



O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS: ADEQUANDO A PRÁXIS TRADUTÓRIA À DINÂMICA DO ESPAÇO PEDAGÓGICO

Isaac Figueredo de Freitas¹

RESUMO:

Este artigo contém os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada em escolas municipais das cidades de Senhor do Bonfim e Filadélfia – localizadas no interior do estado da Bahia. As amostras colhidas mediante observação e questionário estruturado, demonstram como os Tradutores e Intérpretes de LIBRAS das respectivas cidades, estão adequando sua *práxis* tradutória frente aos desafios impostos por uma dinâmica peculiar ao espaço pedagógico. Foram observados separadamente cinco Tradutores e Intérpretes, sendo todos atuantes em salas de aula do Ensino Fundamental I e II. Desses Tradutores e Intérpretes observados e entrevistados, três fazem parte do quadro efetivo de servidores da prefeitura do município de Senhor do Bonfim e os outros dois são servidores da prefeitura de Filadélfia, sendo um efetivo em desvio de função, e o outro servidor temporário. Os dados colhidos, embora limitados em abrangência territorial, são bastante representativos e extrapolam as fronteiras regionais e geográficas, pois, em muitas instituições de ensino brasileiras, os Tradutores e Intérpretes de LIBRAS vivenciam situações semelhantes às presenciadas por mim no campo de pesquisa aqui exposto. O presente trabalho não visa implementar normas e prescrever atitudes aos Tradutores e Intérpretes de LIBRAS, veteranos ou novatos, entretanto objetiva propor adequações e aprimoramentos, não conclusivos, à *práxis* tradutória no espaço escolar com base em estudos teóricos e na minha própria experiência como Tradutor e Intérprete educacional em tempos recentes.

Palavras-chave: Tradutor e Intérprete Educacional. Ensino Fundamental I e II. Senhor do Bonfim. Filadélfia.

¹ Especialização em Docência no Ensino Superior pela Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo- SP, Brasil. Orientadora: Siderly do Carmo Dahle de Almeida.



ABSTRACT:

This article contains the results of a survey conducted in public schools in the cities of Senhor do Bonfim and Filadélfia – both located in the state of Bahia in Brazil. The samples collected through observation and a structured questionnaire demonstrate how the translators and interpreters of LIBRAS (Brazilian Sign Language) in these cities are adapting their *praxis* of translating to their teaching environment in light of the challenges posed by a unique dynamic. Five translators and interpreters were observed and interviewed separately. All of them were active in first and second grade classrooms. Of these translators and interpreters, three are public service workers employed by the municipality of Senhor do Bonfim, while the other two are public servants hired by the city of Filadélfia. The collected data, although limited in territorial scope, is quite representative, and transcends regional and geographical boundaries since many Brazilian educational institutions, translators, and interpreters of LIBRAS have experienced situations similar to those witnessed in the research field described above. This study does not intend to implement standards or prescribe attitudes to translators and interpreters of LIBRAS, be they veterans or novices; instead, it aims to propose inconclusive adjustments and enhancements to the *praxis* of translating in an educational environment on the basis of theoretical studies and recent experience as an educational translator and interpreter.

Keywords: Educational Interpreter and Translator. Second Grade Classroom. Senhor do Bonfim. Filadélfia.

1 INTRODUÇÃO

Com a inserção das pessoas surdas na rede regular de ensino em virtude das políticas públicas voltadas para a inclusão, e, sobretudo, a partir do reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) por força da lei nº 10.436/2002 e sua posterior regulamentação pelo decreto federal nº 5.626/2005, tornou-se urgente e necessária a contratação de Tradutores e Intérpretes de LIBRAS para atuarem no campo educacional.



A formação de profissionais para atuarem como Tradutores e Intérpretes educacionais, bem como, o reconhecimento legal desses profissionais em escala nacional é recente. As primeiras turmas de Bacharéis em Letras Libras, objetivando formar Tradutores e Intérpretes de LIBRAS, foram idealizadas e conduzidas pela Universidade Federal de Santa Catarina entre os anos de 2008 e 2012. No ínterim, a profissão de Tradutor e Intérprete de LIBRAS foi reconhecida no dia 1º de setembro de 2010, pela lei nº 12.319/2010.

Tendo em vista a jovialidade dessa profissão e a visibilidade que este profissional vem recebendo nas últimas décadas, sobretudo no campo educacional que é, atualmente, o espaço de maior demanda e carência de Tradutores e Intérpretes de LIBRAS, cabe verificar como esses novos protagonistas da educação estão construindo sua *práxis* tradutória nesse campo complexo e dinâmico – o espaço pedagógico.

2 ENTENDENDO ALGUNS CONCEITOS

Embora haja uma discussão acirrada sobre o papel do Intérprete Educacional, esta pesquisa não objetiva delimitar as fronteiras da função do Tradutor e Intérprete de Libras atuante na área pedagógica, mas verificar de que modo estes profissionais têm adequado sua *práxis* tradutória à dinâmica do espaço pedagógico.



As adequações às quais me refiro neste trabalho podem ser entendidas à luz do conceito de *footing*, ou seja, **alinhamento**, postulado por Erving Goffman (1981), em seu trabalho intitulado *Forms of Talk*. Goffman defende que

Uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na forma em que conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução. Uma mudança em nosso *footing* é uma mudança em nosso enquadre de eventos. (GOFFMAN, 2002, p. 113, grifo do autor)

A noção de “enquadre de eventos”, trazida à tona na fala de Goffman transcrita acima, “refere-se à percepção de qual atividade está sendo encenada, de qual sentido os falantes dão ao que dizem” (TANNEN e WALLET, 2002, p. 189). Esclarecendo melhor o pensamento de Goffman, Tannen e Wallet (2002, p.188) explicam:

A noção interativa de enquadre se refere à definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) poderia ser interpretado. [...] Para compreender qualquer elocução, um ouvinte (e um falante) deve saber dentro de qual enquadre ela foi composta: por exemplo, será que é uma piada? será que é uma discussão? Algo produzido para ser uma piada mas interpretado como insulto (certamente podendo significar ambos) pode originar uma briga.

