

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

**A ALTERIDADE COMO FUNDAMENTO  
ÉTICO PARA A TRADUÇÃO E  
INTERPRETAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS  
NA SALA DE AULA**

**ANDRÉA DA SILVA ROSA**

**PIRACICABA, SP**

**2016**

# **A ALTERIDADE COMO FUNDAMENTO ÉTICO PARA A TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS NA SALA DE AULA**

**ANDRÉA DA SILVA ROSA**

**ORIENTADORA: MARIA INÊS BACELLAR MONTEIRO**

**Tese apresentada à Banca  
Examinadora do Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Unimep  
como exigência parcial para  
obtenção do título de Doutora em  
Educação.**

**PIRACICABA, SP**

**2016**

**ROSA, Andréa da Silva**

**A alteridade como fundamento ético para a tradução e interpretação da língua de sinais na sala de aula**

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

**Aprovada em:**

**BANCA EXAMINADORA**

**Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro - Orientadora**

**Prof. Dr. Allan da Silva Coelho**

**Prof. Dr. André Ribeiro Reichert**

**Profa. Dra. Maria Cristina da Cunha Pereira**

**Profa. Dra. Maria Cecília rafale Góes**

Dedico este trabalho a meus pais, Alcides e Elisa (*in memoriam*), pela grandeza de seu amor que, contraditoriamente, só puderam me dedicar por um curto período de minha vida. A morte precoce de meus pais é uma marca viva e eles estão sempre presentes em minha vida. A Silvana Garcia (*in memoriam*), amada amiga, que, com sua morte precoce, ensinou-me a dar valor à vida e aos vivos. Saudade é o amor que fica. A você, toda a minha saudade.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho não é resultado apenas de um esforço individual. Ele nasce de significativas contribuições que recolhi durante minha trajetória profissional e acadêmica. Ao longo dos anos de trabalho que resultaram nessa tese, pessoas e instituições ajudaram-me, ensinaram e apoiaram. Agora que alcanço meus objetivos, não posso deixar de reconhecê-las.

A Deus, por me dar saúde para a batalha do dia a dia. Sem ele, nunca conseguiria forças para finalizar este doutorado.

Ao Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação Prof. Gabriel Porto (Cepre) da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Ao Grupo Gestor Benefício dos Servidores (GGBS), por apoiar-me financeiramente, otimizando o desenvolvimento desse trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), por partilharem seus conhecimentos.

À querida orientadora, Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro, por sua competência teórica, pela paciência e sabedoria com que conduziu minhas orientações de pesquisa e pela confiança depositada em mim de que eu concluiria o trabalho.

À Profa. Dra. Maria Cecília Rafael Goes, referência nas pesquisas sobre surdez e linguagem. É uma honra tê-la como leitora do meu trabalho.

À Profa. Dra. Maria Cristina da Cunha Pereira, por aceitar compor esta banca de doutorado, pois, certamente, seu vasto conhecimento e suas contribuições sobre surdez só me trarão ganhos.

À Profa. Dra. Gladis Perlin, mulher forte e de incontestável coragem, que, ao escrever sua história, ressignificou os rumos das comunidades surdas do Brasil.

Ao Prof. Dr. Allan, pela leitura atenciosa e valiosas contribuições na qualificação, que recalibraram minha bússola.

Ao Prof. Dr. André Riechert por sua calorosa aceitação para participar da banca e por ser um estimulador de pesquisas na área de tradução e interpretação da língua de sinais.

Aos meus irmãos, Edson e André Rosa, que tornam minha existência significativa e cheia de desafios.

Ao meu amor, Edison Lins, por acrescentar razão e beleza aos meus dias.

À minha amiga, Fátima Mendes, companheira de viagens, estudos e lutas na vida diária.

Às minhas amigas e incentivadoras, Alice e Cleonice, que não me deixaram desanimar durante o percurso.

A Raquel e Paula. Não encontro palavras apropriadas para descrever nossa amizade. A lealdade, a cumplicidade e o companheirismo desfrutados entre nós têm preço, mas valor imensurável.

A Rúbia Cruz, inestimável amiga, cuja vida enriquece a minha.

Às minhas tias, Tereza, Nazaré e Elizabeth, que são a extensão de minha mãe.

Às minhas primas Eliane e Beatriz, pelos auxílios prestados todas as vezes que foram solicitados.

Às minhas amigas Adriana Pelissari e Veronica Rodrigues, coordenadoras do curso de Pedagogia da Unip, pessoas imbuídas do verdadeiro espírito de coleguismo, que foram flexíveis, compreensivas e me ajudaram para que tivesse um pouco mais de tempo para a realização do trabalho.

A Rodrigues de Oliveira, pelo apoio financeiro prestado, por meio do GGBS, no início desse processo, apoio sem o qual não teria sido possível finalizar o primeiro ano de curso.

A Diego e Lilian, excelentes profissionais com os quais tenho tido a oportunidade de construir a Central de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais da Unicamp.

Às bolsistas SAE Jessica e Ana Selma, por me acompanharem no percurso desse trabalho.

Às minhas amigas Ângela Russo, Maria Cristina e Silvana Aguiar, que mesmo distantes foram meu sustento nas horas de profundo desânimo e angústia.

À amiga Márcia Pinheiro, pelos diálogos e por compreender minha ausência em nossos tradicionais encontros.

Aos meus queridos amigos surdos Rosemeire e Valdecir, pelo companheirismo e presença constante.

Aos tradutores e intérpretes de língua de sinais, Diego, Lilian e Ricardo, que aceitaram participar desta pesquisa, confiando a mim seu trabalho.

À comunidade surda de Campinas, que confiou às minhas mãos seu bem mais precioso: sua língua.

A todos que torceram por mim, e sei que não foram poucos, meu muito obrigada!

“Sin traducción habitaríamos provincias lindantes con el silencio.”

George Steiner

## RESUMO

ROSA, A. da S. **A alteridade como fundamento ético para a tradução e interpretação da língua de sinais na sala de aula.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo.

O presente trabalho insere-se na discussão sobre ética no fazer tradutório do intérprete de língua de sinais. Esta tese investiga como o tradutor e intérprete de língua de sinais faz suas escolhas linguísticas durante o ato interpretativo e como resolve as questões éticas que emergem na sala de aula. O presente trabalho consta de um conjunto de três vídeos de tradução da língua de sinais em sala de aula e três entrevistas com os intérpretes que realizaram a tradução. As interpretações analisadas ocorrem em diferentes níveis de ensino: médio, especialização e mestrado. Como suporte teórico, utilizo as concepções pós-estruturalistas sobre tradução e a concepção de ética em Enrique Dussel e Bakhtin.

**Palavras-chave:** Tradutor e intérprete de língua de sinais; Ética; Sala de aula; Estudos da tradução.

## ABSTRACT

ROSA, A. da S. **The otherness as an ethical foundation for the translation and interpretation of sign language in the classroom.** Thesis (Doctorate in Education) - School of Humanities, Methodist University of Piracicaba, Piracicaba, São Paulo.

This work is part of the discussion on the sign language interpreter's ethics in their translational work. This thesis investigates how sign language translators and interpreters make their linguistic choices during the interpretive act and how they approach the ethical issues that arise within the classroom. This work consists of a set of three videos of sign language translation in the classroom and three interviews with the interpreters who performed the translation. The analyzed interpretations occur at different levels of education: high school, specialization, and graduation. The study is theoretically based on poststructuralist concepts on translation and the concepts of ethics by Enrique Dussel and Bakhtin.

**Keywords:** Sign language translator and interpreter; Ethics; Classroom; Translation studies

## LISTA DE ABREVIATURAS

Apae.....	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
Apils.....	Associações de Tradutores/Intérpretes/Guias-Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais
Apilsbsp.....	Associação dos Profissionais Intérpretes e Guias-intérpretes da Língua de Sinais Brasileira do Estado de São Paulo
ASL.....	American Sign Language
Assucamp.....	Associação de Surdos de Campinas
BLS.....	British Sign Language
Cepre.....	Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação Prof. Gabriel Porto
Ceunsp.....	Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio
DNIF.....	Departamento Nacional de Intérpretes da Feneis
Elan.....	Eudico Language Annotator
GGBS.....	Grupo Gestor Benefício dos Servidores
GGPL.....	Grupo de Estudos Pensamento e Linguagem
Inpla.....	Intercâmbio de Pesquisa em Linguística Aplicada
FCM.....	Faculdade de Ciências Médicas
Feneis.....	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
Febrapils.....	Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes Guia Intérpretes de Língua de Sinais
ILS.....	Intérprete de Língua de Sinais
Ines.....	Instituto de Nacional de Educação de Surdos
LGP.....	Língua Gestual Portuguesa
Libras.....	Língua Brasileira de Sinais
Paepe.....	Prêmio aos Profissionais da Carreira
PFA.....	Para uma filosofia do ato responsável
Prolibras.....	Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa

PUCSP ..... Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
RAC..... Rede Anhanguera de Comunicação  
RMC ..... Região Metropolitana de Campinas  
Tils..... Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais  
UFRGS..... Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFSC ..... Universidade Federal de Santa Catarina  
Ufscar..... Universidade Federal de São Carlos  
Unicamp ..... Universidade Estadual de Campinas  
Unimep..... Universidade Metodista de Piracicaba  
USP ..... Universidade de São Paulo.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Apresentação musical do Ministério Voz do Silêncio em língua de sinais .....	16
<b>Figura 2</b> – Leitura de jornal em Libras – 1999 .....	18
<b>Figura 3</b> – Posse da diretoria da Associação de Surdos de Campinas – 1999 .....	20
<b>Figura 4</b> – Certificado de participação como ILS na III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural – julho de 2000 .....	21
<b>Figura 5</b> – I Seminário de Intérprete de Língua de Sinais em Educação, realizado no dia 9 de novembro de 2002, no Salão vermelho da Prefeitura Municipal de Campinas .....	25
<b>Figura 6</b> – Jornal Correio Popular – Campinas, sábado, 9 de novembro de 2002 .....	25
<b>Figura 7</b> – Prêmio Paepe – Centro de Convenções da Unicamp, 30 de novembro de 2016.....	26
<b>Figura 8</b> – A importância dos intérpretes da linguagem de sinais.....	31
<b>Figura 9</b> – V Simpósio de Profissionais da Unicamp (Simtec) – Centro de Convenções da Unicamp, 16–18 de setembro de 2014.....	34
<b>Figura 10</b> – Tradução em Libras é terra de ninguém.....	35
<b>Figura 11</b> – “Efeito Borboleta” .....	89
<b>Figura 12</b> – Capa do livro <i>Cinderela surda</i> (HESSEL; ROSA; KARNOPP, 2003).....	90
<b>Figura 13</b> – Livro <i>Cinderela surda</i> (HESSEL; ROSA; KARNOPP, 2003).....	91
<b>Figura 14</b> – O resto é silêncio .....	92
<b>Figura 15</b> – Letra F do alfabeto manual.....	96
<b>Figura 16</b> – Sinais com a configuração das mãos em F .....	97
<b>Figura 17</b> – Ponto de articulação.....	97
<b>Figura 18</b> – Sinais brincar, trabalhar, pensar e difícil.....	98
<b>Figura 19</b> – Sinais de Trabalho, Cerâmica e Vídeo .....	99
<b>Figura 20</b> – Traços não manuais.....	99
<b>Figura 21</b> – Marcadores de tempo .....	101
<b>Figura 22</b> – Sinal de ano passado.....	101
<b>Figura 23</b> – Mulher .....	102
<b>Figura 24</b> – Homem .....	102

