresentam da mesma forma na modalidade oral-auditiva e que dificultam a aproximação para análise, principalmente quando essa análise resulta em um texto acadêmico escrito em português, que não possibilita o perfeito registro e a apresentação da construção composicional e da estilística do texto em língua de sinais, estas são questões também emergentes neste campo de pesquisa.

O contexto da pesquisa foi um curso de pós-graduação *lato sensu*, em que grande parte dos professores era oriunda da arquitetura profissional, com um estilo de aula muito próximo ao de uma palestra, interferindo no tipo de interação do professor com o TILS, chamado nesse contexto de Intérprete Educacional – IE, como já colocado. A aula escolhida para análise dividiu-se em dois tipos de atividade no mesmo dia: no primeiro momento - aula expositiva, e no segundo momento – orientação em grupo, foram selecionados recortes desses dois momentos. É importante afirmar que o objetivo das análises apresentadas nesta pesquisa não é avaliar a qualidade do trabalho de interpretação, e isso nem seria possível mediante aos dados apresentados, pois foram escolhidos apenas 3 episódios de poucos minutos dentre muitas horas de gravação, episódios estes escolhidos por apresentarem “problemas de tradução”.

---

<sup>10</sup> O sinalizador se transforma na entidade a que ele se refere ao reproduzir, em seu enunciado, uma ou mais ações realizadas pela entidade. Em geral as entidades a que o sinalizador se refere são seres humanos ou animais, mas também podem ser seres inanimados. (PIZZUTTO; et al, 2008, p. 144). Em estudos sobre o uso da dêixis na língua de sinais, a isso é dado o nome de espaço mental sub-rogado (MOREIRA, 2007).

Nesse ponto do texto, retomo os objetivos centrais para a observação dos dados, de modo a orientar o decorrer da análise: aqui retomamos o foco deste capítulo: Identificar estratégias adotadas na interpretação do português para a Libras no contexto da pós-graduação e as situações dialógicas que influenciam a atividade do IE.

Pensando nos objetivos pré-estabelecidos, passei a observar os vídeos tentando me prender a algo que pudesse me indicar o caminho de possíveis categorias de análise. Por meio da leitura de autores inscritos na mesma perspectiva teórica e da discussão dos dados com pesquisadores do grupo de estudos ‘Surdez e Abordagem Bilíngue’, do qual participo, buscando compartilhar com meus pares (pesquisadores) as dúvidas, procurou-se o que dizer sobre os dados, e em grupo, entrelaçar diferentes vozes na busca de respostas ou de mais perguntas. Para Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 88-89), “no terreno teórico, uma das operações fundamentais é a construção de categorias. Não se trata de uma operação que já tenha fórmulas. [...] as categorias constituem as ferramentas intelectuais para analisar e ordenar a realidade em estudo”. Como ponto de partida para a análise, elencamos a questão da compreensão e a interação no trabalho do intérprete educacional.

A compreensão acontece porque nem tudo na língua é variação, porque o sentido é produto de ações humanas que combinam esses elementos menos estáveis com um certo núcleo estável. O discurso sempre mobiliza o texto em termos de uma dada relação entre os interlocutores (SOBRAL, 2008, p. 67).

É importante salientar que a interpretação educacional carrega consigo algumas peculiaridades, o intérprete que atua nesta esfera tem a responsabilidade de proporcionar ao aluno surdo a compreensão e apreensão dos conteúdos de forma permanente já que acompanha o aluno ao longo do curso e pode perceber por vezes as consequências de suas interpretações anteriores na construção de sentidos que são retomados nas aulas, diferentemente do intérprete de conferências, por exemplo, que passa pelos temas interpretados de forma mais efêmera já que após seu trabalho não acompanha necessariamente o sujeito surdo e tem um compromisso menos indelével com as consequências de sua interpretação. Não obstante, o intérprete educacional tem a possibilidade, durante a interpretação, de obter pistas sobre a compreensão do conteúdo por parte do aluno, e isso se dá por meio da interação. É interessante ressaltar que na esfera acadêmica, assim como observado nas aulas registradas há predominância na interpretação simultânea e em primeira pessoa, e a indicação pronominal, ou seja, a apontação com a mão ou até mesmo com o direcionamento do olhar, que serve a interpretação com o intuito de indicar quem está falando, ou em situações onde há troca de turno de fala. Temos clareza de

que o uso dos dêiticos em Libras não é o foco desta pesquisa, mas entender que isso interfere significativamente na interpretação dos dados colabora para uma análise mais cuidadosa dos enunciados em busca dos sentidos.

Desta forma, o intérprete nesse contexto é interlocutor e também locutor, e a interação organiza as interlocuções na atividade o intérprete, o eu, que é sempre respondente ao outro. Quando o intérprete toma a palavra, ou melhor, dizendo, enuncia, ele está respondendo ao aluno surdo e, ao mesmo tempo, à produção de sentido do professor, a sua fala sempre pressupõem o outro na construção de sentidos e na elaboração conceitual em sala de aula. Portanto, seguimos para o primeiro tópico da análise.

#### 4.1 Os conceitos-chave na interpretação educacional

No início da aula, a professora abre um documento no computador, lê por uns instantes e faz um esquema no quadro (figura 4).

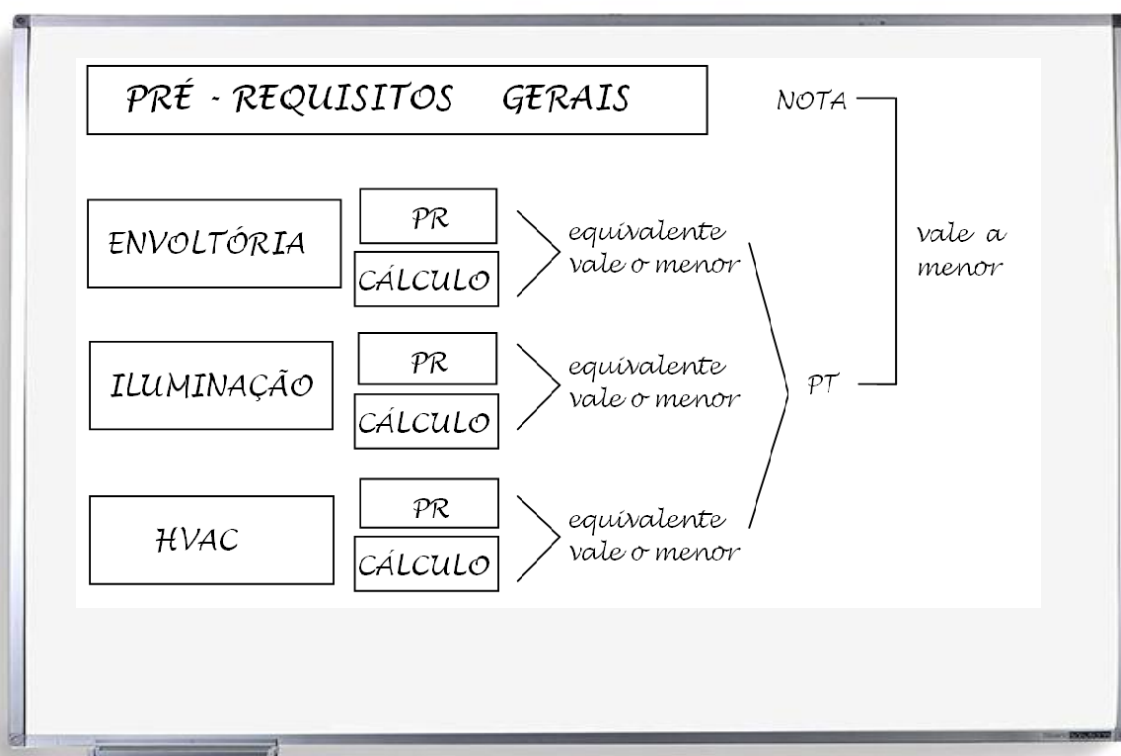


Figura 4: Réplica do esquema desenhado pela professora no quadro

Depois em conversa com um aluno ouvinte da sala, fala sobre uma empresa de arquitetura, essa conversa é interpretada resumidamente em meio a conversa paralela dos

intérpretes com o aluno surdo sobre outro assunto, nesse momento a aula ainda não começou efetivamente

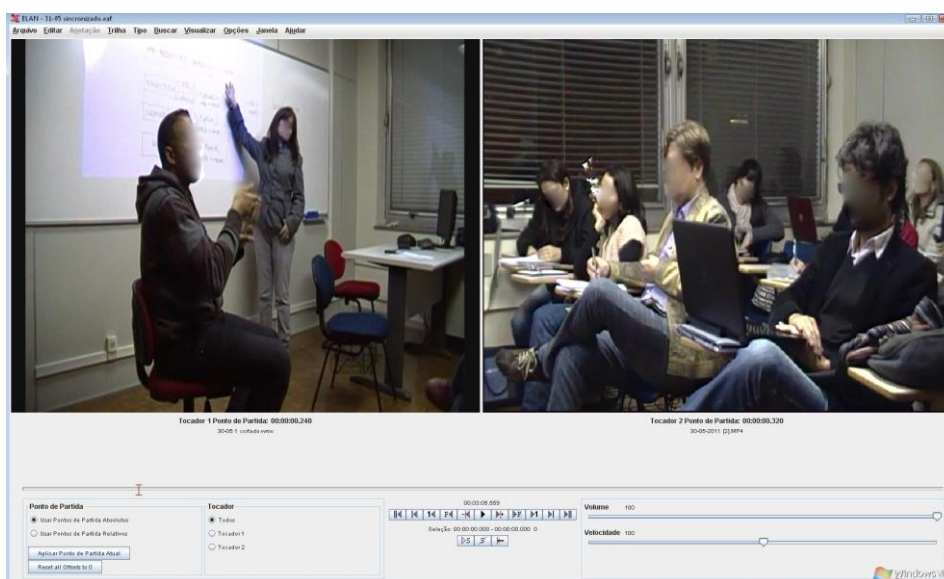


Figura 5: Imagem de referência para contextualização do item 4.1

A professora se aproxima dos alunos e aumenta o tom de voz, indicando que não está mais falando apenas com um aluno, mas com a turma toda, portanto neste momento ela inicia a aula conforme segue abaixo.