Os “enquadres de eventos” diversificados da sala de aula exigem do Intérprete Educacional uma constante ‘mudança de alinhamento’, pois as interações entre professor e aluno(s), aluno(s) e professor, aluno(s) e aluno(s) são velozes e



dinâmicas. Assim, conforme Leite (2005) esclarece, o *status* de “participante ratificado” em uma conversa pode mudar de “locutor” para “ouvinte endereçado” ou “não endereçado” e vice-versa, sendo ainda possível incluir a participação não ratificada de “circunstantes” que podem tornar-se “intrometidos”. Leite acrescenta que

A essa relação de todas as pessoas no agrupamento com uma dada elocução, Goffman chama de **estrutura de participação**, para esse ou qualquer outro momento de fala, onde os falantes se constituirão como participantes, de forma diferenciada, estabelecendo a **estrutura de participação** segundo a qual orientarão as suas falas. (LEITE, 2005, p. 70, grifo do autor)

Entender a necessidade de mudança de *footing* nas interações comunicativas no espaço pedagógico exige que o tradutor e intérprete educacional reavalie a sua *práxis* tradutória. Neste ponto faz-se necessário esclarecer em quais bases teóricas se ancora o significado de *práxis* veiculado neste trabalho escrito. O conceito de *práxis* aqui adotado pode ser entendido numa perspectiva marxista traduzida a seguir nas palavras de Freitas (2005, p. 136)

No seio da perspectiva marxista, há uma afirmação fundante de que a *práxis* é uma atividade humana transformadora, em contínua interação entre teoria e prática, na medida em que a teoria torna essa relação consciente e orienta a ação humana, como atividade que produz, a um tempo, objetos e a si mesmo.

A *práxis* tradutória, ou seja, a atuação consciente do tradutor, mobilizada por saberes teóricos e práticos, deve ser pesquisada e fomentada, ainda mais, frente à



demanda atual por Intérpretes de LIBRAS para atuar nas diversas instâncias da sociedade. Conforme pontua Nascimento (2012, p. 68-69),

[...] essa crescente demanda incita, nos profissionais já atuantes no mercado, questionamentos relacionados à sua própria prática impulsionando-os para um processo de meta reflexão da prática e da afiliação e/ou escolhas de arcabouços teóricos de diferentes correntes para o embasamento de suas pesquisas.

Ser Tradutor e Intérprete de Libras na área educacional envolve uma série de competências, que vão além da prática em si ou da teoria isoladamente. Os conhecimentos teóricos e práticos, se articulados com criticidade, podem elevar não apenas o caráter metódico da tradução, mas a qualidade da atividade tradutória final, o valor social do tradutor e a própria consciência desse profissional enquanto protagonista da educação.

O espaço pedagógico é muito dinâmico, exigindo do profissional da tradução que neste espaço atua, uma performance altamente flexível. O espaço pedagógico aqui exposto vai além das quatro paredes das salas de aulas e dos muros escolares. Abarca todo ambiente físico ou virtual, onde o processo de ensino e aprendizagem pode ser mediado, bem como os sujeitos e os objetos inseridos nesse espaço e as inter-relações ali ocorridas.

Tendo em mente esse conceito de espaço pedagógico pode-se também entender que os sujeitos podem modificar esse espaço e as relações intermediadas



nele. As atividades desenvolvidas no espaço pedagógico resultam numa pluralidade de “enquadres interativos”: apresentações teatrais, músicas, poesias, passeios e excursões, diálogos, debates, amostragem de filmes, contação de histórias, competições, jogos e muitas outras atividades.

De que modo a consistência teórica pode orientar a prática diária do Tradutor e Intérprete educacional? Quais estratégias implementadas por estes profissionais, de forma consciente ou inconsciente, podem ser escrutinadas com tratamento teórico? Estes e outros questionamentos podem enriquecer ainda mais as discussões que permeiam a atuação do Tradutor e Intérprete de LIBRAS. Este artigo apresenta de forma consistente, mas não conclusiva, um direcionamento plausível a respeito dessas questões.

2.1 Garimpando os dados

Durante uma semana contei com a colaboração de cinco Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, que atuam no Ensino Fundamental I e II da rede pública municipal de educação das cidades de Senhor do Bonfim e Filadélfia, localizadas, respectivamente, a 384 e 355 quilômetros de Salvador – capital do estado da Bahia. Após explicitação do objetivo da minha pesquisa e entrega de uma cópia do projeto de pesquisa a cada intérprete, com a permissão deles, pude observá-los separadamente, durante uma média de duas horas e meia por intérprete, em atuação no espaço pedagógico.



Além disso, todos foram submetidos a um questionário estruturado com oito questões, sendo três objetivas e as demais subjetivas. Foi permitido aos intérpretes observados que respondessem ao questionário em suas casas, num momento oportuno para eles, e que consultassem o pesquisador caso tivessem alguma dúvida ao responder o questionário. Ademais, todos os intérpretes pesquisados, foram notificados que não eram obrigados a responder todas as perguntas e nem se identificarem no questionário.