<b>Figura 25</b> – Escola .....	102
<b>Figura 26</b> – Soletração no alfabeto manual da Libras .....	104
<b>Figura 27</b> – Eu .....	104
<b>Figura 28</b> – Amo .....	104
<b>Figura 29</b> – Libras .....	105
<b>Figura 30</b> – Alfabeto manual de Portugal .....	105
<b>Figura 31</b> – Alfabeto manual da língua brasileira de sinais .....	106
<b>Figura 32</b> – Ele(a) é professor(a) .....	107
<b>Figura 33</b> – Você é casado? .....	107
<b>Figura 34</b> – Que carro bonito! .....	108
<b>Figura 35</b> – Eu não sou ouvinte .....	108
<b>Figura 36</b> – Eu não gosto .....	108
<b>Figura 37</b> – Eu não sou casado .....	109
<b>Figura 38</b> – Página “Sociedade em Libras”, do Facebook .....	139
<b>Figura 39</b> – Transcrição do Elan .....	168

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO – MINHA TRAVESSIA HISTÓRICA NO PERÍODO DE 1994 A 2015: DA MISSÃO À PESQUISA .....</b>	<b>16</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>27</b>
<b>1 O MITO DA NEUTRALIDADE DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DA LÍNGUA DE SINAIS .....</b>	<b>29</b>
<b>1.1 Movimentos surdos e profissionalização do tradutor e intérprete de Libras- português .....</b>	<b>39</b>
<b>1.2 Teorizar a prática tradutória .....</b>	<b>43</b>
<b>1.3 Língua, linguagem e tradução .....</b>	<b>45</b>
<b>1.4 O outro como princípio ético .....</b>	<b>50</b>
<b>2 A ÉTICA COMO ATO RESPONSÁVEL DO TRADUTOR E INTÉRPRETE.....</b>	<b>53</b>
<b>2.1 Ato ético .....</b>	<b>61</b>
<b>3 ESTUDOS DA TRADUÇÃO E ÉTICAS DO ATO INTERPRETATIVO: EM BUSCA DE UMA APROXIMAÇÃO .....</b>	<b>76</b>
<b>3.1 Comunidades e culturas surdas: vidas de fronteiras .....</b>	<b>83</b>
<b>3.2 Comunidades surdas: lugar de cultura .....</b>	<b>86</b>
<i>3.2.1 Artes plásticas .....</i>	<i>89</i>
<i>3.2.2 Literatura surda .....</i>	<i>90</i>
<i>3.2.3 Cinema: curtas e animações .....</i>	<i>92</i>
<i>3.2.3.1 O resto é silêncio .....</i>	<i>92</i>
<b>3.3 Língua de sinais: conhecer para entender uma língua diferente .....</b>	<b>93</b>
<b>3.4 Aspectos estruturais da língua brasileira de sinais.....</b>	<b>95</b>
<i>3.4.1 Aspectos fonológicos.....</i>	<i>96</i>
<i>3.4.2 Aspectos morfológicos .....</i>	<i>100</i>
<i>3.4.2.1 Itens lexicais para tempo e marca de tempo .....</i>	<i>100</i>

3.4.2.2 Gênero .....	101
3.4.2.3 Elementos datilológicos.....	102
3.4.3 Aspectos sintáticos.....	106
<b>3.5. Pensar a ética na tradução com Lawrence Venuti e Antonie Berman .....</b>	<b>109</b>
<b>4 O ATO ÉTICO NA VOZ DOS INTÉRPRETES DE LIBRAS.....</b>	<b>123</b>
<b>4.1 Trajetórias de formação dos tradutores e intérpretes de libras: avanços e tendências .....</b>	<b>128</b>
<b>4.2 Tradutor e intérprete de língua de sinais na sala de aula: discursos postos e as representações veladas .....</b>	<b>139</b>
<b>4.3 Ética na interpretação da Libras-português: os frutos de posturas éticas.....</b>	<b>147</b>
<b>4.4 As escolhas linguísticas: a tradução traduz o tradutor .....</b>	<b>157</b>
<b>5 TEORIA NA PRÁTICA: TRA(NS)DUZIR A LÍNGUA, PRESERVAR A IDEIA.....</b>	<b>165</b>
<b>5.1 Sala de aula: lugar de multiplicidade de línguas .....</b>	<b>168</b>
<b>5.2 A formação acadêmica como geradora de boa tradução .....</b>	<b>172</b>
<b>5.3 A fluência da língua de sinais e da tradução como fator determinante da boa tradução .....</b>	<b>178</b>
<b>5.4 Formação ou fluência? .....</b>	<b>185</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>192</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>195</b>
<b>ANEXO A - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS GRAVADAS .....</b>	<b>206</b>
<b>ANEXO B - CÓDIGO DE ÉTICA DA FENEIS.....</b>	<b>223</b>

## APRESENTAÇÃO

### MINHA TRAVESSIA HISTÓRICA NO PERÍODO DE 1994 A 2015: DA MISSÃO À PESQUISA

A minha trajetória como intérprete de língua de sinais (ILS) teve início em 1994, na Igreja Central do Nazareno, em Campinas. Durante o mês de julho de 1994, um pastor de surdos<sup>1</sup> da Primeira Igreja Batista de Surdos de Campinas ministrou um curso de língua de sinais para um grupo de 32 jovens membros da Igreja do Nazareno Central. O curso, gratuito, tinha como objetivo dar início a um ministério de evangelização com pessoas surdas na cidade de Campinas. Em agosto do mesmo ano, deu-se início ao ministério Voz no Silêncio, na Igreja do Nazareno, como mostra a Figura 1.



**Figura 1** - Apresentação musical do Ministério Voz do Silêncio em língua de sinais

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Naquela época, em Campinas, quase nada se sabia sobre a profissão de instrutor surdo de língua de sinais, assim como não havia na cidade nenhum surdo formado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis).

Atuei como intérprete de língua de sinais no ministério Voz do Silêncio no período de 1995-1999. Como intérprete de língua de sinais, participava da escola dominical na classe dos surdos, na qual o ensino da Bíblia era

---

<sup>1</sup> O pastor é ouvinte.

ministrado em língua de sinais e, depois, todos (ouvintes e surdos) participávamos do culto junto com a congregação. No início, eu interpretava somente o momento de louvor, pois as músicas eram treinadas em casa. Nos cultos junto com a congregação, a pregação da palavra, normalmente, era interpretada pelos líderes do ministério.

A princípio, imaginei que conseguiria aprender a língua de sinais somente frequentando os cultos, observando os intérpretes e treinando os sinais na frente do espelho – como se fosse possível simplesmente transportar para os sinais os significados das palavras do português! Procurava ser rigorosa na escolha dos sinais, pois meu principal objetivo era reproduzir com fidelidade as letras das músicas cantadas durante os cultos, imaginando que não deixaria escapar nenhuma palavra sequer. A tradução, pensava eu, deveria ser construída palavra por palavra.

Meus primeiros momentos de interpretação foram marcados por imensa angústia e seguidas frustrações: eu tinha consciência de que não alcançava as pessoas, pois me faltava fluência na língua de sinais. Entretanto, nutria o anseio de transmitir a elas todos os conhecimentos que dominava desde a mais tenra infância.

Durante o período que estive no ministério Voz do Silêncio, atuei como responsável pelo teatro dos surdos. Foram momentos riquíssimos para minha formação como intérprete, pois eu explicava a um surdo oralizado, alfabetizado e usuário da língua de sinais, ou seja, um surdo bilíngue, como era a história que iríamos representar na sexta-feira à noite, no culto para surdos. Os ensaios aconteciam às quintas-feiras à noite. Eu explicava a história bíblica ao surdo bilíngue utilizando português oral e alguns sinais da Libras; após minha explicação, o surdo repassava a todos os outros, em língua de sinais, o que eu havia dito. Nesse momento, comecei a prestar atenção em como o surdo explicava aos outros em Libras e como era a construção da língua. Isso foi muito importante para minha formação como intérprete. Com o passar do tempo, os surdos nomearam-me “intérprete de Libras”.

Às sextas-feiras à noite, tínhamos o culto dos e para os surdos, ministrado em língua de sinais e com temas de seu interesse. Ainda que esses encontros fossem dirigidos especificamente aos surdos, contávamos com a participação de ouvintes, normalmente jovens, que almejavam aprender a

língua de sinais. Com o intuito de viabilizar a compreensão da Libras para os ouvintes, eu, que era a responsável pela tradução da Libras para o português, nesses momentos brincava com minha voz, o que agradava aos que ouviam, já que sou evangélica desde a tenra idade, conhecia bem os contextos bíblicos e já tinha ouvido aquelas histórias quando criança. Tinha bastante conhecimento dos personagens bíblicos, logo, realizar a narração para a língua de sinais era algo muito prazeroso. Sentia-me tranquila fazendo a tradução oral da língua de sinais para o português, pois eu realizava os ensaios no dia anterior e a familiaridade que tinha com o assunto, com os surdos e seus sinais permitiam que realizasse bem a narrativa em sinais. Dessa forma voluntária teve início à minha atuação como tradutora e intérprete de língua de sinais.

Em 1998, uma nova experiência veio somar-se a esta: iniciei um trabalho de leitura de jornal em língua de sinais na Rede Anhanguera de Comunicação (RAC) (Figura 2), cujo objetivo era incentivar a leitura de jornais por pessoas em diferentes contextos sociais, como: hospitais, consultórios, escolas, bibliotecas e outros.



**Figura 2** - Leitura de jornal em Libras - 1999

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Trabalhei nesse projeto entre agosto de 1998 e agosto de 1999, sempre às terças-feiras à noite, no auditório do jornal *Diário do Povo*. Meus esforços eram centrados na motivação dos surdos que para ali iam.

Vale ressaltar que nem todos os leitores que participaram do projeto eram alfabetizados, no entanto, todos dominavam a língua de sinais. Durante

algum período de suas vidas, longo ou curto, a maior parte já havia frequentado os bancos escolares, mas, por diferentes razões, tinha abandonado a escola sem adquirir conhecimentos de escrita.

As reportagens do jornal começaram a ser compreendidas a partir do conhecimento dos sinais; a matéria era escolhida pelos surdos que, após examinarem todo o jornal, geralmente acabavam por demonstrar maior interesse pelo caderno de esportes. Os enunciados futebolísticos traziam notícias já conhecidas parcialmente e as fotos auxiliavam na compreensão do texto, que, por sua vez, era lido por mim em sinais. Em seguida, os sinais eram os mediadores para a escrita do português, pois tendo já compreendido na língua de sinais o conteúdo da reportagem selecionada, a aprendizagem da língua portuguesa tornava-se mais significativa, desvendando a função social da escrita.

Como atividade de encerramento dos trabalhos do Departamento de Educação da RAC, no ano de 1998, os leitores surdos foram convidados a participar de uma exposição no Centro de Convivência com uma apresentação teatral; o tema foi escolhido a partir de uma reportagem que leram sobre aids. O nome que deram à peça foi “Surdo, ouça o recado da vida: evite aids”. A peça foi encenada em sinais, com tradução para o português, seguida de uma apresentação de dança sobre o mesmo tema.