<b>Professora</b>	<b>Intérprete Educacional</b>	<b>Aluno Surdo</b>
<i>“Aquelas imagens que eu passei na aula passada, sabe? Que tem umas imagens de automação.”</i>	POR-EXEMPLO O-QUE POR-EXEMPLO? EXPLICAR SEMANA PASSADA SEMANA IMAGEM A-U-T-O-M-A-Ç-A-O EU ENTÃO (gesto e expressão facial de dúvida)	[balança a cabeça positivamente, olhando para o IE]
<i>“O que que é isso aqui ó pessoal, é o seguinte ó, [pausa, aponta para o quadro], é a ideia de como vai funcionar, não sei quantos ainda, o setor de designer pra quem tá no comercial né.” [refere-se ao projeto]</i>	EXPLICAR O-QUE ISSO[quadro], IDEIA IMAGEM COMO AINDA NÃO-SEI CERTO C-O-M-E-R-C-I-A-L, <b>COMERCIAL VOCÊS PROJETO</b> (ombros levantados)	[contato visual com o intérprete]  [balança a cabeça positivamente com o olhar direcionado para o IE]

Tabela 2: Transcrição da interpretação trecho 1’50’’

O IE automaticamente assume a interpretação da fala da professora, isso fica nítido, porque ele muda a sua postura e sua forma de sinalizar, exibe certa tensão em sua expressão, olha para a câmera e continua interpretando, ainda com poucas informações sobre a temática



da aula, dado o modo como a professora inicia a aula. Cabe ressaltar que não se objetiva neste texto avaliar a aula da professora, mas os modos como a professora introduz o tema da aula, ou não introduz, o modo como enuncia, mais elaborado, ou menos elaborado, interfere diretamente nos limites e nas possibilidades da atividade do intérprete.

Nos primeiros enunciados, a partir da informação dada na fala da professora: *‘o setor de designer pra quem tá no comercial né’*, o IE faz inferência à atividade que os alunos estão desenvolvendo quando faz a seguinte explicitação ao final desse bloco enunciativo: *‘COMERCIAL VOCÊS PROJETO’*, ao mesmo tempo em que levanta os ombros demonstrando sua incerteza, neste momento o aluno surdo balança a cabeça positivamente com o olhar direcionado para o IE, concordando.

A compreensão está apoiada na língua, mas é frequentemente um ato responsivo, do intérprete, que recebe os enunciados usando suas próprias referências, as vozes que são construtoras de sentido nas nossas enunciações. Segundo Bubnova, Baronas e Tonelli (2011, p. 271), “para forjar um novo sentido a partir das vozes alheias, envolvemo-nos em um processo de compreensão do que se disse antes e tratamos de ouvir a possível resposta de nossos interlocutores, antecipando-a”. A compreensão consiste, então, no esforço da atividade responsiva do interlocutor, e aqui temos a busca do sentido por dois interlocutores que atuam simultaneamente e interagem na construção de conceitos. Destaca-se aqui a sua primeira estratégia dialógica, apoiar-se na interação com o aluno para a construção de sentido.

A interpretação educacional é um processo intenso de negociação, no contexto apresentado o conhecimento parte de todos e para todos e o intérprete é apenas um elo da cadeia enunciativo-discursiva, ele compreende e é compreendido na interação. Segundo Bakhtin/Volochínov (2009 [1929]) a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou por um contexto mais amplo.

A mudança de postura e forma de sinalizar quando da interpretação de uma explicação revelam a consciência do intérprete na esfera do discurso em que atua e de suas instâncias discursivas, ou seja, a instância discursiva transitando entre o rever conteúdos e ensinar novos conteúdos. Em cada esfera de atividade social, portanto, os falantes utilizam a língua de acordo com gêneros. O gênero acadêmico é incorporado pelo intérprete, que assume o papel de quem explica, orienta e espera do outro (aluno-interlocutor) indícios da compreensão, as escolhas das palavras, dos sinais, da entonação, das expressões são respondentes ao outro que é também interlocutor. Todo sentido é uma resposta a um sentido anterior, todo autor é

responsável pelo sentido do enunciado que emite, todo autor compartilha a autoria com o receptor de sua resposta (BUBNOVA, BARONAS e TONELLI, 2011).

Na mesma aula, um pouco a frente na fala da professora (tabela 3) percebemos uma questão que merece discussão, a compreensão e interpretação de conceitos específicos.

<b>Professora</b>	<b>Intérprete Educacional</b>	<b>Aluno Surdo</b>
<i>_ Mas basicamente funciona assim,...</i>	[pausa]	[divide sua atenção entre o intérprete e a professora]
<i>... tem que passar pelos pré-requisitos gerais que começa na página... 17,</i>	PENSAR VER P-R-É ANTES REGRA GERAL COMEÇAR LIVRO-folhear (passando o dedo na língua) NÚMERO 1-7,	
<i>...e esses requisitos gerais atendidos, vão ter uma nota... ... entendeu, vão ter uma nota, A B C D E, tá.</i>	ESSE[quadro] P-R-É ANTES LISTA, [...] TER COMBINAR COMBINAR N-O-T-A A-B-C-D-E LISTA(mão esquerda mantém base do sinal LISTA)	[perde o contato visual com o intérprete por um instante, parece procurar a página no notebook]

Tabela 3: Transcrição da interpretação trecho 02'17''

O ponto de partida para a discussão é a compreensão, nesse momento da interpretação o IE se desestabiliza, visto que, não tem o conceito do termo usado (pré-requisito) no contexto da temática da aula, ainda não sabe mais detalhes sobre o que se trata o manual que a professora passa a seguir naquele momento da aula, tampouco conhece um sinal na Libras para designar o termo “pré-requisito” ou, ao menos, o termo “requisito”, não sendo este último o seu problema mais complexo. Então sinaliza P-R-É ANTES REGRA GERAL, no entanto, demonstra saber que não seria essa a construção mais adequada para referenciar-se ao termo em questão, poderia a princípio ter soletrado manualmente, em se tratando de o seu interlocutor ser um aluno surdo adulto e bilíngue e do contexto em que se encontra a enunciação. Mas o próprio processo de compreensão, já corresponde a um ato de tradução, onde o interlocutor ressignifica as palavras do outro com suas próprias palavras, e é isso que ocorre nesse momento, a ‘decodificação’ de uma língua para a outra, que deveria ter sido feita mentalmente até se chegar ao sentido, é feita explicitamente.

A compreensão perpassa a simples decodificação dos signos, é mais do que a significação de palavras e sinais, ela é dependente do contexto, do conhecimento prévio do assunto, de toda materialidade linguística e extralinguística, se a enunciação deste intérprete

for isolada de todas as informações circulantes no contexto da aula, essa seria certamente incompreensível a qualquer interlocutor, pois ele se serve das informações visuais e não visuais, explícitas e implícitas que circulam nesse contexto, além de seus conhecimentos anteriores que também o norteiam.

No momento de interpretação apresentado aqui, podemos verificar que as informações circulantes nesta aula, vão além das palavras da professora, estão no extenso manual<sup>11</sup> que a professora usa e que o aluno surdo tem na tela do seu notebook, estão nas discussões dos projetos de arquitetura que os grupos de trabalho estão desenvolvendo, estão na troca de e-mails entre a professora e os alunos sobre os projetos. E essas informações eram estranhas aos IEs, os alunos conheciam o manual, a professora também e eles falavam de um implícito nada claro aos IEs, portanto, durante toda a aula os IEs seguiam buscando a compreensão e a construção de sentido, que se configura atividade árdua nesse terreno.

O IE toma como estratégia apoiar-se no pequeno esquema feito no quadro pela professora antes de iniciar a explicação. Aponta para o quadro, olha para o quadro e sinaliza ESSE (apontando para o quadro) P-R-É ANTES LISTA, [...] TER COMBINAR COMBINAR N-O-T-A, A-B-C-D-E LISTA (mão esquerda mantém base do sinal LISTA).