Os dados coletados durante a observação não foram filmados, pois o objetivo desta pesquisa não foi verificar a competência linguística e tradutória dos pesquisados. Mas foram feitas anotações pertinentes e pontuais, às quais me reporto neste momento de produção textual e apresentação dos resultados. Todos os tradutores e intérpretes pesquisados terão suas identidades preservadas, sendo nomeados com os nomes de algumas das minhas tias: Cristina, Iolanda, Gicelma, Angelita e Ivone. Assim, além de manter o sigilo dos sujeitos observados, faço minha família presente neste trabalho.

2.2 Observando a prática tradutória e as/os possíveis adequações/alinhamentos

O primeiro recorte que exponho a seguir foi colhido no momento de atuação da tradutora e intérprete Cristina numa turma do 8º ano do Ensino Fundamental. A

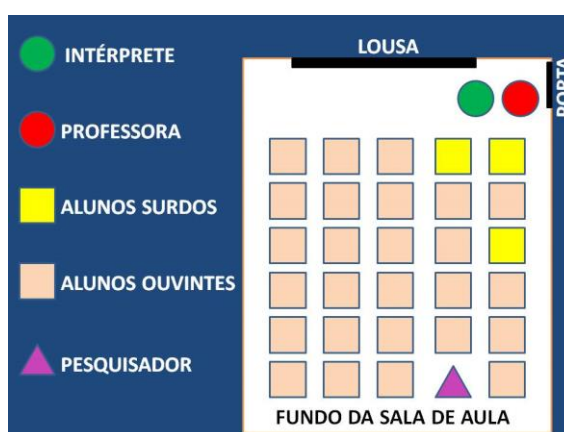
primeira fala da professora aos alunos é uma instrução sobre uma mudança de sala de aula. Cristina inicia a interpretação da seguinte forma:

– Ela (referindo-se à professora) está dizendo que todos os alunos vão para a outra sala, pois lá será exibido um filme.

Este pequeno recorte ilustra a opção da intérprete Cristina pela interpretação da fala da locutora (professora neste caso) em terceira pessoa. Foi possível identificar, ainda, que embora a professora tenha direcionado a sua instrução para toda a classe, Cristina mantém o seus sinais corporais não verbais (postura do corpo e direcionamento do olhar) alinhados apenas aos alunos surdos ali presentes, como se a informação transmitida tivesse sido endereçada especificamente a estes.

Este primeiro enquadre pode ser visualizado conforme representação a seguir:

Figura 1 – Primeiro enquadre: sala de aula



Fonte: Elaborado pelo autor



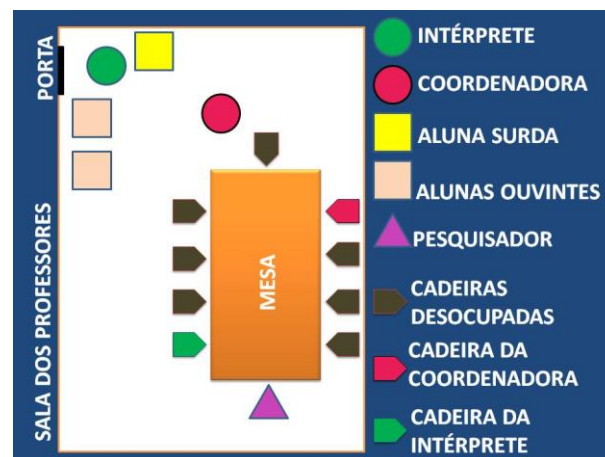
A figura do primeiro enquadre ilustra de forma prática o que é descrito por Goffman (2002, p. 118), quanto à identificação dos “ouvintes endereçados” e “não endereçados” numa situação comunicativa em que há vários participantes ratificados. “Em tais casos, o falante do momento poderá diversas vezes dirigir suas observações para o círculo como um todo, abarcando a todos os seus ouvintes com o olhar, conferindo-lhes algo como uma condição de igualdade.”

Nesse primeiro enquadre em questão, a professora ao proferir as palavras olha para todos os alunos, sem direcionar a fala ou olhar para um sujeito ou grupo específico, dando a entender que a informação é de interesse geral. Cristina, no entanto, ao interpretar a fala da educadora, direciona seu olhar apenas aos surdos ali presentes, como se estes constituíssem um grupo à parte dos demais discentes.

O segundo enquadre que esboçarei, foi observado num momento de intervalo, quando eu, na qualidade de pesquisador, e a intérprete Iolanda estávamos na sala dos professores juntamente com a coordenadora pedagógica da escola conversando descontraidamente. De repente chegaram três alunas, do 5º ano do Ensino Fundamental, para conversar com a coordenadora e resolverem uma desavença entre as três.

Descrevo a seguir o posicionamento dos sujeitos no espaço físico no momento em que a coordenadora procede com uma breve acareação e mediação do conflito:

Figura 2 – Segundo enquadre: mediação de conflito



Fonte: Elaborado pelo autor

A coordenadora que estava sentada conversando levanta-se, dando a entender por meio desse comportamento que está disposta a mediar o conflito, posiciona-se de pé e em frente às alunas litigantes. Logo, Iolanda também se levanta posicionando-se entre as alunas não surdas e a aluna surda.

Numa conversa face a face, “para uma condução eficaz da fala, é melhor que falante e ouvinte estejam em posição tal que possam se fitar mutuamente” (GOFFMAN, 2002, p. 116). No segundo enquadre ilustrado acima a coordenadora posicionou-se corretamente, assumindo seu papel de mediadora e autoridade



constituída para dirimir o conflito, cabendo a ela a condução do breve interrogatório e o proferimento de conselhos encarando as discentes face a face.