Por ser a primeira oportunidade de apresentarem publicamente uma atividade cultural em sua língua, o evento foi de importância peculiar para os novos leitores surdos, tendo recebido ampla divulgação no seio da comunidade surda.

Na ocasião, recebi o convite para compor a diretoria da Associação de Surdos de Campinas (Assucamp) como diretora de Educação e Cultura (Figura 3), com o propósito de promover novas atividades educacionais e culturais para os associados.



**Figura 3** – Posse da diretoria da Associação de Surdos de Campinas – 1999

Fonte: Arquivo pessoal da autora

No início de 1999, comecei um trabalho voluntário na Assucamp. De 21 a 24 de abril desse mesmo ano, participei do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pela primeira vez, tive contato com intérpretes envolvidos na educação de surdos e pude perceber que havia um movimento no Brasil sobre esse assunto, do qual a comunidade surda de Campinas não tinha conhecimento.

Ao retornar a Campinas, ingressei no Grupo de Estudos Pensamento e Linguagem (GPPL), da Faculdade de Educação da Unicamp. No grupo, eu era a única intérprete de Libras, e tínhamos uma surda que estudava no Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (Ceunsp), em Itu, e que atualmente cursa o doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e é professora de Libras na Universidade Federal de São Carlos (Ufscar).

A partir de outubro de 1999, tendo o GPPL começado a organizar diversas atividades acadêmicas em parceria com a comunidade surda de Campinas, fui solicitada a interpretar esses eventos. Senti a responsabilidade de ser fiel em minha tradução, o que fez com que minhas angústias retornassem com intensidade.

Naquela época, eu não tinha como distinguir o intérprete fluente em Libras e o ouvinte bilíngue, já que o intérprete não era considerado um profissional. Apesar de minha intensa participação nos eventos da Faculdade

de Educação da Unicamp, não tinha como comprovar minha atuação como intérprete.

A primeira vez em que fui reconhecida como intérprete de língua de sinais foi por ocasião da III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural, realizada no Centro de Convenções da Unicamp, no período de 16 a 20 de julho de 2000 (Figura 4). Vale saber que o trabalho foi realizado no meu período de férias e sem nenhuma remuneração. Naquela época, permitir ao surdo participar de um evento acadêmico de tal abrangência e com a presença do intérprete já era considerado um avanço; não tínhamos respaldo legal para exigir a presença deste profissional e tampouco para que ele fosse remunerado.



**Figura 4** - Certificado de participação como ILS na III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural – julho de 2000

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Após essa data, tornou-se praxe documentar minha participação como intérprete nos eventos acadêmicos da Universidade. A travessia estava em curso. Atuei como intérprete de Libras na Faculdade de Educação da Unicamp no período de 1999 a 2005, sempre de forma voluntária.

Durante minhas interpretações nos eventos acadêmicos, eu sempre me perguntava: “Faço a tradução de tudo o que está sendo dito, mesmo que eles não compreendam por falta de conhecimento prévio ou explico a ideia do que está sendo dito do modo que julgo compreensível a eles?” Independentemente

da minha escolha, as indagações persistiam: traduzindo tudo, eles perderiam o sentido da mensagem, já que (eu suponha) não conheciam os assuntos e seus conceitos. Nesse caso, não estaria eu remetendo a comunidade surda à mesma situação do passado, ou seja, à exclusão do saber, e pior, usando sua própria língua como “ferramenta” de exclusão?

Se a escolha fosse por explicar a ideia que estava sendo discutida, não estaria eu selecionando previamente o que era, ou não, possível de ser compreendido pela comunidade surda?

Dessa indagação resultou minha dissertação de mestrado, *Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete* (ROSA, 2005), em que faço uma aproximação entre os estudos da tradução e o trabalho do intérprete de língua de sinais (ILS). Posteriormente, em 2008, a dissertação foi publicada pela editora Arara-Azul, no formato de *e-book*.

Ingressei no mestrado em março de 2002 e, a partir daí, como aluna da pós-graduação, deu-se início à minha formação teórica como tradutora. Apesar de fazer parte do Programa de Pós-Graduação em Educação, a formação na área dos Estudos da Tradução foi perpassada pelos campos de saber da Linguística e da Educação, com minha participação em grupos de pesquisa que discutiam assuntos relacionados à educação bilíngue para surdos. Nos grupos de pesquisas dos Estudos da Tradução não havia abertura para discutir assuntos relacionados ao intérprete de Libras.

Minha estreia em eventos acadêmicos com apresentação oral de trabalhos deu-se no XIII Intercâmbio de Pesquisa em Linguística Aplicada (Inpla), realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), no período de 30 de abril a 03 de maio de 2003, com o trabalho intitulado *Sobre a tradução (da língua de sinais) e suas fronteiras*.

Como resultado de minha pesquisa de mestrado, pude concluir que, ao contrário do que era propagado na área da surdez, o ILS não é neutro e durante o ato interpretativo faz escolhas linguísticas a partir de sua história. Após concluir que não é possível haver intérprete neutro, ficou a pergunta: como ser ético durante a interpretação se a neutralidade é uma falácia? Como é possível ser ético a partir da concepção de que a linguagem não é transparente e que tradutores e intérpretes são trabalhadores da língua e do

conceito de equivalência dos Estudos da Tradução? O que é ser um intérprete de língua de sinais ético? Perguntas que pretendo discutir ao longo deste trabalho.

Como pedagoga bilíngue do Cepre, minha atuação como intérprete de língua de sinais na universidade não se restringe somente aos eventos acadêmicos. No período de 2001-2014 eu era solicitada para interpretar em diferentes espaços da universidade: reuniões com os instrutores surdos, aulas de especialização, eventos acadêmicos, consultas médicas agendadas no hospital de clínicas da Unicamp, audiências jurídicas, vestibular e outros.

As participações em audiências jurídicas contribuíram para aprofundar meus questionamentos sobre ética durante o ato interpretativo. Ao me ver diante do juiz e perceber que a sentença seria dada a partir de minhas declarações, que seriam tidas como declarações diretas do surdo, pude compreender que o surdo estava literalmente nas minhas mãos, ou seja, nas mãos do intérprete. Nas experiências que tive, e que provavelmente são comuns para muitos surdos não alfabetizados, os réus não liam e não escreviam, e a língua de sinais era seu único modo de comunicação. Logo, não tinham tido acesso ao seu próprio depoimento, redigido pelo escrevente e assinado por mim e por eles; situação em que o surdo rende-se ao intérprete. Minha primeira designação para atuar como intérprete de Libras no judiciário foi em 2005, por meio do ofício nº 2.705/05 (LN) emitido pelo Fórum de Campinas, Juízo de Direito da 6ª Vara Criminal, no dia 29 de novembro de 2005, ao Magnífico Reitor Prof. Dr. José Tadeu Jorge, que o encaminhou ao Cepre, designando-me como intérprete de Libras para atender à solicitação do juiz de Direito. Depois, vieram muitas outras solicitações e, em todas, fui designada pela universidade para mediar a comunicação entre surdos e ouvintes. Vale saber que no dia 29 de setembro de 2015 foi inaugurada a Central de Intérpretes de Libras de Campinas, com três intérpretes para acompanhar a pessoa com deficiência auditiva em atendimentos em unidades da polícia, defensoria, centros de saúde, entrevistas de emprego em agências públicas, audiências e outros serviços públicos.

No ano de 2011, surgiu a oportunidade de atuar como intérprete na sala de aula – até então uma novidade para mim. Tivemos, no Cepre, uma aluna surda aprovada no curso de Aprimoramento, que é uma especialização em

nível de pós-graduação *lato sensu* da Faculdade de Ciências Médicas (FCM). Essa experiência constituiu um marco na minha trajetória, pois, até então, não havia atuado como intérprete em sala de aula, já que minha função na universidade é de pedagoga bilíngue.

Estar em sala de aula traduzindo todas as falas dos professores, das mais diferentes áreas de conhecimento, constituiu um desafio em termos de aprender novos sinais, conhecer os termos técnicos da área da saúde e manter uma capacidade de atenção elevada, pois eu interpretava sozinha durante três horas de aula com intervalo de vinte minutos. Essa experiência instigou-me a pesquisar sobre a ética na atividade de interpretação em sala de aula.

Outra experiência que me encorajou, ainda mais, a desenvolver o tema dessa pesquisa, ou seja, a ética, foi o acompanhamento durante o período de maio de 2013 a agosto de 2014 do atendimento psiquiátrico de um pré-adolescente surdo no ambulatório de psiquiatria infantil do Hospital das Clínicas da Unicamp. Assumi essa designação com muita seriedade, pois, de certa forma, a saúde mental daquele paciente com 12 anos estava nas minhas mãos. O diagnóstico seria concluído a partir da minha tradução. Ser inserida no espaço médico como intérprete da saúde fez-me reviver, mais uma vez, as angústias do início da profissão. Todas essas traduções, por ocorrerem dentro do meu período de trabalho, não são remuneradas à parte.

Durante minha participação na luta pela regulamentação da profissão, aproximei-me da comunidade surda de Campinas, e como membro da diretoria Assucamp, inaugurou-se parceria entre esta, o gabinete da vereadora Maria José Cunha e a Faculdade de Educação da Unicamp. A partir dessa parceria, organizei, nos anos de 2002, 2003 e 2004, seminários para discutir assuntos relativos ao intérprete de língua de sinais e à comunidade surda. A saber: I Seminário de Intérprete de Língua de Sinais em Educação, realizado no dia 9 de novembro de 2002, no salão vermelho da Prefeitura Municipal de Campinas (Figura 5); II Seminário de Intérprete de Língua de Sinais: Questões de Cidadania, realizado no dia 20 de setembro de 2003, no salão vermelho da Prefeitura Municipal de Campinas; III Seminário de Intérprete de Língua de Sinais: Políticas Públicas Educacionais e Comunidade Surda, realizado no dia 14 de agosto de 2004, no Auditório Externato São João.



**Figura 5** - I Seminário de Intérprete de Língua de Sinais em Educação, realizado no dia 9 de novembro de 2002, no Salão vermelho da Prefeitura Municipal de Campinas.

Fonte: arquivo da autora

O primeiro evento, por ser inédito na cidade, foi noticiado nos jornais da região metropolitana de Campinas (RMC), como mostra a Figura 6.



**Figura 6** - Jornal Correio Popular – Campinas, sábado, 9 de novembro de 2002

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Minha inserção como palestrante debatendo a posição dos intérpretes, ou seja, de meus pares, ocorreu no II Encontro dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais de Mato Grosso do Sul, realizado entre os dias 17 e 18 de novembro de 2006, na cidade de Campo Grande (MS).

Na ocasião, fui convidada a falar sobre minha dissertação de mestrado. Posteriormente, outros convites surgiram, inclusive para compor o corpo

docente de cursos de pós-graduação *lato sensu* destinados à formação de intérpretes de língua de sinais.

Na universidade, como reconhecimento de minha história, fui convidada pelo pró-reitor de graduação, em março de 2014, a coordenar a Central de Tradutores e Intérpretes de Libras-Português, inaugurada em 24 de fevereiro de 2015 por meio de portaria PRG 05/2015 (interna).