Ao ler as informações no quadro (Figura 1) em conjunto com a explicação da professora, ele parece descobrir que existem os “pré-requisitos gerais” e os “pré-requisitos” que são específicos, e que se referem a tópicos diferentes do manual que ela acompanha no seu computador e que o aluno também acompanha no seu *notebook*. Cabe ressaltar que a interação entre o aluno surdo e o IE é essencial, e neste momento ela é quase nula, o aluno detém a informação, lê no seu *notebook*, no entanto não compartilha com o IE, por isso cabe exclusivamente ao IE resolver o problema de compreensão para dar conta dos sentidos na interpretação.

Ao perceber estes dois “pré-requisitos”, o intérprete cria um sinal, vai modificando esse sinal no decorrer da interpretação e vai resignificando o sinal na interação com o aluno. O entendimento do intérprete sobre o conteúdo da aula vai possibilitando que ele construa os sentidos provisórios e remodele esses sentidos.

No próximo quadro, o intérprete pode ter sido influenciado pelas iniciais PR escritas no quadro pela professora, assumindo outra forma de se referenciar aos pré-requisitos como podemos ver abaixo (tabela 4), ele inicia a interpretação retomando o sinal LISTA, da

---

<sup>11</sup> Manual de Eficiência Energética: consiste em uma publicação de aproximadamente 300 páginas com todas as normas de sustentabilidade extremamente detalhadas e a pontuação referente a cada item e seus pré-requisitos, com o objetivo de obter certificação para sustentabilidade. Material que muitos dos alunos do curso já conheciam e que usam no seu dia a dia em projetos de arquitetura.

sinalização anterior, aponta para o quadro e apresenta uma sigla P-R, ao mesmo tempo, que oraliza a palavra ‘requisito’. Dizendo para o aluno em meio a interpretação da fala da professora: ‘a LISTA que eu sinalizei são esses pré-requisitos que vou sinalizar assim P-R’, e dá continuidade a interpretação. É interessante perceber que exatamente neste momento o aluno, que divide sua atenção entre o notebook e o intérprete, olha para o quadro e balança a cabeça positivamente para o IE, dizendo “pode ser P-R”.

<b>Professora</b>	<b>Intérprete Educacional</b>	<b>Aluno Surdo</b>
<p><i>...Aí, você começa a trabalhar com os itens cada um: começa a trabalhar na envoltória, vai lá e aparecem os pré-requisitos da envoltória...</i></p> <p><i>... Você vai analisar se o seu edifício cumpre a questão da transmissão térmica, da absorção solar, e o que mais? da iluminação zenital. Quando não se aplica, escreve lá, não se aplica. Não tem iluminação zenital então não se aplica...</i></p>	<p><b>LISTA</b> I-T-E-M EXEMPLO TEMA ENVOLTÓRIA <b>ESSE QUADRO P-R=requisitos P-R</b> VER</p> <p>VERIFICAR PESQUISAR VER EDIFÍCIO COMBINAR PLACA-ABSORVER-ENERGIA 1(marcadores manuais), 2(marcadores manuais), ABSORVER SOL, LUZ Z-E-N-I-T-A-L VER, S-I NÃO APLICAR, COLOCAR=<i>colocar</i> NÃO APLICAR=<i>aplica</i> NÃO</p>	<p>[divide sua atenção entre o intérprete e o notebook]</p> <p>[quando o IE soletra P-R, o aluno surdo olha para o quadro e balança a cabeça positivamente]</p> <p>[balança a cabeça positivamente, olhando para a professora e IE]</p>

Tabela 4: Transcrição da interpretação trecho 03’39’’

Em seguida, na fala da professora, aparece novamente o termo pré-requisito e o intérprete mantém a soletração manual da sigla estabelecida. A partir desse momento passa a utilizar a soletração da sigla durante toda a aula, até mesmo quando a professora retoma o termo ‘pré-requisito geral’, o intérprete sinaliza ‘P-R GERAL’.

Trazemos neste item de análise o problema da compreensão, a ser discutido de uma maneira mais particular, quanto a possibilidade de interferência no produto da interpretação. É possível observar aqui que a transição entre a significação e a tomada do sentido, na compreensão das enunciações é uma constante. “Quanto mais o intérprete conhece o conteúdo específico, melhor pode fazer a escolha de sentidos para verter de uma língua para outra. Cabe lembrar que os conteúdos são densos e complexos, existindo assim, a necessidade de preparação prévia”. (GURGEL, 2010, p. 73). Sobral (2008) refletindo sobre a atuação do profissional tradutor esclarece que:

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

“por si” palavras (ou sinais) já que nenhuma palavra ou sinal diz coisa alguma “por si” (SOBRAL, 2008, p. 125).

Pensando nisso, é importante entender que a compreensão ativo-dialógica acontece na consciência do IE e também na consciência do aluno surdo. Bakhtin (2010 [1992]) afirma que a “escolha dos meios linguísticos e dos gêneros do discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido” (p. 289). Neste episódio, fica claro que os conceitos-chave do discurso a serem interpretados devem ser compreendidos, em maior ou menor grau, pelo intérprete a fim de que ele possa organizar as suas enunciações de forma coerente com os sentidos pretendidos. Percebeu-se que o IE não havia se preparado para esta aula, não tinha o conhecimento prévio do tema que seria abordado, tampouco podia contar com um texto claro vindo da enunciação da professora, desta forma seu trabalho tornou-se árduo em um terreno árido. Portanto, podemos concluir que o conhecimento prévio e o estudo sobre a temática da aula proporcionam ao intérprete melhores condições para generalizar o texto que está sendo interpretado e fazer as melhores opções estratégicas na interpretação no caminho do sentido.

#### **4.2 A interação no fluxo da construção de sentido**

No item anterior já pudemos observar exemplos da interação entre IE e aluno surdo, contudo neste momento da análise gostaríamos de dar maior ênfase a este aspecto. No segundo momento da aula, organiza-se a orientação com os grupos dos projetos e a professora observa a planta arquitetônica produzida pelos alunos e procura fazer observações com base no manual técnico que tem em mãos, o mesmo manual em que a professora se baseou na aula expositiva. Nesse momento, os alunos se organizam fisicamente em volta da mesa da professora, uns puxam cadeiras, outros ficam em pé, o aluno surdo senta-se na mesa a frente da mesa da professora, e a intérprete se posiciona diante do aluno ao lado da professora.

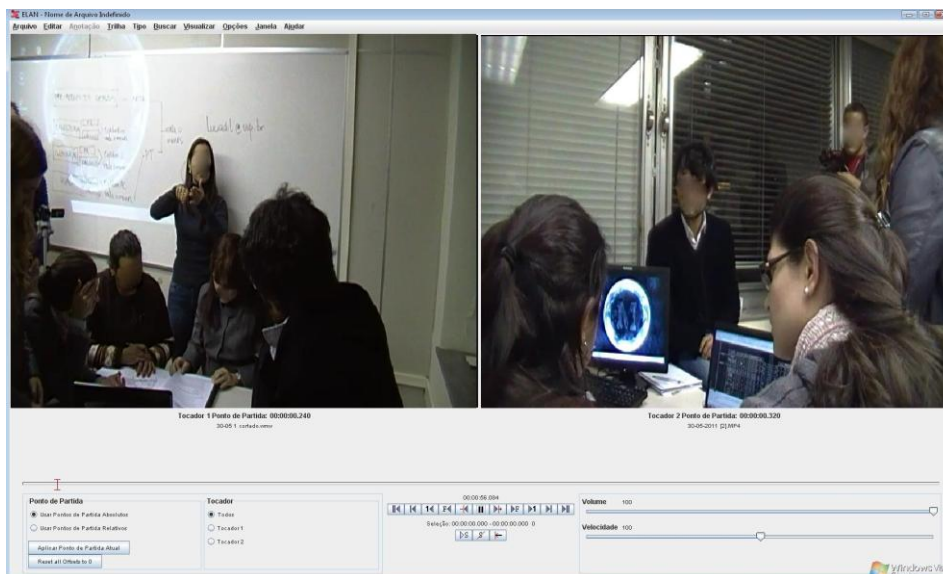


Figura 6: Imagem de referência para contextualização do item 4.2

A professora começa a ler os itens do manual e identificá-los no projeto e a IE interpreta a explicação da professora. A aluna 4 parece não estar satisfeita com a explicação, olha para as colegas e faz um sinal com a cabeça pedindo permissão para falar, interrompe a professora tomando o turno da fala com a seguinte pergunta ‘*A gente queria te perguntar que qual o produto desse trabalho que você quer receber?*’ e a professora responde (tabela 5):

Aluna 4 / Professora	Intérprete Educacional	Aluno Surdo
<p><i>A gente queria te perguntar que qual o produto desse trabalho que você quer receber?</i></p>	<p>ELA[aluna] QUERER PERGUNTAR QUAL É P-R-O-D-U-T-O QUERER ENTREGAR?</p>	<p>[contato visual com o intérprete e com a aluna 4]</p>
<p><i>Legal, é uma análise desse, disso aqui</i> (aponta para o manual), <i>com relação ao pré-requisito geral, não precisa dizer porque não tem, diz não se aplica, ou aaa, ...</i> [pausa]</p>	<p>ELA[professora] É ANÁLISE =análise ISSO[apostila] REQUISITO GERAL, NÃO PRECISAR PORQUE NÃO TER, PORQUE NÃO A-P-L-I-C-A NÃO APLICAR, COMBINAR-NÃO, NÃO PRECISAR EXPLICAR PORQUE.</p> <p>[movimento negativo com a cabeça]</p>	<p>[com expressão de estranhamento, com o olhar direcionado para a IE diz:] _ Não precisa não=NADA?</p>

Tabela 5: Transcrição da interpretação trecho 27’25’’

A professora é pega de surpresa por uma pergunta, no ímpeto da resposta, o modo como inicia sua fala não é nada claro, parece que ela vai formulando o que gostaria de receber dos alunos enquanto enuncia e a princípio sua fala não faz muito sentido para IE nem para os alunos.