O posicionamento da intérprete Iolanda, contudo, não favoreceu um contato visual face a face entre a coordenadora e a aluna surda nos momentos em que a discente fora interpelada. Posicionar-se ao lado da coordenadora daria à intérprete possibilidade de fazer os alinhamentos corporais necessários, tais como os movimentos de *Role Shift*² e o endereçamento do olhar nas tomadas de turno entre as litigantes e a mediadora do conflito.

Exponho agora um terceiro ‘enquadre de interação’, colhido durante a observação da Intérprete Gicelma que interpreta para uma aluna surda do 8º ano do Ensino Fundamental. Todos os alunos da escola são conduzidos ao pátio onde ocorrerá uma Conferência Municipal de Assistência Social. Abaixo é possível visualizar a forma como a palestrante, a intérprete e a plateia estavam distribuídas:

² “[...] Consiste no uso da perspectiva dos pontos de referência (por meio do direcionamento do olhar ou do posicionamento do tronco do sinalizante para os pontos de referência) ao invés da apontação para os mesmos pelo sinalizante. É possível se dizer, segundo o autor, que as diferenças entre a apontação anafórica e o Role Shift são similares às diferenças do discurso direto e indireto.[...]” (PIZZIO *et al*, 2009, p. 9)

Figura 3 – Terceiro enquadre: Conferência Municipal de Assistência Social



Fonte: Elaborado pelo autor

A Conferência foi conduzida de uma forma participativa, sendo que, embora a palestrante fizesse uso da fala a maior parte do tempo, os alunos e professores na condição de plateia podiam se expressar nos momentos que eram solicitados pela palestrante. Goffman (2002, p. 125, 126) esclarece as especificidades da “estrutura de participação” nos eventos de palco

[...] quando a fala vem duma tribuna quem escuta é uma plateia não um conjunto de companheiros de conversa. As plateias escutam de uma forma que lhes é peculiar. Talvez também pelo fato de os integrantes de uma plateia permanecerem fisicamente mais afastados do falante do que um ouvinte permaneceria distante de um companheiro de conversa, eles têm, pois, o direito de examinar o falante diretamente com uma franqueza que seria ofensiva numa conversa. [...] Eles cedem a palavra, mas raramente a tomam (exceto durante o espaço reservado às perguntas).



O posicionamento da intérprete Gicelma mostrou-se coerente, pois o intérprete deve proporcionar ao surdo uma visão completa não apenas da interpretação, mas, também, das reações corporais do orador que está sendo interpretado. Conforme Philips (2002, p. 27) expõe, os locutores apresentam comportamentos não verbais típicos: “as cabeças dos falantes balançam levemente, no ritmo do discurso; eles gesticulam com as mãos e os braços de maneira a qualificar e pontuar a fala.” Sendo assim, Gicelma agiu com coerência ao “alinhar-se” de pé ao lado da palestrante.

Houve momentos em que a palestrante se dirigiu a alguns alunos especificamente, interagindo com algumas perguntas que tinham como objetivo cativar a atenção da assistência e criar um vínculo temporário entre a plateia e a locutora. Nesses momentos o aluno que era interrogado diretamente pela palestrante respondia às perguntas. Embora estivesse numa posição que pudesse fazer a incorporação do sujeito, ora fazendo papel de palestrante ora de ouvinte endereçado, Gicelma optou pela interpretação em terceira pessoa usando a apontação para identificar os participantes na interação.

Defende Philips (2002, p. 29) que “interlocutores ratificados também podem ser identificados através do olhar do falante.” O endereçamento do olhar numa palestra também pode indicar a quem o palestrante está se dirigindo. O uso correto do olhar pode até mesmo dispensar o uso do nome ou vocativos para chamar a atenção dos “ouvintes endereçados”.



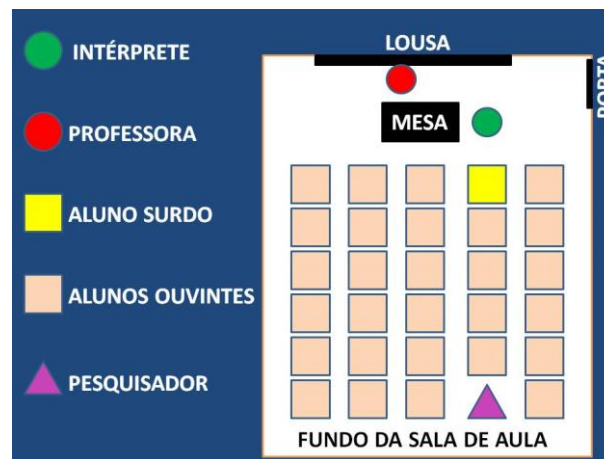
Nesse ponto, não houve mudança no alinhamento visual de Gicelma em relação à falante e aos ouvintes endereçados. A intérprete manteve, na maior parte do tempo, seu contato visual voltado para a aluna surda (representada na Figura 3 como Aluna Surda “A”) embora a mesma não fosse selecionada pela palestrante como ouvinte endereçada, exceto uma única vez, quando a aluna participou da palestra dando uma sugestão, sendo, nesse momento, focalizada pelo olhar atencioso da palestrante.

O penúltimo “enquadre” ao qual me reporto, ocorreu durante uma aula observada no 5º ano do Ensino Fundamental, interpretada por Angelita. A aula foi uma exposição da música *Asa Branca*³ e a interpretação do texto contendo a letra da música. Num determinado momento a professora se dirige ao quadro desenha o mapa do Brasil e faz um círculo num determinado local do mapa para mostrar aos alunos onde se localiza a região sertaneja.