Em agosto de 2015, participei do Prêmio aos Profissionais da Carreira (Paepe) com o seguinte projeto: *Central de tradutores e intérpretes: a inclusão no ensino superior mediada pela língua de sinais*. O prêmio Paepe é uma iniciativa da Reitoria da Unicamp, que visa contemplar, anualmente, os servidores técnicos e administrativos que se destacaram por iniciativas e projetos que contribuíram para a melhoria da Universidade. O projeto ficou classificado entre os dez melhores! Outra travessia iniciava-se.



**Figura 7** - Prêmio Paepe – Centro de Convenções da Unicamp, 30 de novembro de 2016

Fonte: MENDES (2015)

## INTRODUÇÃO

Minhas questões de pesquisa têm se originado no ofício que exerci durante anos de forma ocasional e, posteriormente, como formadora de tradutores e intérpretes de língua de sinais. Nem sempre o intérprete de língua de sinais tem clareza do quanto sua atuação e postura afeta a educação dos surdos. Normalmente ele ainda acredita ser a tradução um simples ato de transportar significados estáveis da língua portuguesa para a língua de sinais e que não ele não interfere nesse processo.

A escolha pela tarefa de interpretar em sala de aula, principalmente nas escolas públicas, ainda é feita por motivos que, a meu ver, são errados; a maioria dos intérpretes vê-se conduzido a essa tarefa e não a escolhe por paixão à profissão; algumas vezes é por falta de opção e, outras, por compaixão pelas pessoas surdas.

A questão da ética é recorrente em todos os encontros de tradução e interpretação, nos cursos de formação de Bacharelado de Letras Libras, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e nos grupos de discussão existentes na internet. No início dos primeiros grupos de discussão na internet, do qual participam intérpretes e surdos, sempre que o tema “ética” era debatido, reduzia-se à forma de se vestir do intérprete de língua de sinais. Acreditava-se, muito enfaticamente, que o intérprete ético era aquele cuja postura era neutra durante a tradução e não chamava atenção para si, pois o propósito era a comunidade surda e cabia ao ILS a invisibilidade. Quanto mais invisível ele for, mais ético terá sido. Essa ideia era reforçada pela obrigatoriedade de o intérprete apresentar-se sempre de roupa preta; caso descumprisse essa norma, já de antemão seria dado como não ético, entendendo-se que ele estava fazendo uso da língua do surdo para projetar-se.

A exigência da vestimenta preta e a proibição de adereços femininos muito me incomodavam. Desde o início, e após a conclusão de minha dissertação de mestrado, essa questão ficou muito mais latente, o que me direcionou para o tema desta tese. Ao conviver com alguns intérpretes, percebi que se forjava uma “ética” com a vestimenta preta. Ao vestirem-se de preto,

esquivavam-se dos questionamentos dos surdos com relação à sua interpretação e eram aceitos como éticos de forma irrestrita. A pergunta que faço é: será ética essa postura de alguns intérpretes? Será que, em si mesma, ela já não denuncia uma falta de ética, compromisso e responsabilidade?

Para responder às minhas indagações, recorro à pesquisa, na tentativa de iniciar uma abertura para pensar o que significa ser um intérprete de língua de sinais ético sem o viés mitológico da neutralidade.

Considerando a tradução como transformação de uma língua para outra, examinarei, no Capítulo 1, a impossível neutralidade do tradutor e intérprete de língua de sinais.

No Capítulo II, tratarei da concepção de ética a partir de Bakhtin (2012), presente em seu livro *Para uma filosofia do ato responsável* (PFA), e a forma como o sujeito constitui-se como ético.

Discutirei, no Capítulo III, as concepções teóricas de dois autores sobre tradução e ética com o intuito de investigar como os Estudos da Tradução definem o tradutor ético e quais as possíveis respostas para os tradutores e intérpretes de língua de sinais no que se refere a questões éticas durante o ato interpretativo.

O Capítulo IV consistirá da análise das entrevistas realizadas por quatro intérpretes que realizam as traduções vistas no capítulo anterior; os comentários serão tecidos à luz da teoria da tradução e ética estudada no percurso deste trabalho com o propósito de verificar o que dizem os intérpretes sobre ética.

O Capítulo V analisará as traduções realizadas em sala de aula por quatro intérpretes, com o intuito de investigar como se constituem éticos durante o ato interpretativo a partir da compreensão que esse profissional faz dos conceitos distribuídos em sala de aula pelo professor. Em síntese, essas são minhas principais reflexões, dentre muitas outras que não trouxe nessa breve introdução, mas que de algum modo aparecerão no percurso da leitura deste texto.

# 1 O MITO DA NEUTRALIDADE DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DA LÍNGUA DE SINAIS

*É o mito da impessoalidade que determina uma invisibilidade,  
uma isenção impossível de se alcançar.*  
(MAGALHÃES JUNIOR, 2007, p. 139).

A atividade de interpretação da língua de sinais antecede o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que no Brasil ocorreu por meio da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002). Muito antes do respaldo legal, o tradutor e intérprete de língua de sinais (Tils) estava presente na comunidade surda e atuava em diferentes espaços da sociedade estabelecendo a comunicação entre ouvintes e surdos.

O Tils tinha uma atuação caracterizada pelo voluntariado, e a aquisição da língua de sinais dava-se unicamente no convívio com a comunidade surda, que se encontrava em lugares públicos, igrejas e associações. A profissionalização da atividade só começou depois do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), com o oferecimento do curso de graduação em Letras/Libras na modalidade de ensino a distância pela UFSC, e cursos de pós-graduação *lato sensu* de formação de intérpretes.

Os primeiros passos no surgimento da profissão de tradutor de pessoas surdas são oriundos de trabalhos religiosos, ainda no período da ditadura militar, na década de 1980.

A história da profissão do tradutor/intérprete de língua de sinais tem seu início, no Brasil, a partir da década de 1980. As travessias que historicizam este profissional estão demarcadas juntamente às lutas das comunidades surdas e aos primeiros estudos linguísticos em Libras, que datam nessa mesma década. Estes movimentos advêm principalmente dos ambientes religiosos, que foram os primeiros a popularizar a língua das pessoas surdas como veículo de comunicação, expressão, educação e evangelização social, trazendo a

polêmica da identidade linguística destes sujeitos, promovendo o direito à autonomia dessas pessoas como seres de expressão política, social e cultural. (SANTOS, 2012, p. 3).

Em 1988, acontece o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais organizado pela Feneis (QUADROS, 2004, p. 13). Nesse mesmo ano é impressa a primeira publicação de que se tem conhecimento sobre o tradutor e intérprete, *A importância dos intérpretes da linguagem de sinais* (FENEIS, 1988), o livro foi publicado pela Feneis com o apoio do senador Alfredo Campos (PMDB-MG) e impresso na gráfica do Senado Federal. É interessante notar que ainda se usava a expressão “linguagem de sinais”; ela não tinha o *status* de língua, nem mesmo entre a comunidade surda.

A publicação versava sobre as condições para o exercício das funções e atribuições do intérprete. Ao descrever as condições para o exercício das funções, a Feneis (1988) diz:

O intérprete da linguagem de sinais não necessita de ser um especialista. Bastam algumas qualificações de ordem geral e um treinamento.

Os requerimentos para que a pessoa se torne intérprete e, assim, atue como reaproximador dos dois universos da comunicação interpessoal são as seguintes, não importando o sexo:

- a) possuir pelo menos o segundo grau;
- b) ser ouvinte;
- c) ser membro da Associação de Surdos local;
- d) possuir certificado expedido pela FENEIS ou atestado fornecido por quem domine bem a linguagem de sinais;
- e) possuir alguma noção de idioma estrangeiro.

A partir dessas considerações, o intérprete estará apto ao desempenho das suas funções. (FENEIS, 1988, p. 11).

Vale ressaltar que nessa publicação não há menção à participação de nenhum intérprete de língua de sinais na elaboração do manual. Todavia, é possível que a publicação tenha contado com a participação de ouvintes que

atuavam como intérpretes. As razões para acreditar na participação de ouvintes deve-se ao fato de que os surdos têm dificuldades com o português, sendo este considerado sua segunda língua, e na Feneis sempre houve expressiva participação de colaboradores ouvintes, na qualidade de funcionários ou como voluntários. Penso que a ausência da citação de algum intérprete deva-se ao fato de que sempre se pensou que o bom intérprete é aquele que permanece no anonimato, ou seja, na invisibilidade. A apresentação do folheto é escrita por Ana Regina e Souza Campello, que, na época, era presidente da Feneis (Figura 8).



**Figura 8** - A importância dos intérpretes da linguagem de sinais

Fonte: Arquivo pessoal da autora

No intuito de alterar esse quadro de invisibilidade do intérprete marcado pelo voluntariado e discutir a especificidade da nossa formação, temos apresentado, há algum tempo, embora em proporções diferentes, um movimento organizativo que aos poucos vem ganhando fôlego em eventos

como: I Encontro Nacional de Intérpretes, organizado pela Feneis no Rio de Janeiro, em 1988; II Encontro Nacional, também no Rio de Janeiro, em 1992; I Encontro Nordestino de Intérpretes de Libras, realizado em João Pessoa, em 1998; I Seminário de Intérpretes, realizado em São Paulo, em 2001; I e II Encontros de Intérpretes do Estado de Santa Catarina, realizados em Florianópolis, respectivamente, nos anos de 2004 e 2005 (SANTOS, 2010).

Os inúmeros encontros nacionais que ocorreram abordavam a capacitação, a graduação em nível superior e a legalização dos intérpretes de língua de sinais na educação brasileira.

Nesses vinte anos em que atuo como intérprete de língua de sinais e, nos últimos seis anos, atuando como professora nos cursos de pós-graduação *lato sensu* de tradutores e intérpretes, tive a oportunidade de conhecer diferentes categorias de intérpretes com diferentes formações, alguns com formação muito precária, ainda que possuindo diploma de curso superior; entre eles, poucos chegam aos cursos de pós-graduação já exercendo a atividade de intérprete, e outros, ainda que sejam uma minoria, pouco ou quase nada sabem da língua de sinais.

Vale ressaltar que a culpa de ser inserido na sala de aula dita inclusiva sem formação não é do intérprete ou do aprendiz de intérprete, mas, sim, desse processo perverso que se instalou na escola sob o manto da inclusão. A necessidade de profissionais é urgente e não houve tempo de formá-los antes de iniciarem-se na profissão. O resultado, em alguns casos, é um desastre.