Após a resposta interpretada para a Libras: “É ANÁLISE=análise ISSO REQUISITO GERAL, NÃO PRECISAR PORQUE NÃO TER, PORQUE NÃO A-P-L-I-C-A NÃO APLICAR, COMBINAR-NÃO, NÃO PRECISAR EXPLICAR PORQUE” o aluno muda sua expressão, e neste momento elege a IE como interlocutora e lança um pergunta para sanar sua dúvida: ‘*Não precisa não=NADA?*’ (tabela 5) querendo dizer: ‘Como assim? Tem certeza, foi isso que ela falou?’. A professora escuta a pergunta do aluno, e continua sua fala.

Observamos que a interpretação simultânea realizada com um intervalo de tempo muito pequeno em relação a fala da professora é uma escolha que não favorece a construção de sentido, também por se tratar de uma resposta a uma pergunta inesperada, talvez se a intérprete optasse por um *lag-time*<sup>12</sup> mais prolongado faria uma construção mais elaborada e mais palatável aos olhos do aluno, ou até mesmo seria interessante a opção pela interpretação consecutiva naquele momento. A interpretação simultânea, modalidade elegida nesta esfera do discurso, a depender de cada situação enunciativa necessita de um determinado tempo para que o profissional processe a informação e a organize na língua alvo. O uso do *lag-time* de forma adequada constitui uma estratégia de interpretação importante, o que não aconteceu neste episódio.

Outra questão é o fato de que, em certa medida, o modo como a palavra é usada no na esfera acadêmica, é um modo autoritário, de que detém o saber. E esse nível de autoridade da palavra se torna menor a medida que se aumenta o nível de ensino, ou seja, o aluno de pós-graduação, em geral, escolhe um curso para especializar-se a partir da sua prática profissional ou dos conhecimentos que detém sobre uma determinada área, o que significa que nem tudo que o professor fala é tomado como verdade absoluta, e quando a palavra é tomada pelo intérprete e ressignificada, o seu nível de autoridade também diminui. E importante expormos que o aluno surdo em nível de pós-graduação é mais criterioso, para não dizer, mais exigente no sentido da confiança sobre o trabalho do intérprete, já que ele possui o entendimento de que o intérprete pode equivocar-se. Na interação do episódio, a palavra é contestada e disso

---

<sup>12</sup> Período de tempo entre o início da recepção do enunciado da língua fonte e o início da interpretação na língua alvo. O *lag-time* é retomado a cada início de um novo bloco de informação, e não pode ser muito longo, a média é de 5 a 10 segundos.

emergem reconstruções e estratégias, em geral, aluno conhece o tema – e pode auxiliar o intérprete com seu questionamento, concordância, discordância, etc.

No fluxo do discurso, em meio a problemática das enunciações sem sentido circulantes no momento, a IE reelabora sua interpretação conforme transcrito no quadro abaixo (tabela 6):

Professora / Aluna 3	Intérprete Educacional	Aluno Surdo
<p><i>...dizer que é um edifício que não tem isso...</i></p> <p><i>... que foi pensado, e aí o resultado, ver o que é possível, ter condições de avaliar os pré-requisitos gerais de cada item e faz o cálculo. O produto final...,</i></p> <p>...</p>	<p>...<b>POR EXEMPLO</b>: EDIFÍCIO NÃO TER ISSO, <b>NÃO TER CIRCUITO-ELÉTRICO=circuito SEPARADO</b>, ...</p> <p>... NÃO PENSAR ANTES, SÓ, E RESULTADO SÓ FIM ISSO, DENTRO POSSÍVEL VOCÊ CONSEGUIR AVALIAR</p> <p>P-R=<i>pré-requisito</i> GERAL TEMA TEMA TEMA, TER, NÃO TER, APLICAR, NÃO APLICAR, DEPOIS COMPARAR FINAL</p>	<p>[com o olhar direcionado para a intérprete oraliza]</p> <p><i>_ A tá!</i></p>
<p>[aluna 3 balança a cabeça positivamente, com o olhar direcionado para o aluno surdo]</p>	<p>[IE observa a interação]</p>	<p>[com o olhar direcionado para a aluna 3 balança a cabeça positivamente, diz:]</p> <p><i>_ Só pré-requisito geral, não precisa específico FOCO NÃO.</i></p>

Tabela 6: Transcrição da interpretação trecho 27’26’’

Durante a explicação da professora, que continua de forma desorganizada não favorecendo a sua compreensão, a IE responde a pergunta do aluno surdo fazendo um movimento negativo com a cabeça e continua a interpretação reformulando o enunciado, influenciada dialogicamente pela indagação do aluno, faz uma expansão “NÃO TER CIRCUITO-ELÉTRICO=*circuito* SEPARADO”, ou seja, a interação com o aluno faz emergir uma estratégia de interpretação de retomada, que a leva a citar um exemplo de um dos pré-requisitos já abordados na aula, a questão do circuito elétrico independente, uma informação retomada na cadeia enunciativo-discursiva, que neste momento não é fala da professora, é uma enunciação da IE em meio à fala da professora. O aluno responde: *A tá!*. Essa interação entre a IE e o aluno acontece em meio à explicação da professora. A interpretação segue um curso paralelo e tudo acontece ao mesmo tempo. A partir disso o



aluno sente-se seguro e direciona o olhar para a aluna 3 dizendo: *\_ Só pré-requisito geral, não precisa específico FOCO NÃO.* O aluno externa seu pensamento em uma enunciação em voz alta direcionada para a aluna 3, mas sabe que a professora também escuta sua afirmação, assim podemos inferir que ele também desejasse confirmar o conceito recém formulado.

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa (BAKHTIN, 1990, p. 88).

Neste recorte, o aluno surdo busca a compreensão por meio da interação com a IE, ele discorda, concorda, presume, desconfia. Na interação com a aluna 3, ele participa da discussão com o grupo, procurando um outro parceiro para interagir e elaborar os conceitos e com isso dá notícias ao intérprete de sua compreensão. Para Bakhtin (2010b), a compreensão se dá de maneira ininterrupta na nossa mente, onde os elementos significativos são transferidos para um contexto da totalidade, ativo e responsivo. A construção do conceito é também efeito da interação do locutor e do receptor em uma atitude ativa e responsiva em meio a escolhas do que dizer e de como dizer.

### **4.3 A estratégia dialógica da datilologia na marcação do discurso**

A datilologia<sup>13</sup> é um aspecto da língua de sinais e é também importante na construção do sentido, podendo ser tomado como uma estratégia dialógica. É frequente que se recorra a datilologia para dizer uma palavra em português para a qual não se tem um sinal equivalente, ou ainda, para enunciar nomes próprios ou termos que estão sendo introduzidos no discurso. No recorte que será analisado, o uso da datilologia foge um pouco a este uso canônico e é justamente por isso que interessa à análise. Para Bakhtin, a orientação dialógica do discurso está presente na relação eu-outro:

[...] qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (2010c, p. 294).

---

<sup>13</sup> Soletração de palavras da língua oral-auditiva por meio do alfabeto manual da língua de sinais.