Observe na imagem a seguir como a sala de aula estava organizada durante esse momento da aula:

³ Composta por Humberto Teixeira e interpretada por Luiz Gonzaga essa música tematiza o amor do sertanejo pela sua terra, o êxodo rural em resultado da seca e o sonho de regresso ao sertão para o reencontro com sua amada.

Figura 4 – Quarto enquadre: Professora faz apontamentos na lousa



Fonte: Elaborado pelo autor

Durante toda a explicação a intérprete manteve o olhar fixo no aluno surdo, embora o mesmo estivesse mais interessado em observar a professora apontando o desenho na lousa. Goffman (2002, p. 129) expressa que “é possível um falante dirigir a atenção visual dos ouvintes para algum objeto passageiro – digamos um carro ou uma paisagem – e, no caso, haverá então uma momentânea e aguda diferença entre a atenção ao falante e a atenção visual ou cognitiva.”

No caso explicitado no enquadre da figura 4, a professora, na condição de falante, dirigiu a atenção visual de todos os alunos para o desenho no quadro. Logo, Angelita também poderia ter feito o mesmo, dirigindo-se ao quadro e apontando juntamente com a docente o ponto de destaque no mapa. Uma mudança no

16

O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS:

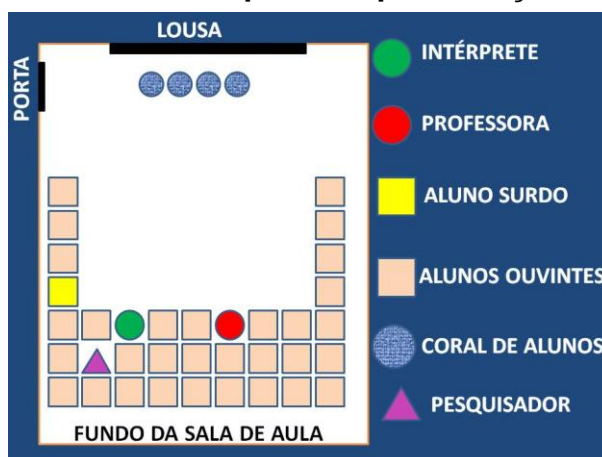
ADEQUANDO A PRÁXIS TRADUTÓRIA À DINÂMICA DO ESPAÇO PEDAGÓGICO

Isaac Figueredo de Freitas

alinhamento corporal e na prosódia era necessária, pois, naquela situação, a intenção da professora era chamar a atenção dos docentes para o desenho, auxiliando-os a localizar a região sertaneja mediante a representação gráfica no quadro.

O quinto e último enquadre que figura no presente artigo foi coletado na turma do 8º ano do Ensino Fundamental, durante a observação da atuação da intérprete Ivone. Durante a aula da disciplina Arte os alunos fizeram diversas apresentações culturais: história contada por meio de mímica, apresentação de peças teatrais, danças e músicas. Escolhi como ponto de análise a apresentação do coral de alunos com a música *Vagalumes*⁴ conforme ilustração na próxima página:

Figura 5 – Quinto enquadre: apresentação de coral



Fonte: Elaborado pelo autor

⁴ Música composta por: Ivo Mozart, Adriel Menezes e Luiz Tomin. Interpretada pela banda Pollo com a participação de Ivo Mozart.



Interpretar uma música não é a mesma coisa de interpretar uma aula. Uma música tem ritmo e poesia, e, se tratando de uma apresentação, o foco das atenções se volta para os apresentadores. Como se pode perceber na imagem representativa acima, a intérprete permaneceu sentada numa posição de plateia. Durante a apresentação do coral, Ivone apenas sinalizou a música do lugar onde estava sentada, deixando o aluno surdo dividido entre olhar a apresentação dos colegas à sua esquerda e a sinalização da intérprete à sua direita.

Falando sobre a função da plateia em eventos de palco, Goffman (2002, p. 126) esclarece que “[...] o papel de uma plateia é o de apreciar as observações feitas e não o de responder de forma direta.” Sobre os eventos de palco o autor destaca que:

Ali se pode cantar (sendo essa uma outra forma em que as palavras podem ser articuladas) e expressar ações que não envolvem diretamente palavra nenhuma, tais como tocar instrumentos musicais, fazer truques com um chapéu, malabarismos e todas as outras atividades de ilusionismo que compunham um número de *vaudeville*. Os vários tipos de plateia não são analiticamente falando, uma característica dos eventos de fala (usando o termo de Hymes), mas sim de eventos de palco. (GOFFMAN, 2002, p. 128)

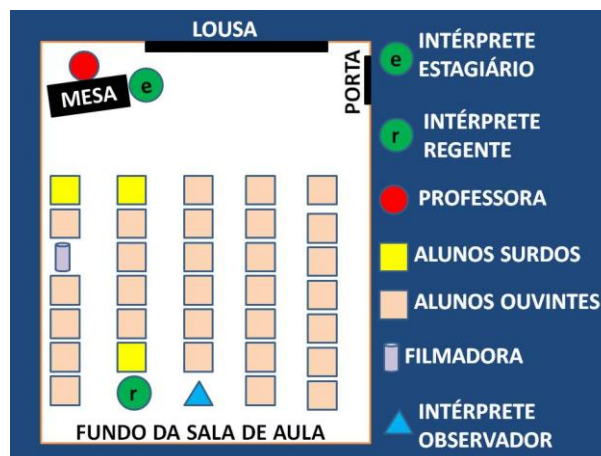
Nesse caso o alinhamento correto de Ivone seria junto aos alunos que estavam apresentando o coral e não como plateia. Além disso, o posicionamento mais adequado seria de pé ao invés de sentada. No que se refere às marcas paralinguísticas na interpretação de uma música para a Língua de Sinais, faz-se necessário que o interprete sinalize no ritmo que a música é tocada, que no caso

aqui exposto era no ritmo de *rap*. Visto que o sujeito surdo não ouve as notas musicais, a sua percepção do ritmo musical se dá na visualização do gingado rítmico do corpo do tradutor e intérprete.