Alguns julgam ser intérpretes pelo simples fato de terem concluído um curso de Libras, com duração de trinta horas, e trabalham nas seguintes condições:

- a) sem conhecerem nada da comunidade surda, sem nunca terem lido algo sobre surdez ou gramática da língua de sinais;
- b) não conhecem a diferença entre ser surdo e ser deficiente auditivo. Há dois modos distintos de entender a surdez. Para um deles, conhecida como clínico-terapeuta, a surdez é vista como doença/*deficit* e o surdo, como deficiente auditivo. Contrária a essa visão, temos a concepção socioantropológica que utiliza o termo surdo para referir-se a qualquer um que não escute, independentemente do grau da perda auditiva. Nessa

visão, a surdez é concebida como diferença, e os surdos, como membros de uma comunidade linguística minoritária;

- c) não possuem conhecimentos básicos sobre o que venha a ser traduzir e a complexidade da tarefa. Normalmente, são esses que consideram a tarefa do Tils fácil, afinal é “*só interpretar*”. Lamentavelmente, não são poucos os intérpretes nessas condições e, em razão da urgência de contratação de profissionais, tanto nas escolas públicas como nas universidades particulares de todo o País, o número de intérpretes com essas características tem se multiplicado. Vale saber que alguns começam dessa forma e, com o tempo, buscam aperfeiçoamento e tornam-se excelentes profissionais. Afinal, a formação institucional do Tils é bem recente. A formação superior do Tils teve início em 2006, por meio do Curso Superior de Formação Específica de Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep); em 2009, o curso deixou de ser oferecido. A formação superior do Tils, posteriormente, alcançou abrangência nacional, em 2008, por meio de curso superior de bacharelado em tradução e interpretação da Libras-português, oferecido na modalidade “educação a distancia”, pela UFSC;
- d) outros conhecem bem melhor a língua de sinais, mas não têm noção exata dos limites do próprio conhecimento e de sua atuação como tradutores;
- e) fazem uso de dicionários da língua de sinais e interessam-se por materiais produzidos em Libras sem, entretanto, desconfiar das armadilhas , às vezes, escondidas no texto mais fácil e aparentemente inócuo. Sentem-se realizados e confiantes ao encontrarem no dicionário da Libras sinais correspondentes às palavras em português, sem atentar para os diferentes significados que aquele sinal pode representar para a comunidade surda. Realizam a tradução de forma literal, sem usar a equivalência. Esse profissional, apesar de dominar melhor a língua de sinais, em algumas situações faz traduções inacessíveis aos surdos por fugir do contexto do assunto traduzido. Se formos pensar no contexto da sala de aula, esse profissional complica muito a vida escolar do surdo, pois não consegue acompanhar a aula em razão dos momentos em que a tradução é realizada de forma literal.

Outra categoria de intérpretes compreende não os profissionais que nunca cometeram tais erros, pois deles ninguém está livre, mas aqueles que, depois de terem se envergonhado ao descobrir falhas em suas primeiras atuações como intérpretes, tomam todo o cuidado para não reincidir. Estes vão ler os textos publicados sobre tradução e interpretação e buscar aprofundamento constante. Estão sempre nos congressos apresentando trabalhos e/ou ouvindo os colegas e aprendendo a partir das trocas. Esse profissional normalmente tem equilíbrio emocional para aceitar as críticas, que não são poucas, e corrige-se quando necessário.

Pelo fato de a língua de sinais ser viso-espacial, ela só acontece na presença física do intérprete da Libras, e essa exposição acaba levando muitas pessoas que assistem à tradução a opinar sobre a interpretação, mesmo não conhecendo nada de língua de sinais, tradução ou sobre a comunidade surda (Figura 9).



**Figura 9** – V Simpósio de Profissionais da Unicamp (Simtec) – Centro de Convenções da Unicamp, 16-18 de setembro de 2014

Fonte: Arquivo pessoal da autora

O Tils, no momento da interpretação, é como se fosse uma figura pública que coloca sua mente, seu corpo e suas mãos a serviço da tradução da língua de sinais para a língua portuguesa, ou vice-versa.

É evidente que, se este profissional não tiver equilíbrio emocional, ele certamente sucumbirá às críticas, que nem sempre são justas ou coerentes, muitas são apenas opiniões pessoais sem nenhum critério sobre o que seja traduzir e qual seja a tarefa do intérprete.

A área dos Estudos da Tradução da Libras é muito recente e ainda estamos formando os primeiros intérpretes-pesquisadores sobre tradução e interpretação, grupo no qual me incluo. Dessa forma, qualquer pessoa que atue na área da surdez ou pesquise sobre educação bilíngue e linguística da língua de sinais sente-se no direito de apoderar-se do nosso trabalho e emitir opinião sobre ele, ignorando as teorias existentes sobre tradução e interpretação. Os Tils que estão há mais tempo na profissão têm plena consciência dessa realidade e, assim como eu, entristecem-se com isso. O *post* (Figura 10) compartilhado nas redes sociais por uma intérprete representa bem o que digo.



**Figura 10** - Tradução em Libras é terra de ninguém

Fonte: [www.facebook.com](http://www.facebook.com)

O que pode parecer, em um primeiro momento, como algo que depõe contra nós mesmos, os tradutores e intérpretes de língua de sinais, na realidade, só nos mostra o quanto nos identificamos com a área dos Estudos da Tradução.

Os tradutores das línguas orais nem sempre foram reconhecidos por seu trabalho. A atuação do tradutor era desdenhada e vista como um trabalho escravo que não recebia nenhuma forma de agradecimento, mesmo quando realizado de forma satisfatória.

Na Antiguidade, antes do Renascimento, os intérpretes raramente eram mencionados; uma possível causa para esse fato era a primazia dada ao texto escrito em relação à palavra oral. A posição social dos intérpretes pode também explicar sua omissão nos anais da história: híbridos étnicos e culturais, muitas vezes do sexo feminino, escravos ou membros de um grupo social desprezado, isto é, cristãos, armênios e judeus que viviam na Índia Britânica, esses intermediários não receberam nos registros históricos o tratamento devido. (ROSA, 2005, p. 109).

Os intérpretes das línguas orais começam a ter maior visibilidade a partir do nascimento das nações europeias e o desenvolvimento concomitante das línguas nacionais, tornando o recurso à interpretação mais comum e, assim, as referências à sua atividade passaram a ser mais explícitas (DESLISLE; WOODSWORTH, 2003). O mesmo ocorre com os Tils a partir do movimento de inclusão.

Outro aspecto que, historicamente, nos assemelha aos tradutores das línguas orais é o fato de que as primeiras pesquisas sobre tradução e interpretação da língua de sinais foram realizadas por teóricos acadêmicos que não tinham nenhuma relação com a sua prática e ignoravam solenemente o agir concreto dos Tils, restringindo-se às teorias pautadas na proposta de educação bilíngue para surdos, e não nos Estudos da Tradução, mesmo quando examinavam interpretações em língua de sinais. As pesquisas produzidas por intérpretes de língua de sinais sobre a sua prática inicia-se em 2004, quando começa a formação dos primeiros mestres intérpretes que pesquisaram a sua prática. Anterior a essa data, as pesquisas eram realizadas por pessoas que não eram intérpretes e, não raro, não tinham fluência na língua de sinais (SANTOS, 2010).

A segunda justificativa nos faz concluir que a ausência da tradução/interpretação de língua de sinais no mapeamento dos Estudos da Tradução no Brasil está relacionada ao fato das pesquisas em nível de pós-graduação *stricto sensu* terem iniciado a partir do ano de 2005. Especialmente depois da oficialização da Libras e de sua regulamentação recente em dezembro de 2005, as pesquisas em tradução e interpretação de língua de sinais e os processos de formação/profissionalização para ILS começam a despontar com maior visibilidade em termos acadêmicos. Algumas das primeiras pesquisas em tradução/interpretação de língua de sinais (LEITE, 2004; ROSA, 2005; SANTOS, 2006) respaldavam-se em aportes teóricos da área da Linguística Aplicada e/ou da Educação, iniciando uma tímida relação com aspectos e/ou teorias da área dos Estudos da Tradução. (SANTOS, 2010, p. 148-149).

O mesmo aconteceu, e ainda acontece, com os tradutores das línguas orais.

Logo, o tradutor pode teorizar sem se tornar teórico e os estudiosos podem estudar a prática da tradução sem ser profissionais da tradução. A contribuição de cada uma dessas teorizações umas para as outras é hoje fundamental: nem se pode teorizar sobre tradução sem entender o que é traduzir nem se pode ser bem-sucedido como tradutor sem conhecer as teorizações que afetam a imagem social da tradução. (SOBRAL, 2008, p. 18).

A história dos intérpretes das línguas orais tem sido construída como um mosaico de fatos. Entretanto, a história dos Tils começou a ser contada recentemente e de forma tímida. Antes do Decreto Federal 5.626 (BRASIL, 2005), o Tils não era considerado profissional, ou seja, não era remunerado em qualquer situação nem era exigida nenhuma formação ou treinamento para o exercício da profissão (ROSA, 2005).

## **1.1 Movimentos surdos e profissionalização do tradutor e intérprete de Libras- português**

A cada ano, tem se tornado mais visível a militância dos movimentos de surdos na busca por novos rumos para suas lutas, incluindo a questão da tradução e interpretação. Questões sobre a formação dos intérpretes estavam incluídas no projeto de lei encaminhado pela Feneis ao Congresso Nacional, em 1996. Entretanto, a língua brasileira de sinais (Libras) só foi oficializada por meio da Lei n.º 10.432, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), e, posteriormente, regulamentada pelo Decreto Federal 5.626, de 23 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

Neste decreto, o Capítulo V dispõe sobre a formação do tradutor e intérprete de Libras-língua portuguesa para atuar nos espaços institucionais. Os surdos, os intérpretes e profissionais da área, em razão das demandas crescentes de ressignificar a participação da comunidade surda em inúmeros fóruns das quais ela foi historicamente excluída, vêm desenvolvendo pesquisas nas áreas da educação bilíngue para surdos com a presença do intérprete de Libras na sala de aula em todos os níveis de ensino.

Desdobram-se, assim, as tramas que envolvem essa relação complexa entre surdos e ouvintes e incitam à participação em um movimento nacional que busca os direitos dos cidadãos, o que implica, também, a organização das categorias profissionais no trabalho com a diferença.

Pires e Nobre (2004) destacam que na Feneis há um departamento específico – Departamento Nacional de Intérpretes da Feneis (DNIF) – responsável pelas questões referentes aos intérpretes da Libras. Entendemos que a participação e fortalecimento da Feneis como uma instância política é fundamental nesse processo de redefinição dos espaços das línguas, identidades e culturas. A Feneis traz a diferença para campo de negociação por meio de representações organizadas; os movimentos de surdos mobilizam os discursos e ações que são imprescindíveis à preparação imediata de estruturas que operam com a diferença. Tal preparação pressupõe repensar as diversas áreas do conhecimento a partir das culturas em cena na relação. Isso se torna um processo de tradução cultural em zonas de contato. É no espaço

dessa relação alimentada de expectativas e frustrações que o código de ética dos intérpretes de língua de sinais da Feneis encontra-se.

É nesse contexto de movimentos, em que, de um lado, está o surdo, solicitando mais participação na sociedade e seu direito ao intérprete como reconhecimento de sua diferença linguística, e, de outro, está o movimento dos intérpretes pelo reconhecimento profissional, que acontece a aprovação do código de ética dos intérpretes de língua de sinais.

O código de ética dos intérpretes de libras, vigente até hoje, foi aprovado no I Encontro Nacional de Intérpretes de Libras, que aconteceu na cidade do Rio de Janeiro em 1988, e contou com o apoio da Feneis. Durante o evento, foi apresentado e aprovado o código de ética dos intérpretes. Ao averiguar sua origem, descobri que esse documento, aprovado no Brasil, era uma tradução do código de ética do National Testing System, dos Estados Unidos, já em desuso (GLASS, 1996).

Vale saber que a tradução do código de ética para o português foi realizada pelo intérprete de língua brasileira de sinais Ricardo Ernani Sander, que na época atuava como pastor do Ministério com Surdos na Igreja Luterana de Porto Alegre. Ricardo estudou Teologia com enfoque na evangelização de surdos durante um ano, na Universidade Galaudett, em Washington – única universidade para surdos que tem como língua oficial a língua de sinais americana e cujo reitor, eleito recentemente, é surdo. Hoje, Ricardo Sander atua como intérprete de língua de sinais na universidade de Maringá, e não mais como pastor de surdos. Foi o presidente-fundador da Associação dos Profissionais Intérpretes e Guias-Intérpretes da Língua de Sinais Brasileira do Estado de São Paulo (Apilsbep) e, similarmente, o presidente-fundador da Associação Nacional dos Intérpretes de Língua de Sinais do Brasil (Febrapils).