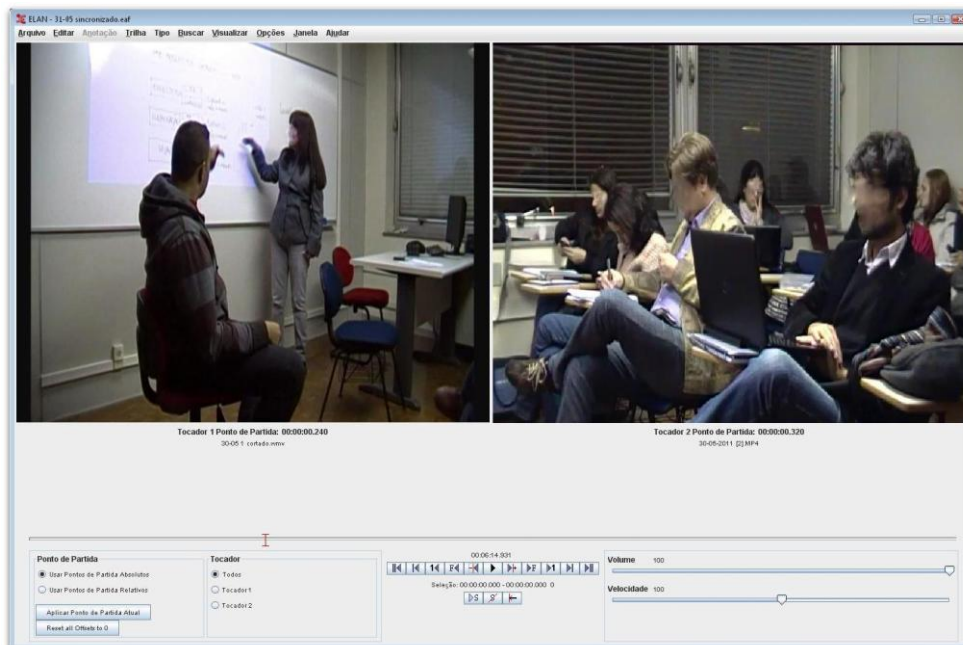


Figura 7: Imagem de referência para contextualização do item 4.3

É recorrente na interpretação nesta aula o uso da datilologia, em algumas situações do discurso a datilologia se mostra necessária para aspectos da construção do sentido. Silva (2011) em seus estudos expõe o fato de a tradução ser dirigida a uma terceira pessoa, para ele há um leitor projetado numa outra cultura, onde o tradutor lida com a compreensão responsiva ativa dessa audiência.

Professora	Intérprete Educacional	Aluno Surdo
<p><i>Aqui, quando, quando eu acabo de fazer o cálculo da envoltória eu tenho duas notas...</i></p> <p>[apontando para o quadro]</p> <p><i>E a nota que vale é sempre a menor, então o equivalente numérico da envoltória vai ser o que for menor, [aponta para o quadro], ou o pré requisito, ou o a nota que eu tirei do cálculo, onde entra fator de forma, fator de altura, volume, área envidraçada da fachada.</i></p>	<p>ESSE[quadro] AVISAR DEPOIS <u>CÁLCULO</u> PRONTO ENVOLTÓRIA TER <u>2 TEMA N-O-T-A</u> 1 2 (marcadores manuais) ESCOLHER V-A-L-E MENOR 1 2 1 (marcadores manuais) OU P-R OU VER SOMA <u>CÁLCULO</u> ENTRAR (marcadores manuais) 1 F-A-T-O-R F-O-R-M-A 2 A-L-T-U-R-A 3 V-O-L-U-M-E 4 ENVOLTÓRIA VIDRO</p>	<p>[olhar direcionado para o IE]</p>

Tabela 7: Transcrição da interpretação trecho 05'38''

No segmento de interpretação acima (tabela 7), podemos verificar a soletração de várias palavras do português. A professora diz: *Aqui, quando, quando eu acabo de fazer o cálculo da envoltória eu tenho duas notas...* e o intérprete sinaliza: ESSE AVISAR DEPOIS

CÁLCULO PRONTO ENVOLTÓRIA TER 2 TEMA N-O-T-A. É interessante ressaltar que com relação a palavra ‘nota’ no português, em todas as vezes que aparece no texto desta aula o intérprete faz uso da datilologia ‘N-O-T-A’, e na maioria das vezes opta pela expressão facial séria com as sobrancelhas levemente levantadas.

Neste episódio, a escolha do intérprete revela-se estratégica, pois em algumas situações na Libras para ‘CÁLCULO’ e para ‘NOTA’ usa-se o mesmo sinal, tendo em vista que o termo ‘CÁLCULO’ aparece um pouco antes no texto e o IE não pode utilizar o mesmo sinal, há outra possibilidade, como o sinal de ‘NÚMERO’ que também é usado para referenciar o termo ‘nota’, mas há o risco de outras significações serem tomadas. Desta forma, o IE dá destaque a esta palavra por meio da datilologia e busca evitar que um outro sentido seja posto em circulação e que atrapalhe a construção conceitual que almeja.

É importante entender que nesse contexto são pelo menos três vozes circulantes: optar na língua significa enunciar para o outro, a escolha de um sinal ou palavra objetiva a construção do sentido para o outro, para o aluno, a escolha é para mim e também para o outro. O IE revela uma leitura sua de que os termos número, cálculo e nota poderiam se misturar para o aluno surdo e assume uma estratégia de dar destaque ao termo por meio da datilologia. Parece que o intérprete com a datilologia também deseja fazer inferência de que ali, naquele contexto, o resultado numérico significa uma nota, uma pontuação, e a diferenciação nesse contexto tem importância, porque são essas ‘notas’ que vão permitir ou não a certificação dos projetos, essa ‘nota’ vai classificá-los, portanto a expressão facial complementa o sentido. Podemos concluir que a escolha do intérprete também é motivada pela esfera do discurso em que atua, lembrando que essa não é qualquer aula, é uma aula de orientação para o projeto que eles estão desenvolvendo.

O IE sente a necessidade de frisar ou de reiterar algumas informações, novamente reelaborando seu discurso, se apoia no esquema construído pela professora no quadro, quando opta pelo uso da construção: ‘2 TEMA N-O-T-A, (marcadores manuais<sup>14</sup>) 1 e 2, ESCOLHER V-A-L-E MENOR, (marcadores manuais) 1 2 1’. O uso de marcadores manuais em conjunto com a soletração de palavras escritas no quadro dão notícias da estratégia de visualidade, apoiada nos recursos visuais presentes no contexto da aula e nas possibilidades de construção composicional da língua de sinais. O IE poderia sinalizar apenas ESCOLHER MENOR que o sentido estaria garantido, no entanto decide soletrar a palavra V-A-L-E, confirmando a

---

<sup>14</sup> Marcadores manuais, recurso da língua também chamado de bóias de listagem, são sinais produzidos com a mão passiva, que assume a configuração de números, parada no ar, enquanto a mão ativa produz outros sinais. (LEITE, 2008).

estratégia de apoio no recurso visual disponível, o esquema do quadro. Napier (2002) revela que alguns intérpretes mudam o estilo de tradução como uma estratégia linguística para lidar com as influências do ambiente sociolinguístico do discurso, e que esta questão precisa estar presente na formação de intérpretes educacionais.

Neste episódio, o conceito e a compreensão estão relativamente garantidos para o IE e disso emergem estratégias bem definidas. A estratégia de uso da datilologia em conjunto com a expressão facial é o discurso do intérprete dentro do discurso da professora, e é na interação, no ato dialógico da interpretação que essas estratégias se constituem. Um aspecto bastante importante a ser ressaltado, é a maneira como os IE atuam construindo sentidos, mediante as relações dialógicas que vão se constituindo no espaço da sala de aula com seus interlocutores e como os significam, e principalmente influenciados pela sua formação ideológica e representações sobre seu papel naquela esfera do discurso. A pesquisa científica, nesse contexto, nos possibilita entender como se dá esse processo de verter de uma língua para outra, não apenas palavras ou sentenças, mas sim, transmitir os sentidos dos discursos que são constituídos com base em uma rede ampla de significações da esfera acadêmica.

A datilologia – que em princípio serve para referir nomes próprios, siglas ou para termos específicos em que não se tem um sinal – assume outra finalidade, porque a língua está em constante movimento e os seus recursos são usados criativamente na construção de sentidos. Aqui, ela não é usada aleatoriamente porque não se sabe o sinal, parte da situação bilíngue do sujeito surdo, que tem consciência da palavra em um trabalho de adensamento conceitual entre a consciência do IE e do aluno surdo. O uso da datilologia nesse recorte tem caráter de marcação do discurso, e nesse contexto direciona o sentido à precisão, à fidelidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade do Intérprete Educacional, em especial no ensino superior, constitui uma difícil tarefa, a começar pelos conhecimentos técnicos, conceituais, sócio-acadêmicos, de mundo e relacionados à temática do curso a que se destina a interpretação e também das exigências quanto aos conhecimentos linguísticos sobre as línguas envolvidas no processo de interpretação. Na graduação e na pós-graduação, os conteúdos são mais complexos em comparação aos outros níveis de ensino, entretanto o aluno surdo que requisita o serviço de interpretação, em geral, conhece melhor a língua de sinais e também o papel do IE, fatores que colaboram para a produção de sentido na interpretação nesta esfera do discurso.

Vimos a questão da inexistência de sinais específicos na Libras para diversos termos acadêmicos, mas se nos ativermos a isso, apenas a correspondência de palavras e sinais, a interpretação do português para Libras e vice-versa se tornaria uma atividade impossível, portanto, o trabalho de interpretação definitivamente não está centrado nesta questão. Não se pode pensar na língua de sinais como uma língua deficitária, mas sim como uma língua em desenvolvimento e em movimento, assumindo que cada língua é completa em si, na sua história, e no seu contexto. A língua de sinais adentra novos campos de estudo e se desenvolve responsivamente a partir da interação dos seus usuários com esses novos campos de significação e de sentido. Muito além da correspondência palavra-sinal, há muito mais no caminho do sentido, são processos complexos, nem sempre passíveis de explicação.