3 UMA OLHADA SOB A MINHA PRÁXIS TRADUTÓRIA

Neste momento retorno a uma aula interpretada e gravada durante a minha atuação como Tradutor e Intérprete Educacional estagiário do curso de Bacharelado em Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina. Os dados foram colhidos numa turma do 6º ano do Ensino Fundamental durante uma aula de Português no mês de novembro do ano de 2011. Apresento na imagem a seguir como a sala de aula estava organizada no momento da aula:

Figura 6 – Sexto enquadre: interpretação numa aula de Português



Fonte: Elaborado pelo autor



Na figura é possível perceber alguns ajustes que eu, na qualidade de intérprete estagiário, fiz no que se refere ao meu posicionamento em relação à professora e aos alunos. Decidi que o melhor lugar para colocar a cadeira do intérprete seria ao lado da mesa da professora, pois assim, professor e intérprete estariam no mesmo ângulo de visão dos alunos surdos e não surdos. Dentre os benefícios resultantes desse posicionamento destaco os seguintes:

- O professor(a) percebe que o intérprete trabalha em parceria com ele, não estando em posição hierárquica inferior ou superior, mas em posição de igualdade, desenvolvendo, porém, atividade com atribuições diferenciadas, o(a) professor(a) e o intérprete tornam-se parceiros trabalhando lado a lado;
- O(A) docente nota que não ocorrem duas aulas separadas, mas que os alunos surdos estão prestando atenção à aula dele(a), interpretada por seu colega intérprete;
- Os alunos surdos passam a entender com maior clareza que o intérprete não é professor e nem tutor auxiliar, mas apenas mediador da comunicação;
- A Língua de Sinais é colocada em posição de igualdade com a língua de instrução, nesse caso específico, a língua Portuguesa;
- O intérprete fica numa posição de vantagem que favorece a dinâmica da interpretação, pois não precisa ficar movendo o pescoço de um lado para outro e nem forçar extremamente as cordas vocais para ser ouvido pelo(a) professor(a);
- Estando ao lado do(a) professor(a) o intérprete poderá ouvir com clareza e facilidade a fala do(a) mesmo(a), inclusive quando houver muito barulho na sala;



- Os alunos ouvintes começam a notar o intérprete como um profissional de prestígio tanto quanto um(a) professor(a).

A seguir farei alguns recortes sobre alguns momentos que considero importantes para análise à luz do conceito de mudança de *footing*, discutido aqui em páginas pregressas. As mudanças no alinhamento, ou seja, as adequações ocorridas nos ‘enquadres de interação’ que serão destacados a partir daqui são poucas, mas bastante significativas.

A aula começa com a professora escrevendo o nome da escola e explicando que nomes próprios e de lugares devem ser escritos com as letras iniciais maiúsculas. Nesse momento estou posicionado de pé, próximo ao quadro e ao lado da professora, assim, pude seguir apontando e interpretando em concomitância com a docente.

Devido à característica específica de uma dinâmica escolar, não é produtivo que o intérprete fique todo o tempo da aula sentado como se estivesse numa cabine de vidro. Ele pode se movimentar para acompanhar o professor ao quadro fazendo as devidas apontações, facilitando a visualização do estudante surdo. Em vez de tentar criar uma representação de uma lousa no espaço de sinalização à sua frente, o intérprete educacional é mais bem sucedido quando faz uso das anotações do próprio professor, apontando diretamente no quadro, ampliando, assim, a interação do educador com o aluno surdo.

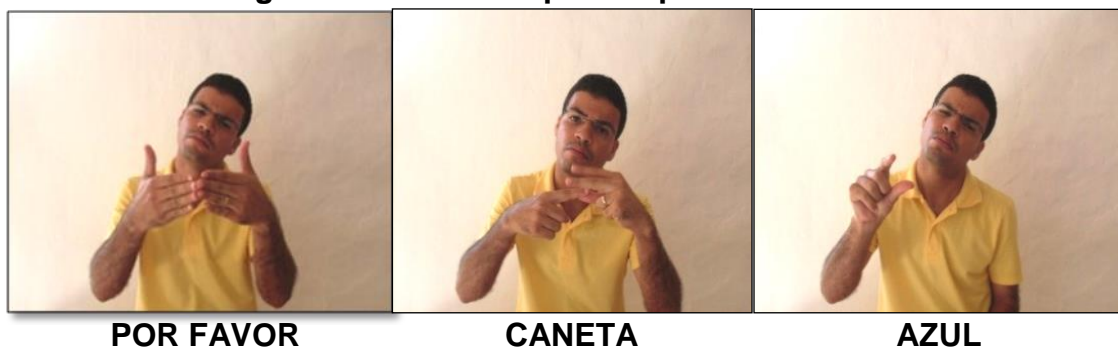
Figura 7 – Sétimo enquadre: apontação direta no quadro



Fonte: Foto de produzida pelo autor

Prosseguindo com a aula, uma aluna surda, doravante Aluna-A, interpela a professora pedindo uma caneta azul emprestada. Tive que fazer alguns ajustes na prosódia da interpretação para que o tom do pedido soasse adequado na língua de chegada. Quando a Aluna-A pediu a caneta para a professora ela sinalizou do seguinte modo: “POR FAVOR CANETA AZUL”, com expressão facial de pedido, conforme imagens abaixo:

Figura 8 – Oitavo enquadre: pedido da Aluna-A



Fonte: Foto produzida pelo autor



Visto que a Libras dispensa o uso de alguns pronomes de tratamento e vocativos, no momento da interpretação para a língua Portuguesa, eu os acrescentei, ficando a mensagem final, na língua de chegada, do seguinte modo:

– Ô pró, a senhora me empresta uma caneta azul?