O código de ética da Feneis imagina a relação Tils-discurso do português em um cenário utópico, como se fosse possível existir uma neutralidade por parte do Tils. “O intérprete deve interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve lembrar dos limites de sua função e não ir além da responsabilidade” (QUADROS, 2004, p. 32).

Ao Tils é dada a impossível tarefa de interpretar o “pensamento” do palestrante. Ele é colocado em uma posição de servo do discurso falado em

português. Nessa direção, não cabe ao Tils nenhuma responsabilidade sobre o que foi dito – segundo o código de ética da Feneis há limites para o Tils –, e aqui vale lembrar que não estou defendendo que o Tils faça uma interpretação livre de qualquer compromisso com o discurso feito em português, mas defendo a posição de que não é possível ao intérprete realizar seu trabalho de forma neutra, sem interpretá-lo. Só se traduz aquilo que se compreende – tema já tratado em minha dissertação de mestrado, *Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a (in)visibilidade da tarefa do intérprete* (ROSA, 2005).

Essa postura de neutralidade exigida do Tils é enganosa e perigosa pelo fato de ser impossível, e pode, como de fato já aconteceu e ainda acontece pelo Brasil adentro, levar o intérprete, quando questionado pela comunidade surda sobre as escolhas que fez durante a interpretação, vir a responder: “Eu só interpretei!”, esquivando-se de toda e qualquer responsabilidade sobre o discurso dito em língua de sinais, deixando a comunidade surda sem condições de questionar o que foi dito e, principalmente, o que foi interpretado. No caso das pessoas surdas que, por sua condição linguística, não têm a oportunidade de acessar o “original” e sempre que forem conversar, seja com o professor ouvinte, seja com o palestrante ou médico, demandarão um tradutor, essa postura de suposta neutralidade e não responsabilidade pelo que foi dito favorece mais ao Tils do que à comunidade surda. Apesar de o intérprete ser colocado em uma situação de servidão, de fato é a comunidade surda que se torna escravizada.

Ao refletirem e corroborarem o preconceito generalizado que a cultura ocidental cultiva em relação à tradução, as teorias de linguagem filiadas ao logocentrismo atribuem ao tradutor o papel de mero transportador de significados, que deve ignorar-se e a seu tempo e lugar e ao realizar, sempre “inadequadamente” as operações desse transporte de alto risco. E nesse papel de pretensa neutralidade, o tradutor se humilha duplamente. Em primeiro lugar de aceitar o papel de mero transportador de significados, de mero filtro inócuo de significados preservados de uma língua para outra, de uma cultura para outra e de um tempo para outro, não se reconhece como intérprete inevitável do texto que traduz, e não assume,

portanto, a responsabilidade autoral que lhe cabe, cometendo, muitas vezes, traduções de textos que não “compreende” e sobre temas que desconhece. (ARROJO, 1993, p. 30-31).

A noção de tradução como transporte neutro de significados de uma língua para outra e de um texto para outro estabelece, implicitamente, que o tradutor não necessita de uma formação específica além do conhecimento das línguas envolvidas. Ou seja, dentro dessa ótica, traduzir não é uma habilidade que envolva um aprendizado ou um treinamento específico; basta ter algum conhecimento das línguas envolvidas. Este é um pensamento partilhado pelas pessoas que contratam intérpretes de língua de sinais, principalmente nas instituições educacionais, que é nosso maior mercado de trabalho.

Essa concepção sobre o trabalho do Tils pode ser percebida em alguns concursos públicos municipais realizados pelo País. Normalmente, no edital dos concursos para Tils, a bibliografia versa sobre língua portuguesa, conhecimentos matemáticos e aspectos específicos sobre surdez. Os pré-requisitos normalmente são segundo grau completo, Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (Prolibras) ou cursos de língua de sinais com número mínimo de horas estipulado por aqueles que realizam o concurso. Não há prova prática, principalmente quando se trata de concurso para a prefeitura. Nesse caso, não há garantia de que o candidato aprovado seja, de fato, um intérprete. Os concursos realizados nas universidades públicas normalmente exigem prova prática, com a presença de surdos na banca; ainda assim, de acordo com os editais, que são bem diferentes entre si, percebe-se uma confusão sobre qual é a tarefa do intérprete.

Nesse contexto, a tradução é vista como se pudesse ser realizada sem nenhum toque do tradutor e intérprete e sem nenhum rastro de suas circunstâncias e desejos. Creem na possibilidade de existir uma tradução do português para a língua de sinais ou vice-versa não interpretativa, separando o que pertence ao autor daquilo que pertence ao tradutor.

E é exatamente nesse ponto de partida que se estabelece a primeira relação perigosa entre teoria e prática da tradução. Perigosa, sobretudo,

porque é enganadora. Ao apresentar-se como subsidiária de uma ciência ou de uma filosofia pretensamente neutra e despojada de qualquer interesse político ou ideológico, a reflexão teórica sobre tradução advinda da maioria das disciplinas institucionalizadas – que apenas esporádica e marginalmente dedicam-se a seu estudo – tem, na verdade, apenas confirmado e legitimado, com seu suposto lastro de “autoridade” e cientificidade, as formas desse preconceito.

A essa tradição opõem-se, implicitamente, algumas correntes do pensamento contemporâneo, que veremos a seguir.

## **1.2 Teorizar a prática tradutória**

Pesquisas sobre tradução textual e, principalmente, na área da interpretação, tanto da língua de sinais como das línguas orais, ainda carecem de estudos mais sistematizados (SANTOS, 2012; MILTON, 1998; ARROJO,1992).

Contudo, se o estudo sistematizado sobre aspectos teóricos da tradução ainda é uma área pouco desenvolvida, o mesmo não se pode dizer dos estudos da trajetória histórica da tradução e da atividade do tradutor e também do intérprete de língua de sinais, apesar de esse ser mais recente. Em termos de pesquisas nos Estudos da Tradução existe uma boa caracterização de como teve início a atividade do tradutor, assim como sobre os mais diferentes tratamentos que recebeu ao longo das épocas.

De acordo com Prestes (2012), entre os séculos XVIII e XIX, o tradutor passou a ser “visto como um semideus, a estrela do amanhã, um profeta” (MILTON, 1998, p. 2), pois seu trabalho começou a ser avaliado principalmente na Alemanha, do ponto de vista da introdução de novas formas e ideias de outras literaturas mundiais (PRESTES, 2012).

Ainda hoje, as opiniões são muito divergentes sobre tradução e tradutor. Evidencia-se claramente que não há consenso sobre essa atividade, mesmo tendo a seu favor grandes nomes da literatura mundial. (PRESTES, 2012, p. 69).

Segundo Martins (2003), a principal razão para a fragmentação dos estudos da tradução pode ser a própria etimologia da palavra traduzir, que significa, do ponto de vista diacrônico, “fazer passar de um lugar para o outro” (MARTINS, 2003, p. 1).

Em estudo realizado anteriormente, por ocasião de minha dissertação de mestrado, concluí que a tradução é um movimento de transformação, na medida em que a produção do texto de chegada implica, necessariamente, a reinauguração do significado do texto de partida. Nessa perspectiva, o texto de chegada e de partida compartilham o mesmo *status* social, porque o tradutor, longe de exercer o papel de descobridor do verdadeiro significado veiculado pelo texto de partida, transforma-se em seu novo autor. Também concluí que é necessário reconhecer que há uma identidade entre os dois textos e não há total autonomia para o texto de chegada. Os conceitos de texto de partida e de texto de chegada não são totalmente distintos, uma vez que o significado do texto de partida é (re)criado no mesmo movimento em que o texto de chegada é produzido. Sujeito e objeto de leitura são indissociáveis, o que caracteriza, em última instância, uma relação absoluta entre a origem e o destino dos processos de tradução.

O Tils está entre a comunidade ouvinte e a comunidade surda, proporcionando um (des)entendimento entre esses dois grupos linguísticos. E, ao realizar seu trabalho, é essencial que ele converta para a língua de sinais a mensagem dita em português, buscando a “fidelidade”, concebida, neste trabalho, como equivalência de mensagens. “O ILS produzirá outro/mesmo discurso: outro, porque o fato de buscar um sinal/palavra equivalente já é um movimento diferente, e mesmo, pelo fato de o discurso ser correspondente ao discurso do português” (ROSA, 2005, p. 107).

A possibilidade de tradução no ato interpretativo, a “fidelidade” será encontrada não na tradução literal do português para os sinais, e, sim, na sua equivalência, respeitando a estrutura gramatical da língua de sinais, procurando manter o mesmo sentido da mensagem emitida na língua de partida. Há um contexto como referência e o Tils reformula, na língua de sinais, a mensagem dita em português.

A tarefa mais difícil do Tils será, justamente, saber distinguir as situações em que deverá ser literal, usar de equivalência ou usar datilologia –

e, se possível, explicar o termo para sua comunidade interpretativa, caso ela desconheça a palavra – em razão de não haver ou não conhecer sinal equivalente para expressar o que o ouvinte quis dizer.

Nenhuma tradução pode ser exatamente fiel ao original, porque o original não existe como um objeto estável, guardião impecável das intenções originais de seu autor. Se apenas pudermos contar com interpretações de um determinado texto, leituras produzidas pela ideologia, pela localização temporal, geográfica e política de um leitor, por sua psicologia, por suas circunstâncias, toda tradução somente poderá ser fiel a essa produção. De maneira semelhante, ao avaliarmos uma tradução, ao compararmos o texto traduzido ao original, estaremos apenas e tão somente comparando a tradução à nossa interpretação do “original”, que, por sua vez, jamais será igual ao do Tils que realizou a tradução do discurso.

Nessa pesquisa, importa-nos discutir o que é ser ético na tradução e interpretação; como esse intérprete, que não é neutro e que se coloca durante o ato interpretativo, elabora suas escolhas, mesmo sabendo de antemão da impossibilidade de realizar uma tradução “fiel”.

### **1.3 Língua, linguagem e tradução**

Discutir a visão de língua e linguagem subjacente às teorias sobre tradução é essencial porque, sendo a língua o objeto da tradução, é impossível falar dela sem assumirmos antes um conceito de lingua(gem).

Partindo do conceito de linguagem em Bakhtin (1992), pretendo demonstrar de que modo a teoria da linguagem contribuiu para a reflexão sobre tradução/interpretação.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (1992) apresenta-nos as bases de sua teoria sobre linguagem. Este autor concebe a linguagem como um sistema abstrato, isto é, traz a ideia de que a língua não possui um espaço de criação individual da fala, mas, ao contrário, é o resultado de uma produção dialógica entre “eu” e o “outro”. Para Bakhtin (1992), o homem dialoga com a realidade por meio da linguagem, sendo ambos – homem e linguagem – partes de um mesmo processo dialógico. É na relação entre os sujeitos, ou seja, na

produção e na compreensão dos textos, que se constroem o seu sentido, a significação das palavras e os próprios sujeitos.