Cada língua dá conta dos sentidos que seus falantes precisam e ao mesmo tempo tem imprecisões, o que acontece é que os falantes da Libras hoje se defrontam com as realidades novas, a cada novo tempo e a cada novo lugar que se estabelecem. Isso decorre da história da educação de surdos e de sua escolarização discutida nos primeiros capítulos deste texto. O ser humano se desenvolve, desenvolve novas tecnologias, novas maneiras de viver, que exigem das línguas novas denominações, isso ocorre também na comunidade surda (surdos, intérpretes, professores, familiares, etc.); a necessidade de criar a partir das novas realidades com as quais se defrontam.

Nesse contexto, o trabalho do IE constrói sentido para que o aluno construa sentido também, no intuito de transmitir as temáticas e os assuntos circulantes na esfera acadêmica, discurso que acontece em uma língua que ele não domina, ou não percebe sensorialmente na dinâmica de uma aula. Entretanto, o surdo pós-graduando e que atua no mercado profissional

tem também outros conhecimentos, o IE que atua nesse contexto sabe que será demandado em outro nível, esta realidade material, este todo se coaduna para um fazer mais elaborado do IE.

Na sala de aula, vemos a fala da professora e imediatamente a fala do intérprete, o que ele está enunciando não é um discurso propriamente dele, mas é um discurso que foi incorporado, a palavra alheia, que vira palavra alheia-própria e que em alguns momentos se torna palavra própria do intérprete. No entanto, há muitos momentos em que o IE segue a deriva entre a significação e o sentido, navega no campo da palavra alheia-própria, ou seja, há momentos em que não há apropriação dos conceitos pelo IE durante a interpretação, é nesse campo entre a palavra alheia e a palavra própria é que se constituem as estratégias do intérprete.

Nos episódios apresentados, elencamos algumas situações e observamos que na construção de estratégias, o intérprete se serve das informações visuais e não visuais, explícitas e implícitas que circulam nesse contexto, retoma e faz referência a outros momentos da aula. Diz, reformula o dito, e atua construindo os sentidos provisórios e remodelando esses sentidos. Negocia o uso de sinais e a construção composicional da sua fala na língua de sinais.

No primeiro episódio, discutimos a importância do conhecimento prévio de conceitos-chave do discurso a ser interpretado, a fim de que o IE possa organizar as suas enunciações de forma coerente no caminho dos sentidos pretendidos pelo locutor. Sabemos que o IE, deve ter acesso antecipadamente aos conteúdos no intuito de preparar-se para a interpretação, sendo sua responsabilidade na universidade o contato com os professores e o esclarecimento das suas necessidades. Observou-se que essa não era a prática no referido curso, e que, portanto, a falta de informação e de preparo acarretou dificuldades no processo de interpretação. Dificuldades estas vencidas pela estratégia de construção de sentidos provisórios, e da ressignificação dos sinais na interação com o aluno.

No segundo episódio, na relação dialógica do aluno com o intérprete, a enunciação equívoca do intérprete é contestada e disso emergem reconstruções e estratégias, no fluxo da cadeia enunciativo-discursiva emerge a reelaboração da enunciação com o uso de uma explicitação, da retomadas de um texto, trazendo o discurso que é um discurso alheio e alheio-próprio de volta ao caminho do sentido, da construção de conceitos, objetivo dessa esfera do discurso, do gênero aula. Neste recorte, o aluno surdo busca a compreensão por meio da interação com o IE, ele discorda, concorda, presume, desconfia.

No terceiro episódio, o destaque de análise recaiu no uso não canônico da datilologia. Nesse nível de ensino, também podemos verificar o uso da datilologia como estratégia bem

marcada, no sentido de dar notícias ao aluno sobre os termos específicos de cada assunto em português, de fazer referência ao material didático e publicações, ou até como exemplificado no terceiro episódio, com o objetivo de dar ênfase a um determinado termo, com base no recurso visual disponível e direcionando o sentido à precisão.

Podemos ressaltar que o produto do trabalho dos intérpretes dessa pesquisa é tão particular que pode servir apenas a esse aluno, com essa determinada formação inicial, que é bilíngue, com os conhecimentos prévios que detêm, e somente nessa realidade material, nesse dado momento concreto. O aluno combina a enunciação do intérprete, com as informações do quadro, com a leitura labial que consegue fazer da fala da professora e a leitura das suas expressões, com o seu conhecimento prévio sobre o assunto para a compreensão que é, exclusivamente, uma atividade responsiva, um trabalho de artesões que tecem uma trama coletiva na busca da construção de sentido – mas ao mesmo tempo o estudo dessa singularidade, serve para ampliar o olhar sobre o fazer do intérprete e deste modo ilumina possibilidades de trabalho na formação deste profissional.

Na tríade ‘professor – IE – aluno’, o professor não se dispôs muito a partilhar e a ser influenciado na mediação pela língua de sinais e pela presença do surdo. Desenvolveu seu trabalho sem alterações de sua rotina, mas os IEs e o aluno, tendo uma cumplicidade, buscavam a estabilidade na construção dos conceitos. Esta relação dialógica influenciou significativamente o trabalho dos IEs e marcou seu fazer de forma positiva na busca de melhor desempenhar sua função. O papel do aluno surdo no fazer do IE tem sido pouco discutido nos estudos de interpretação e esperamos que este aspecto, indicado neste estudo, possa colaborar para ampliar aquilo que se sabe e se oferta na formação desse profissional.

A interpretação educacional não é uma via de mão única, a interação permite a construção de conceitos que partem da relação entre o surdo e o intérprete, na compreensão mais ou menos estável de um tema, no espaço das negociações. O intérprete não é o ‘mediador’ no sentido estrito da palavra, é a língua que é mediadora, que permite a interação, a atividade ativo-responsiva, na qual se estabelece uma relação dialógica entre o intérprete e o aluno surdo, envolvendo estratégias, estilos, limites e possibilidades.

Nesse ponto chegamos à conclusão de que a compreensão ativo-dialógica e a interação, tramam o saber do IE e o saber do aluno, sujeitos ativos na cadeia produtiva dos sentidos, com o objetivo claro de favorecer a aprendizagem do aluno. Reconhecer a necessidade do conhecimento prévio de conceitos-chave por parte dos IE e do entendimento das situações que se apresentam nessa esfera discursiva é fundamental, e mesmo quando isso

ocorre de forma parcial é possível identificar a emergência de diversas estratégias que constituem o trabalho dos IEs.

Portanto, podemos dizer que o IE é um parceiro no processo de construção de conhecimento, não é possível pensar em um trabalho de interpretação de qualidade se o IE não acompanha as aulas no mínimo desde o início do semestre, fazendo parte dessa cadeia enunciativo-discursiva. É coerente ressaltar também que o profissional IE que atua neste no nível superior seja graduado ou esteja cursando o ensino superior (o que é aceitável com base na legislação que regulamenta a profissão) como formação mínima, pois, a sua fluência no que diz respeito à linguagem acadêmica e à cultura acadêmica são fatores que corroboram para um bom trabalho.

Em situação de pós-graduação, o ideal é que este profissional acompanhe todo o curso tomando este trabalho como um projeto, respeitadas as questões de empatia entre o aluno surdo e o IE. É essencial que o IE tenha afinidade com a área do conhecimento – ciências sociais/humanas/exatas – e que se prepare efetivamente para atuar, tendo um tempo para estudo e fazendo parte da lista de contatos para receber apostilas e textos referentes aos conteúdos e conhecimentos circulantes na pós-graduação. O fato de IE ter uma formação na mesma área do conhecimento do curso que interpreta é também um aspecto interessante, no entanto, diante da realidade da demanda em relação à oferta de profissionais IE, essa ainda é uma questão que exige discussão. A partir do exposto, e no tocante às reflexões sobre a formação desse profissional, ela deve ser pensada nos moldes dos cursos no campo da tradução/interpretação de línguas de sinais e das esferas de atuação, e em específico, a formação para a interpretação educacional.

As considerações feitas aqui podem dar subsídio para a elaboração de programas de formação específicos para o tradutor intérprete que pretende atuar na esfera educacional, entretanto não esgotam a necessidade e as possibilidades de estudo sobre a atuação e formação deste profissional.



## REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Interpretação da/para Libras no Ensino Superior: apontando desafios da inclusão.** V Simpósio Multidisciplinar - UNIFAI. São Paulo. 23 a 27 de outubro de 2006.

\_\_\_\_\_. **Surdos & Inclusão Educacional.** Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2010.

\_\_\_\_\_. O serviço de interpretação educacional: saberes e práticas na perspectiva da inclusão educacional. Revista comunicações - UNIMEP. (no prelo).

ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. **Imagens de um movimento político educacional: análise da história contada pelos surdos.** In: Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial (V CBEE) / VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial (VII ENPEE). São Carlos: UFSCar, 2012. pp. 680-700.