Eu poderia ter usado o vocativo *professora*, em vez de *pró*, porém, iria soar incoerente tendo em vista que todos os alunos usam a forma abreviada quando se dirigem carinhosamente à professora. Ao acrescentar o pronome de tratamento *senhora* em vez de *você*, transmiti o tom educado e respeitoso da Aluna-A quando esta iniciou a conversa com o sinal de “POR FAVOR”.

É comum a ocorrência de diálogos entre os alunos e os professores no momento que os docentes estão escrevendo ao quadro. Prevendo que isso fosse acontecer me dirigi para o lado oposto do quadro onde ainda não havia nada escrito, assim, caso ocorresse algum diálogo entre a professora e os discentes, ficaria mais fácil interpretar, pois, nesse caso, bastaria dar um pequeno giro nos ombros (*role shift*) e mudar a direção do olhar para fazer a interpretação da voz da professora e dos estudantes preservando o discurso direto.



Minha previsão estava certa. Enquanto a professora escrevia seu telefone celular tocou e logo um aluno não surdo, doravante Aluno-B, disse em tom de afronta:

– A professora disse que não pode atender celular na sala de aula! (Interpreto sinalizando com o tronco e o olhar voltado para a professora, como se eu fosse o próprio aluno, e com expressão facial de afronta)

A professora então responde:

– Mas eu não estou atendendo! (Interpreto a fala da professora sinalizando com o tronco e o olhar voltado para o Aluno-B, como se eu fosse a própria professora)

Esse recurso de incorporação do sujeito na interpretação é muito útil durante a interpretação de diálogos na sala de aula. Esse fenômeno linguístico é chamado de subrogação e é muito comum nas línguas sinalizadas, como é o caso da Libras. Além da incorporação dos personagens, o direcionamento do olhar e o endereçamento dos sinais deixarão claro para os discentes surdos quem está falando e com quem no momento da interação.



Prosseguindo com o diálogo, outro aluno não surdo diz:

- Mas a senhora é professora, a senhora pode atender o celular. (Interpreto a fala do aluno sinalizando e olhando para a professora como se eu fosse o próprio aluno, fazendo a incorporação do sujeito.)

A professora contesta:

- Não, aí eu vou estar dando mau exemplo... (Interpreto olhando e sinalizando para o aluno como se eu fosse a própria professora, fazendo a incorporação do sujeito)

Nesse momento, A Aluna-A sinaliza para a professora dizendo:

- Na hora da aula eu deixo meu celular desligado! (Interpreto a fala da aluna surda para língua Portuguesa usando o discurso na primeira pessoa do singular, como se eu fosse a própria aluna, incorporando o sujeito)

O Aluno-B retruca em tom de provocação dirigindo-se à Aluna-A:

- Que nada você só tem conversa! (Interpreto a fala do Aluno-B sinalizando e olhando diretamente para a Aluna-A com a expressão facial de provocação)



A Aluna-A replica:

- Ô menino chato! (A Aluna-A sinaliza olhando diretamente para o colega em questão, Aluno-B, enquanto eu dou voz à sinalização dela)

Alinhamentos na prosódia foram necessários durante esses diálogos. O tom da voz irônico e de pirraça do aluno que provocou a Aluna-A, foi transmitido com sucesso graças às expressões faciais e corporais, que com precisão transmitiram o sentido e a intenção do emissor.

Do mesmo modo, também, a resposta que a Aluna-A deu ao Aluno-B foi com apenas um sinal e uma expressão facial que transmitia irritação (CHATO!). Visto que todas as meninas da faixa etária da Aluna-A costumam usar o vocativo “Ô menino...” em situações de confronto com os garotos, para fazer uma aproximação sociocultural, eu interpretei a frase para o português com o acréscimo desse vocativo, resultando na frase:

- Ô menino chato!



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados dessa pesquisa foi possível chegar a algumas conclusões. No questionário entregue aos intérpretes, todos disseram que devem ser identificados como Tradutores e Intérpretes Educacionais. Neste ponto vejo um progresso, afirmar-se tradutor e intérprete é um princípio para assumir o compromisso com os conhecimentos teóricos voltados para a prática tradutória e interpretativa. Revela, também, um interesse comum em criar uma identidade profissional diferenciada e desvinculada da identidade docente.

Sobre a formação desses profissionais, dois reponderam no questionário que possuem a Proficiência para Tradução e Interpretação da Libras (PROLIBRAS), outro que possui formação em Curso Técnico de Nível Médio em Tradução e Interpretação e outros dois responderam que participaram em cursos de extensão universitária voltados para a área da Educação de Surdos.

A resposta dos profissionais comprova uma das hipóteses levantadas sobre a necessidade de formação específica para Tradutores e Intérpretes que atuam na área educacional. A verdade é que embora todos os pesquisados sejam fluentes nas Línguas que interpretam – Língua Portuguesa/LIBRAS – demonstram pouco rigor técnico nas diversas situações vivenciadas em sala de aula. Comprova-se a necessidade urgente de formação específica para Tradutores e Intérpretes educacionais.