Bakhtin (1992) opõe-se ao formalismo representado por Saussure e também se contrapõe a outra abordagem – que ele denomina *subjetivismo abstrato* – que defende a ideia de que a língua possui um espaço de criação individual da fala. Segundo Vossler (apud BAKHTIN, 1992) essa abordagem proporcionaria certa individualização do sujeito na língua (estilo), ou seja, a produção linguística seria, antes de tudo, identificação com o sujeito: o indivíduo teria um estilo seu, que ficaria marcado no que se chama “língua”.

A própria ideia de língua, diz ele,

“é por essência uma idéia poética; a verdade da língua é de natureza, é o Belo dotado de Sentido”. Compreende-se que não é um sistema lingüístico acabado, no sentido da totalidade dos traços fônicos, gramaticais e outros, mas sim no ato de criação individual da fala (Spracheals Rede) que será, para Vossler; o fenômeno essencial, a realidade essencial da língua. Segue-se que, em todo ato de fala, o importante, do ponto de vista da evolução da língua não são as formas gramaticais estáveis, efetivas e comuns a todas as demais enunciações da língua em questões, mas sim a realização estilística e a modificação das formas abstratas da língua, de caráter individual e que dizem respeito apenas a esta enunciação. (BAKHTIN, 1992, p. 75-76).

O lugar de realização da linguagem estaria no próprio sujeito; apesar de ser algo cultural, externo, que ele aprende, a produção linguística é vista por Vossler e Humboldt como uma atividade preeminente, criativa e individual, e toda a ênfase é dada ao estilo.

Só essa individualização estilística da língua na enunciação concreta é histórica e realmente produtiva. É nela que tem lugar a evolução da língua dissimulada pela formalização gramatical. Todo fato gramatical foi, a princípio, de fato

estilístico. É isto que se liga a idéia vossleriana da primazia do estilístico sobre o gramatical. (BAKHTIN, 1992, p. 76).

Para Bakhtin (1992), a criatividade não é a expressão de uma atividade intrínseca ao sujeito, pois não está desatrelada dos valores ideológicos que a língua guarda; o indivíduo não é um produtor soberano de formas linguísticas, ele só é compreendido se aquilo que disser for entendido por outro e, para ser compreendido por outro, ele precisa estar em sintonia com determinado grupo social. O texto só tem sentido ou significado a partir de sua legitimação por uma comunidade de leitura que o aceita e o compartilha.

Sendo assim, o texto tem sempre uma inscrição; um autor, quando toma a palavra, o faz para dizer algo para alguém, e tece o texto pensando já em seu grupo, e é claro que, quando pensa em seu grupo, ele se opõe a outro. Portanto, não há criatividade na língua; ela não é subjetiva, mas está condicionada ao funcionamento ideológico, ao trabalho ideológico do próprio autor. Se o texto fosse algo total e unicamente criativo, não diria nada a ninguém, ou seja, o autor precisa ter seu texto legitimado, lido, caso contrário, ele só escreveria para si. Essa criatividade precisa ter, portanto, um laço social, senão o texto não será lido e, se não for para ser lido, não terá razão para ser escrito; e, se tiver lastro com um conjunto de pessoas externas, não será individual – portanto, um texto que não tem fronteira.

Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade lingüística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca lingüística se torna possível; um terreno de acordo ocasional não se presta a isso, mesmo que haja comunhão de espírito. Portanto, a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ver vinculado à língua,

à fala, possa torna-se um fato de linguagem. (BAKHTIN, 1992, p. 70-71).

É a partir da concepção de linguagem de Bakhtin que nasce uma das categorias básicas de compreensão da produção textual, o dialogismo, a partir do qual ele estuda o discurso interior, o monólogo, a comunicação diária, os vários gêneros de discurso, a literatura e outras manifestações culturais. Ele aborda o dito como réplica a um já dito.

De acordo com Bakhtin (1992), a língua é, antes de tudo, uma atividade dialógica com uma estrutura aberta, ou seja, tem regras gramaticais, morfológicas, sintáticas, mas essas regras só se tornam vivas na relação de um falante com outro, de uma pessoa com outra, porque essas pessoas, ao operarem sobre a língua, alteram o próprio fluxo dessa, criam coisas. Dito de outra forma, a língua é uma matéria mais ou menos estruturada semiamorfa, que é também talhada por seus usuários. “Aquilo que chamamos de língua é também e principalmente um conjunto indefinido de vozes sociais” (FARACO, 2003, p. 56).

Todas as reformulações feitas na língua sofrem o trabalho dos falantes. Para entendermos o funcionamento da língua, temos que entender a história da construção dessa língua, isto é, os movimentos que os falantes vão fazendo com ela.

Sendo assim, as concepções de Bakhtin (1992) solicitam do leitor um olhar múltiplo sobre o mundo e sobre o outro, pois, para esse teórico, o mundo é constituído por ruídos, vozes, sentidos, sons e linguagens que se misturam, (re)constroem, modificando e transformando-se.

Para Bakhtin (1992), os sentidos de uma palavra são constituídos historicamente nos jogos que as pessoas utilizam, ao longo do tempo, ao fazerem uso da língua. Sendo assim, nenhuma palavra é neutra e todas são polissêmicas – uma vez que guardam as vozes de sua constituição e carregam a história de seu uso pelos falantes da língua – e cada uma delas faz refletir e refratar o mundo. A dialogia é vista, portanto, também como um processo de fermentação da própria língua.

Nessa direção, não é possível haver tradutor e intérprete neutros, que não interfiram no discurso, pois tradutores e intérpretes são trabalhadores da

língua, trabalham com a língua estrangeira e com a língua nativa (ROSA, 2005). “A tradução/interpretação é uma atividade em que se trabalha construindo sentidos e significações, em uma dada língua, para sujeitos estrangeiros com relação à língua de partida” (ROSA, 2005, p. 102).

No momento da tradução, o Tils não poderá deixar de lado aquilo que o constitui como sujeito e como tradutor: suas circunstâncias, seu momento histórico, sua visão de mundo, seu próprio inconsciente. Em outras palavras, o Tils somente poderá estabelecer uma relação com o texto a ser traduzido mediado por um processo de interpretação um pouco mais criativo do que conservador, muito mais produtor do que protetor. “Qualquer tradução é, portanto, ao mesmo tempo, parricida e protetora na medida em que necessariamente toma posse do lugar e do texto de outro com o objetivo de fazê-lo viver numa língua e num momento diferente” (ARROJO, 1993, p. 47). Assim, o significado não se encontra para sempre depositado no discurso à espera de um tradutor adequado que o decifre de maneira correta.

O significado de um discurso somente se delinea e se cria a partir de um ato de interpretação, sempre provisório e temporário, com base na ideologia, nos padrões estéticos, éticos e morais, nas circunstâncias históricas e psicológicas que constituem a comunidade sociocultural – a comunidade interpretativa –, no sentido de para quem o texto é traduzido. Sendo assim, o surdo também fará outra leitura/interpretação do discurso traduzido e não irá descobrir os significados estanques contidos nos sinais do Tils.

Na concepção estrutural da linguagem, a tradução é vista como um fenômeno transcendente: o tradutor é aquele que vai, com muita habilidade e experiência, transportar, sem, todavia, contaminar, um texto de uma língua para outra. Como uma exata correlação entre língua do original e a língua da tradução é quase impossível, a tradução configura-se, neste caso, como perda, como traição. Dessa forma, esse enfoque coloca a tradução como atividade marginal, como cópia, e remete o tradutor à neutralidade, pois se espera que o comprometimento do tradutor seja com a obra original.

Como se o original fosse obra ditada por alguma divindade, e não produzida pelo mui falível homem, muitas vezes eivada de erros ortográficos, morfossintáticos, semântico-pragmáticos,

factuais, de inadequações estilísticas, que se não devidamente filtradas, emendadas, corrigidas pelos tradutores, serviriam um propósito contrário à própria razão de ser da tradução, a comunicação interpessoal por sobre as barreiras lingüísticas e culturais; e como se o original não fosse muitas vezes, quiçá sempre, a refração de outro ou outros textos, e assim sucessivamente. (AUBERT, 1994, p. 13-14).

Neste trabalho, a forma como a tradução e/ou interpretação é concebida difere em muito da concepção estrutural, pois entendemos que, sendo um trabalhador da língua, o tradutor é aquele que vai transformar e produzir significados, gerar formas recriadas na língua para a qual traduz. A tarefa, nesse caso, é um refazer o texto em outra voz; voz que faz ecoar em significações culturais que trabalharam essa língua. Na teoria e na prática, sabemos que não traduzimos textos neutros, e, sim, discursos sócio-históricos e culturalmente construídos.

#### **1.4 O outro como princípio ético**

O código de ética dos intérpretes de língua de sinais que está em vigor expressa conceitos morais e não éticos. Sendo assim, importa-nos estabelecer uma diferença entre ética e moral.

Dussel, principalmente em sua obra “Ética Comunitária: Liberta o pobre!” faz uma distinção entre ética e moral, ou moralidade. Moral ou moralidade para ele indicam o sistema ou a ordem estabelecidos no poder. Já ético ou eticidade se referem a ordem futura, à transformação das estruturas vigentes, e a libertação de toda estrutura de injustiça. Nesse sentido, o moral, isto é, a ordem estabelecida, não é ético, e vice-versa. (GUARESCHI, 2008, p. 10).

A moral é produzida, principalmente, pela cultura e, de acordo com o pensamento ocidental moderno, o campo ético está centrado no sujeito ético-moral consciente, dotado de vontade para controlar seus instintos, impulsos e

paixões, capaz de deliberar e perceber as situações simultaneamente determinadas e abertas, necessárias e possíveis. O sujeito ético-moral é apto para definir os fins da ação ético-moral como recusa da violência contra si e contra os outros e de estabelecer uma relação justa e legítima entre os meios e os fins da ação.

O campo ético-moral, por sua vez, é formado por valores e normas, postos pelos próprios sujeitos ético-morais, na qualidade de deveres, virtudes ou bens realizáveis por todos e cada um (CHAUÍ, 1997). Nas palavras desta autora: “Valores e normas são exteriores e anteriores a nós, definidos pela sociedade e pela cultura onde vivemos; mas por outro lado somos sujeitos éticos e, portanto, capazes tanto de interiorizar valores e normas existentes quanto de criar novos valores e novas normas”. (SADALA, 1999, p. 355).

Esta visão contemporânea do campo ético-moral remete-nos à noção da pessoa – o sujeito moral – relacionada ao outro, também sujeito – moral –, ambos, eu e o outro, como sujeitos e objetos da ética. Mais propriamente, remete-nos ao conceito da alteridade como critério ético fundamental. A noção de reciprocidade como elemento fundamental na formação do sujeito social e ético – a percepção do outro como constituinte do eu – é recente na história do pensamento humano. É diante do outro que se constituem as questões éticas e morais. Chegamos, então, às relações da ética com a alteridade.

Para Dussel (1986), o outro se mostra, ou aparece, como uma revelação (epifania), como quem provoca e exige justiça. Este outro é o outro sexuado, o outro discriminado, o outro político, o outro estrangeiro, o outro diferente que me obriga a novas atitudes e reflexões etc. O autor apresenta-nos uma responsabilidade que busca acolher e cuidar do outro, e isso só é possível se considerarmos o outro como igual.