ANATER, Gisele Iandra Pessini; PASSOS, Gabriela C. R. dos. Tradutor e intérprete de língua de sinais: história, experiências e caminhos de formação. In Cadernos de tradução. n.º.1. Florianópolis: Pós-graduação em Estudos da Tradução - UFSC, 2010.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cad. CEDES** [online]. 1997, vol.18, n.43, pp. 46-57. ISSN 0101-3262. doi: 10.1590/S0101-32621997000200005. Disponível em:  
< [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0101-32621997000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-32621997000200005)>.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa do cotidiano escolar.** In: FAZENDA, Ivani. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2000.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** (1ª edição 1929). Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora HUCITEC, 13ª Edição, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética; a teoria do romance.** São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1990.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal.** (1ª edição 1992) São Paulo: Martins Fontes, 5ª Edição, 2010.

\_\_\_\_\_. **Metodologia das Ciências Humanas** (1ª edição 1974) IN: Estética da Criação Verbal. pp. 393-410. São Paulo: Martins Fontes, 5ª Edição, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso** (1953/1979). In: Estética da Criação Verbal, pp. 277-326. SP: Martins Fontes, 5ª Edição, 2010c.

BELÉM, Laura Jane Messias. **A atuação do intérprete educacional de língua brasileira de sinais no ensino médio.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação da UNIMEP: Piracicaba, 2010.

\_\_\_\_\_. **O intérprete de Libras educacional no curso de pós-graduação *lato sensu*: estratégias diferenciadas no interpretar para alunos e professor surdos.** Anais do V Congresso brasileiro de educação especial – UFSCar, 2012.

BRASIL. **DECRETO Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005,** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 6.571 de 17 de setembro de 2008** (revogado) Dispunha sobre o atendimento educacional especializado.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: CNE, 2001.

\_\_\_\_\_. **EDITAL No- 8, de 6 de julho de 2010 – Programa Incluir.** Diário Oficial da União – seção 3, Nº 128, quarta-feira, 7 de julho de 2010. *ISSN 1677-7069*

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 10.436, de 14 de abril de 2002,** Dispões sobre a língua de sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

\_\_\_\_\_. MEC. **Declaração de Salamanca** Acordo internacional - Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca. In: Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. MEC. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez.** Brasília: MEC, SEESP, 2.ed. rev., vol. 7, 2003.

\_\_\_\_\_. MEC. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez.** Brasília: MEC, SEESP, 2007.

\_\_\_\_\_. MEC. **Censo da educação superior.** MEC/ INEP, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Promoção da Saúde: **Declaração de Jacarta,** Acordo internacional - Quarta Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, promovida pela Organização Mundial da Saúde, em 1997, em Jacarta na Indonésia. In: Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Plano nacional de educação.** Câmara dos Deputados, série separatas e discursos, pareceres e projetos, 2000. lei 10.436/2002 Portaria 1679/99.

BRAIT, B. **Análise e teoria do discurso.** In: BRAIT, B. (Org.) Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-31.

BUTLER, Jane; GILBERT, Laura-Jean. **Deaf heritage: a narrative history of deaf America.** National Association of The Deaf: GANNON, 1981.

CAETANO, Débora Ferreira; NAGURA, Claudia Akemi; KOYAMA, Cristiano. **Escola de protagonismo**. In: MOURA; CAMPOS; VERGAMINI. (Orgs.). Educação para Surdos: Práticas e perspectivas II. São Paulo: Santos, 2011.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à educação total ao bilingüismo. In **Revista brasileira de Educação Especial** , v.6, n. 1, p. 99-116, 2000.

CICCONE, M. **Comunicação total: introdução, estratégia**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

DAROQUE, Samanta. C. **Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP. Piracicaba, 2011.

DAVIS, Jeffrey. E. **Translation Techniques in Interpreter Education**. In ROY, C. Innovative practices for teaching sign language interpreters, Washington DC: Gallaudet University Press 2002.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez – autores associados, 2ª edição, 1989.

FERNANDES, Sueli de Fátima. Inclusão de estudantes surdos no ensino superior: desafios e perspectivas. In **Cadernos de Educação Inclusiva**. Curitiba: PROGRAD – UFPR, 2010.

FERNANDES, Eulália; CORREIA, Claudio Manoel de carvalho. **Bilingüismo e surdez: a evolução dos conceitos do domínio da linguagem**. In: FERNANDES, Eulália (org.) Surdez e Bilingüismo. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática das línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, 1995.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; ZAMPIERI, Marinês Amalia. **Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental**. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F, de. Uma escola, duas línguas. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FONSECA, V. **Integração de estudantes portadores de deficiência auditiva no ensino superior: alguns dados de caracterização e de intervenção**. *Espaço Informativo técnico-científico do INES*, Rio de Janeiro, n.13, p. 38-47, jun/2000.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4 ed. Campinas SP: Autores Associados, 2005.

FREITAS, Maria Teresa de. **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento** In: FREITAS, Maria Teresa de; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FREEMAN, Roger D; CARBIN, Clifton F.; E BOESE, Robert J. **Seu filho não escuta?** Um guia para todos que lidam com crianças surdas. Brasília: CORDE, 1999.

GEGe – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin:** caderno de estudos 1 para iniciantes. São Carlos: Pedro e João editores, 2009.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista.** 3 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. **Esfera e Campo.** In: BRAIT, B. (Org.) Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008. p. 133-160.

GREMIÓN, Jean. A proposta bilíngüe de educação do Surdo. In: **Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES.** no 10 (julho/dezembro 1998) – Rio de Janeiro: INES, 1998.

GUARINELLO, Ana Cristina; SANTANA, Ana Paula; FIGUEIREDO, Luciana Cabral; MASSI, Giselle. O intérprete universitário da língua brasileira de sinais na cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Educação Especial:** Marília, Jan.-Abr. 2008, v.14, n.1, p. 63-74.

GURGEL, Taís. M. do Amaral. **Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP – Piracicaba, 2010.

HARRISON, kathryn M. Pacheco; NAKASATO, Ricardo. **Educação universitária: reflexões sobre uma inclusão possível.** In: LODI, A.C.B. et al. Letramento e Minorias. Porto Alegre, 2004.

KELMAN, C. A. **Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo.** Brasília: Universidade de Brasília Instituto de Psicologia. 2005.

KOTAKI E, Cristiane Satiko; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O intérprete de língua brasileira de sinais no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental.** In: Língua brasileira de sinais – libras: uma introdução. São Carlos: UAB-UFSCar, 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais:** trabalhando com sujeitos surdos. Cad. CEDES [online]. 2000, v. 20, n. 50, pp. 70-83.

\_\_\_\_\_. **O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades.** In: LODI, A C B. (et al.) Letramento e minorias. 2ª edição. Mediação, Porto Alegre: 2003.

\_\_\_\_\_. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência. **Cad. CEDES,** May/Aug. 2006, vol.26, no.69, p. 163-184. ISSN 0101-3262.

\_\_\_\_\_. **Intérprete de libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** Porto Alegre: Editoria Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: Formação e atuação nos espaços educacionais Inclusivos. **Revista Cadernos de Educação**. Dez. 2010, vol 36, p. 133-153. Pelotas: Editora da UFPel. ISSN 0104-1371.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista brasileira de educação especial**. Dez 2011, vol.17, no.3, p. 481-496. ISSN 1413-6538

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS Lara Ferreira dos, CAETANO, Juliana Fonseca. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos** In: Língua brasileira de sinais – libras uma introdução. Capítulo 6 São Carlos: UFSCAR, 2011.

SALLES, Adriane de Castro Menezes; KOTAKI, Cristiane Satiko; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O tradutor intérprete de língua de sinais no processo de formação de alunos surdos: análise de uma experiência com TILS que atuam no ensino fundamental**. 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Rio de Janeiro. Julho de 2011.

LEITE, Emeli Marques Costa. Os **papéis do intérprete de libras na sala de aula inclusiva**. Petrópolis: Arara azul, 2005.

LEITE, Tarcisio de Arantes. **A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos**. Tese de Doutorado apresentada ao programa de pós-graduação em estudos linguísticos e literários em inglês – Universidade de São Paulo, 2008.

LODI, Ana Claudia. Balieiro.; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LODI, Ana Claudia. Balieiro.; ALMEIDA, Elomena B. de, Gêneros do discurso da esfera acadêmica e práticas de tradução-interpretação Libras-português: reflexões. **Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores**, nº 20 , ano 2010, p. 89-103.

MACHADO, Irene. **Gêneros discursivos**. In: BRAIT, B. (Org.) Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008, p. 151-166.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

MENDES, Regina Maria Russiano. **Afinal: intérprete de língua de sinais, intérprete educacional, professor intérprete ou auxiliar? o trabalho de intérpretes na lógica inclusiva**. In: ALBRES, Neiva de Aquino e SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres (orgs.). Libras em estudo: tradução-interpretação. São Paulo: FENEIS, 2012.