Quando questionados sobre que tipo de adequações fazem durante a atuação, apenas dois intérpretes responderam. Os que responderam demonstraram consciência de que o trabalho do intérprete educacional precisa ser melhor orientado. A ausência de resposta por parte dos demais pode ser interpretada de várias maneiras: falta de compreensão da pergunta proposta pelo pesquisador, alheamento sobre a necessidade de reflexão sobre a prática tradutória e interpretativa ou indisposição para responder ao questionário.

Independente dos motivos que levaram três dos indivíduos pesquisados a não responderem a questão sobre que tipo de adequações têm feito durante a atuação como intérpretes no espaço pedagógico, os dados coletados durante a observação foram bastante reveladores.

Sob a luz dos estudos da sociolinguística interacional, ancorado nas teorias de Goffman (1979) sobre as “mudanças no alinhamento” (mudanças de *footing*) e na teoria dos “enquadres interacionais” de Tannen e Wallerstein (1987), concluí que não ocorrem adequações compatíveis com as situações (enquadres) que emergem na sala de aula, predominando o improvisado durante a atuação desses profissionais em virtude da complexidade e dinâmica das interações pedagógicas.

Refletindo sobre os momentos de interação no espaço pedagógico mediados por mim e exposto no capítulo três deste trabalho, percebo que o intérprete precisa apropriar-se das práticas de incorporação de sujeitos, utilizando-se do recurso linguístico da subrogação, elegendo, desse modo, o discurso em primeira pessoa. Defendo que a interpretação em terceira pessoa enfraquece a fala dos locutores, quebra a dinâmica e a efervescência dos diálogos travados face a face.



As posturas corporais também podem facilitar ou dificultar a atuação do intérprete educacional. O intérprete educacional ainda acha que está na sala de aula para interpretar para os surdos, quando na verdade ele está na sala de aula para interpretar para surdos e ouvintes e promover a interação entre as partes. Sendo assim, diálogos, discussões, burburinhos e não apenas conteúdos devem ser interpretados. As falas dos alunos surdos precisam ser interpretadas em alto e bom som para que essa interação não seja unilateral.

As expressões faciais são indispensáveis, não só por se tratarem de um aspecto linguístico importante das línguas sinalizadas, mas também são um excelente recurso paralinguístico em línguas de qualquer modalidade. Logo, tanto as expressões faciais gramaticais (específicas das Línguas de Sinais) como afetivas são indispensáveis nos alinhamentos discursivos transmitidos pelo tradutor e intérprete educacional.

Os comportamentos não verbais, tais como o uso do olhar e alinhamento do tronco para selecionar os interlocutores ratificados, são posturas que precisam ser mais trabalhadas com os intérpretes educacionais. Ocorre que nenhum dos sujeitos, por mim observados, demonstrou intimidade com o uso sincrônico da mudança de olhares e alinhamentos corporais, tão necessários e tão comuns nas tomadas de turno em uma conversa face a face.

Os dados aqui apresentados são uma pequena amostra regional, que acredito ser o reflexo do trabalho de muitos tradutores e intérpretes educacionais brasileiros. Cabe ressaltar que embora tenham sido analisados de modo criterioso, os



resultados aqui apresentados não são dogmáticos e não se encerram nessas páginas.

Este artigo cumpre com seu objetivo inicial de promover uma reflexão sobre a prática tradutória e interpretativa dos tradutores e intérpretes de Libras que atuam no campo educacional. Pois nenhuma atividade se completa apenas na prática ou só na teoria. Penso que a prática tradutória reflexiva, ou seja, a *práxis* tradutória, pode capacitar esses novos protagonistas da educação inclusiva a mediar o conhecimento e as relações sociais com rigor técnico e metodológico, atuando de forma consciente na promoção da educação dos sujeitos surdos.

REFERÊNCIAS

- FREITAS, Maria Auxiliadora S. *Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente*. Práxis Educacional. Vitória da Conquista - BA: vol. 1, nº 1, p. 135 -150, 2005.
- GOFFMAN, Erving. *Footing*. Traduzido para o Português por Beatriz Fontana. *In: RIBEIRO, Bianca Teles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). Sociolinguística Interacional, 2ª edição*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. Cap. 5, p. 107 -148.
- LEITE, Emeli Marques Costa. *Os papéis do intérprete de LIBRAS na sala de aula inclusiva*. Petrópolis – RJ: Arara Azul, 2005.
- NASCIMENTO, Marcus Vinícius Batista. *Tradutor intérprete de libras/português: formação política e política de formação*. *In: ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres (Orgs.). Libras em estudo: tradução/interpretação*. São Paulo: FENEIS, 2012. p. 57-71.
- PHILIPS, Susan U. *Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala*. Traduzido para o Português por Paula Fatur-Snatos. *In: RIBEIRO, Bianca Teles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). Sociolinguística Interacional, 2ª edição*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. Cap. 5, p. 21 -43.



PIZZIO, Aline Lemos. et al. Língua Brasileira de Sinais V. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. 54 p.

TANNEN, Deborah; WALLAT, Cynthia. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. Traduzido para o Português por Parmênio Camurça Citó. In: RIBEIRO, Bianca Teles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). Sociolinguística Interacional, 2ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2002. Cap. 7, p. 183 -214.

Identificação do Autor:

ISAAC FIGUEREDO DE FREITAS



Prof. de LIBRAS da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB;

Especialista em Docência no Ensino Superior pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID;

Bacharel em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC;

Tradutor, Intérprete e Instrutor de LIBRAS – PROLIBRAS/MEC/UFSC.

E-mail: isaacfreitas123@hotmail.com