METZGER, Melanie. **Sign Language Interpreting: deconstructing the myth of neutrality**. Gallaudet University Press. Washington, D. C, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. - **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo, 1996.

MIOTELLO, Valdemir. **Apontamentos para uma conversa a partir de uma filosofia moral.** In: *Círculo – Rodas de Conversas Bakhtinianas 2010. Anais eletrônicos...* Disponível em: <http://textosgege.blogspot.com.br/search/label/Valdemir%20Miotello>. Acesso em 05 de dezembro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Aula da disciplina Tópicos em Linguagem: o texto e as ciências Humanas,** ministrada no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos em agosto de 2012.

MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel de. **Alargando os limites da identidade.** In: *Círculo – Rodas de Conversas Bakhtinianas 2012. Anais eletrônicos.* Disponível em: <http://www.gege.ufscar.br/circulo-2012/textos-rodas-2012/view>. Acesso em 05 de dezembro 2012.

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

MOREIRA, Laura Ceretta.; FERNANDES, Sueli. Acesso e permanência de estudantes surdos no Ensino Superior. In: **Seminários de instituições de ensino superior: trajetória do estudante surdo**, 1., 2008, Londrina. *Anais...* Ed. UEL. Londrina, PR. Acesso em: 1 jul. 2009. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/seminariosurdez/pages/propostas.php>.

MOURA, Maria Cecília de. **A escola bilíngue para surdos: uma realidade possível:** In: SÁ, N. R. L. de. *Surdos: qual escola?* Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

NAPIER, Jemina. **Sign language interpreting: Linguistic coping strategies.** Coleford, UK: Douglas McLean. 2002.

NASCIMENTO, Marcus Vinícius Batista. **Interpretação da língua brasileira de sinais a partir do gênero jornalístico televisivo: elementos verbo-visuais na produção de sentidos.** Dissertação de Mestrado - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

NASCIMENTO, Marcus Vinícius Batista; BEZERRA, Tiago Codogno; ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. **Formação de intérpretes educacionais de libras: entre concepções e propostas de curso de extensão universitária,** CBEE, São Carlos: UFSCar, 2012.

PAGURA, Reynaldo. **A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores.** São Paulo: DELTA vol.19 no.spe, 2003.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva. Bilinguismo e Educação de Surdos. **Revista Intercâmbio**, volume XIX: 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

PIZZUTTO, Elena; ROSSINI, Paolo; SALLANDRE, Marie-Anne; WILKINSON, Erin. **Dêixis, anáfora e estrutura altamente icônicas: Evidências interlinguísticas nas línguas de sinais americana, francesa e italiana.** IN: QUADROS, Ronice; VASCONSELLOS, Maria Lucia Barbosa (orgs.). *Questões teóricas das pesquisas em língua de sinais.* Tisrls 9. Santa Catarina: 2006. Disponível em:

[http://www.editora-arara-azul.com.br/ebooks/catalogo/completo\\_port.pdf](http://www.editora-arara-azul.com.br/ebooks/catalogo/completo_port.pdf)

PRIETO, Rosângela. G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: VIZIM, M.; SILVA, S. (Org.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado das Letras, p. 125-151, 2003.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cad. CEDES** vol.26 no.69 Campinas May/Aug. 2006.

ORLANDI, Eni Puccineli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa** / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004. 94 p.: il.

RODRIGUES, Cássio. A abordagem processual no estudo da tradução: uma meta-análise qualitativa. **Cadernos de Tradução**, n.10. Florianópolis: Editora UFSC, 2002.

ROSA, Andréa da Silva. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Campinas-SP: Editora Arara Azul, 2008.

ROCHA, Solange. **Memória e história: a indagação de esmeralda**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2010.

ROJO, Roxane. **Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa?** In: KLEIMAN, B. A.; CAVALCANTI, C. M. (Orgs.) *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2007. p. 339-360.

ROY, Cynthia B. **Interpreting as a Discourse Process**. Oxford University Press, New York, 2000.

SALES, Adriane de Castro Menezes e LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Reflexões sobre o papel e a prática de intérpretes de língua de sinais no ensino fundamental**. In: FRANÇA, Denise Romano Vaz e BAGAROLLO, Maria Fernanda (orgs.). *Surdez, escola, trabalho e sociedade: reflexões sobre educação e fonoaudiologia*. Irati. 2012 (no prelo)

SANCHES, Carlos. **La educación de los sordos em un modelo bilingüe**. Mérida: Editorial Iakonia: Venezuela, 1991.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. **Português e libras em diálogo: os procedimentos de tradução e o campo do sentido**. In: ALBRES, N. de A.; SANTIAGO, V. de A. A. *Libras em estudo: tradução/interpretação*. São Paulo: Feneis, 2012.

\_\_\_\_\_. **Manual de orientação: intérprete de libras educacional**. Santos: CSS, 2012b.

SEGALA, Rimar Romano. **Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual: Português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais**. Dissertação de Mestrado - Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis: UFSC – Trindade, 2010.

SILVA, Ângela Carrancho. **A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar**. In: FERNANDES, Eulália (org.). **Surdez e bilingüismo**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SILVA, Heber de Oliveira Costa e. **Tradução e dialogismo: um estudo sobre o papel do tradutora na construção do sentido**. Coleção Teses Dissertações 66. Recife: Editora Universitária UFPE, 2011.

SKLIAR, Carlos (Org). **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre, Mediação, 1997.

\_\_\_\_\_. **Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no projeto de educação bilíngüe para os surdos**. Rio de Janeiro: *Espaço*, IV, 6, p. 49-57, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade**. In SKLIAR, C. (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Editora Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **Educação do Surdo no Brasil**. Campinas: Autores associados, 1999.

SOBRAL, Adail Ubirajara. **Elementos sobre a formação de Gêneros discursivos: A fase “parasitária” de uma Vertente do gênero de auto-ajuda** Tese de Doutorado - Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Dizer o mesmo aos outros: ensaios sobre tradução**. São Paulo: Special Book Service Livraria, 2008.

SOUZA, Regina Maria. **Que palavra que te falta?** Lingüística, educação e surdez. São Paulo: Martins fontes, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

SOUZA, Regina. Maria; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto de inclusão**. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*, Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, Solange Jobim. **Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas** In: FREITAS, Maria Teresa de; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Ana Caroline Luiza. **Análise do Discurso aplicada em charges e cartuns políticos. Crátulo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários**. Patos de Minas: UNIPAM, (1): 39-48, ano 1, 2008.



TURETTA, Beatriz Aparecida Reis; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores.** In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

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

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca e linha de ação: Sobre necessidades educativas especiais.** Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, 7-10 de junho.

VELOSO, Éden; MAIA, Valdeci. **Aprenda libras com eficiência e rapidez.** 6. Ed. Curitiba: Mãos Sinais, 2012.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. **A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem.** Bakhtiniana, São Paulo, 7 (1): 253-269, Jan./Jun. 2012.

## **APÊNCICE**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PARTICIPANTE**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**Atuação de intérpretes de língua de sinais na universidade: análise das estratégias adotadas no processo de mediação educacional**”, Este projeto tem como objetivo investigar as estratégias utilizadas pelos intérpretes de língua de sinais em ambiente universitário durante os diversos tipos de mediação em situações de sala de aula com o acadêmico surdo. Sua participação na pesquisa consistirá na participação das aulas, de modo natural. Serão realizados registros das atividades da sala de aula (diário de campo); entrevista e principalmente a realização de gravações em vídeo (feitas com filmadora). Os dados da pesquisa serão construídos a partir das enunciações dos professores, do aluno surdo, dos componentes da sala de aula e da interpretação feita para a língua de sinais. A fim de proteger e/ou minimizar qualquer risco eventual causado pela pesquisa (desconforto com a gravação e/ ou com o questionário, e a possibilidade de exposição de imagens em ambientes diversos, como eventos acadêmicos) garante-se sigilo com relação à identidade dos participantes; quando da divulgação dos dados e resultados da pesquisa os nomes dos participantes serão modificados (serão dados nomes fictícios) de forma a não permitir a identificação dos mesmos. Você não terá qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa. Você tem total liberdade para recusar sua participação, assim como solicitar a exclusão de seus dados, retirando seu consentimento sem qualquer penalidade ou prejuízo, quando assim o desejar. Quanto aos seus resultados, serão utilizados apenas para fins acadêmicos. Pela natureza da pesquisa, sua participação não acarretará em qualquer dano a sua pessoa. As situações a serem registradas ao longo da pesquisa serão situações da rotina da sala de aula, coletados em horários e circunstâncias previamente combinadas com os participantes.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora u a qualquer momento. Agradeço e enfatizo que sua participação contribui para a formação e para a construção de um conhecimento atual nesta área.

---

Vânia de Aquino Albres Santiago  
endereço e telefone  
Pesquisadora

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

Tendo ciência das informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu \_\_\_\_\_, portador da cédula de identidade n° \_\_\_\_\_, autorizo a utilização, nesta pesquisa, dos dados por mim fornecidos.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_  
Local / Mês / Ano.

---

Assinatura do participante