Existe um ponto delicado da relação entre Tils e surdos; temos, de um lado, os intérpretes que, muitas vezes, se colocam na posição de tutores do surdo e apropriam-se de suas vidas, direcionando suas escolhas pela forma como traduzem e acompanham-nos em tudo (lazer, igreja, escola, médico etc.). Tornam-se quase uma sombra dos surdos. Por outro lado, há uma disputa dos

surdos pela posse da língua de sinais, como se fosse possível a língua ter dono. Nesse caso, o dono da língua de sinais é surdo, portanto, se o intérprete faz uso dessa língua como objeto da sua profissão, ele, o intérprete, é devedor do surdo! Aqui se inaugura uma relação assimétrica de ambas as partes.

Para inaugurar uma ética da tradução e interpretação da língua de sinais, é preciso haver igualdade entre as partes envolvidas no ato tradutório; dito de outra forma, cabe tanto ao intérprete reconhecer que não há no surdo nenhuma inferioridade assim como o surdo tomar o intérprete como seu igual. A alteridade existe, mas não pode ser palco para o exercício da desigualdade. Só seremos éticos quando estivermos pautados na igualdade de direitos respeitando a diferença de cada grupo lingüístico.

O encontro com o outro não permite que se estabeleça uma atitude de indiferença. O outro, que é sempre exterioridade em relação a mim, transborda toda totalidade e é livre de qualquer amarra ontologizante. Por isso, a relação que se estabelece é uma relação de respeito e de escuta, que não busca uma mera compreensão do outro a fim de simplesmente dominá-lo. O outro se apresenta como realidade infinita. (ROSA, 2011, p. 134).

A ética da alteridade permite-nos perceber o rosto do outro, esse outro que é um mistério inesgotável.

Vale ressaltar que a metafísica da alteridade inaugura a vontade de serviço, a prática do bem como sim-ao-outro, ao passo que a ontologia da totalidade se funda na vontade de domínio. A alteridade é criativa e libertadora; a totalidade deseja expandir-se continuamente, império do mesmo, subsumindo o outro. (SALES, 2007, p. 115).

Reconhecer a alteridade, a irrupção do outro como pessoa, sobretudo daquele que se apresenta como oprimido, implica assumir uma atitude de escuta e de responsabilidade. Nessa direção, este trabalho assume a postura de que ter consciência ética implica ouvir a voz do outro.



## 2 A ÉTICA COMO ATO RESPONSÁVEL DO TRADUTOR E INTÉRPRETE

*O ato ético só se instaura quando o Outro entra em cena.*

(CASTRO, 2011, p. 7)

Ao focalizarmos o Tils, buscamos entender como este se constitui na relação com os surdos e como realiza suas escolhas no momento da tradução. Assim, torna-se necessário compreender seus valores, concepções, seu projeto de dizer por meio de movimentos de aproximação e de afastamento, para ver a figura desse sujeito-intérprete sobreposta ao horizonte social de sua época.

Para prosseguir, torna-se necessário apresentar alguns dados sobre o círculo de Bakhtin, pois muito do que debateremos neste capítulo surge de ideias e conceitos formulados por esse grupo.

O círculo foi composto por um grupo de intelectuais (boa parte nascida por volta da metade da década de 1890) que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, primeiro em Nerval e Vitebsk e depois em São Petersburgo (à época rebatizada de Leningrado) (FARACO, 2003).

De acordo com Faraco (2003) pessoas de diferentes formações, interesses intelectuais e atuações profissionais constituíam o círculo, incluindo, entre outros, o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev V. Pumpianski e os três que vão interessar mais de perto este capítulo: Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev.

Sobre Voloshinov, sabe-se que trabalhava como professor e, de início, tinha seus interesses voltados para a história da música, vindo, porém, a formar-se em estudos linguísticos, em 1927. Medvedev, formado em Direito, teve uma carreira de educador e de gestor na área da cultura. Bakhtin, por sua vez, teve sua formação em estudos literários. Atuou como professor até ser preso, em 1929, e, depois da Segunda Guerra Mundial, tornou-se professor de literatura do Instituto Pedagógico de Saransk, onde se aposentou em 1969.

Os membros do Círculo que recebeu seu nome tinham em comum, conforme se pode ler em Clark & Holquist (p. 65), uma paixão pela filosofia e pelo debate de idéias, o que é facilmente perceptível nos textos que nos legaram. Mergulhavam fundo nas discussões de filósofos do passado, sem deixar de se envolver criticamente com autores de seu tempo. (FARACO, 2003, p. 15-16).

Para o círculo de Bakhtin, não pode existir sujeito, em sua condição humana completa, isolado do convívio social. Olhar o ambiente histórico-social é imprescindível para a compreensão do sujeito.

Só me torno eu entre outros *eus*. Mas o sujeito, ainda que se defina a partir do outro, ao mesmo tempo o define, é o “outro” do outro: eis o não acabamento constitutivo do SER, tão rico de ressonâncias filosóficas, discursivas e outras. Essa noção de sujeito implica, nesses termos, pensar o contexto complexo em que se age, implica considerar tanto o princípio dialógico – que segue a direção do interdiscurso, constitutivo do discurso, mas não se esgota aí – como os elementos sociais, históricos etc. que formam o contexto mais amplo do agir, sempre interativo (que segue a direção da polifonia, isto é, da presença de várias “vozes”, vários pontos de vista no discurso, que naturalmente podem ser escamoteados, embora não deixem de estarem presentes). (SOBRAL, 2013, p. 22, 23).

Esse conhecimento do eu, obtido na relação com o outro, dá-se a partir do excedente de visão que cada sujeito tem em relação ao outro. Segundo Dahlet (2006), quando eu contemplo o outro, tenho dele uma visão que lhe é inacessível. Vejo o horizonte recortado por sua figura e partes de seu corpo que seu olhar não abarca. Vejo-o em uma relação com os objetos que só a mim, do meu ponto de vista, é acessível. Reciprocamente, também o outro vê-me de uma maneira que só a ele é possível. A visão que o outro tem de mim completa-

me naquilo em que eu mesmo não me posso completar, e vice-versa. Mas o outro tem de si próprio uma visão que também me é, por princípio, inacessível. (SILVA FILHO, 2013, p. 75).

Caracteriza, também, o sujeito bakhtiniano ser dotado de responsabilidade, estando, definitiva e inapelavelmente, implicado na vida. O sujeito bakhtiniano é, primeiramente, responsável por seu próprio pensar e agir. Desde o primeiro texto conhecido de Bakhtin, *Arte e responsabilidade* (1919), essa responsabilidade já é assinalada. O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: “todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade” (BAKHTIN, 2006, p. XXXIII-XXXIV).

O sujeito é também respondente, no sentido de que seus atos, incluindo os de linguagem, existem como resposta à sua compreensão de outros atos e provocação, por seu turno, outras respostas, em um jogo dialógico incessante, que é onipresente na vida social e que com ela estabelece uma relação de múltipla constituição. A esse caráter respondente do sujeito, a responsabilidade pela própria enunciação, o fundamento da responsabilidade, é a contraposição entre o eu e o outro.

Nesse sentido, o Tils, durante o ato interpretativo, traduz conforme sua compreensão de outros atos que foram construídos, principalmente, na sua relação com os surdos durante o processo de aquisição da língua de sinais e na convivência com uma determinada comunidade surda. Ainda que hoje possam existir alguns cursos de língua de sinais e, até mesmo, curso de especialização de tradução e interpretação da Libras, a fluência da língua de sinais é adquirida pelo ouvinte no contato com as pessoas surdas. Vale lembrar que, nos cursos de especialização de tradução e interpretação da Libras, a presença de professores surdos é constante, principalmente para lecionar disciplinas de gramática da língua de sinais e prática de interpretação, e os professores ouvintes que compõem o quadro docente dos referidos cursos tornaram-se intérpretes no convívio com a comunidade surda e, ao prosseguirem nos estudos teóricos, constituíram-se formadores de intérpretes.

Ao agirmos com base na compreensão de algo que antecede a nossa própria ação, somos responsáveis pela compreensão construída que passa a ser o sentido do evento. Somos responsáveis por isso, e duplamente responsáveis porque as ações que nosso ato desencadear no futuro (ações de outros ou minhas) resultará, por seu turno, de uma compreensão que não remete mais somente ao meu ato, mas também ao ato de que meu ato foi resposta. Em outros termos, a responsabilidade 'responsiva' tem dupla direção, tanto para o passado quanto para o futuro, ainda que concretamente ela seja sempre realizada no presente. (GERALDI, 2010, p. 7).

A responsabilidade do sujeito bakhtiniano opõe-se a qualquer pretensão de assujeitamento ao discurso que uma constituição discursiva da consciência poderia sugerir. Bakhtin reafirma essa responsabilidade ao tratar do não álbi da existência. O sujeito é responsável por sua participação no ser, tem o dever de fazer coincidir no ato os valores da cultura com os da sua existência singular. É isso que lhe confere uma identidade. Tal afirmação é fundamental para nossa reflexão, uma vez que, a partir dessa consideração, se esgota qualquer possibilidade de neutralidade do intérprete, pois a visão bakhtiniana de sujeito concreto e singular também se opõe, portanto, a qualquer concepção idealista de sujeito abstrato e desencarnado:

A ênfase no aspecto ativo do sujeito e no caráter relacional de sua construção como sujeito, bem como na construção "negociada" do sentido, leva Bakhtin a recusar tanto um sujeito infenso à sua inserção social, sobreposto ao social, como um sujeito submetido ao ambiente sócio-histórico, tanto um sujeito fonte do sentido como um sujeito assujeitado. A proposta é a de conceber um sujeito que, sendo um eu-para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu-para-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido. (SOBRAL, 2013, p. 22).

O sujeito bakhtiniano é, similarmente, um ser inacabado. Bakhtin argumenta que o homem real não pode ser determinado, uma vez que a visão que dele temos é sempre parcial e provisória. O acabamento só é possível em relação à personagem na obra de arte. O sujeito é também sempre inconcluso. Mesmo após a morte do indivíduo, seu todo nunca será conhecido e, enquanto se falar dele, as versões sobre ele sempre serão parciais, e nunca totalmente congruentes.

Assim, todo acabamento do sujeito é sempre parcial e provisório. Ademais, esse acabamento só se pode dar a partir da visão do outro. O fato de eu ocupar um lugar único na existência não implica, de forma alguma, que eu seja um sujeito que vive e aja por mim unicamente. Minha participação na existência implica minha relação responsável com um sistema de valores socialmente constituídos. (BAKHTIN, 2012, p. 122-123).

Logo, é o olhar do outro que permite ao sujeito conhecer-se, sempre parcial e provisoriamente. Mesmo a introspecção, que consiste em um movimento do sujeito em busca de uma *outridade*, de posição extraposta, *exotópica*, em relação a si mesmo, não é capaz de dar-nos acabamento total e definitivo. Como diz Bakhtin, “é ainda em nós mesmos que somos menos aptos e conseguimos perceber esse todo da nossa personalidade” (BAKHTIN, 2006, p. 4).

Há que se considerar ainda a estreita ligação entre alteridade e dialogismo. Cada enunciado nosso é sempre dirigido à compreensão responsiva do outro. Da mesma forma, nossa relação com o objeto nunca é direta, mas sempre permeada pelos incontáveis já ditos sobre ele (BAKHTIN, 1992). Então, o outro constitui-nos enunciativa e discursivamente. Cada valor e cada expressão do sujeito têm raiz social.

A noção de sujeito, que sempre remete, ao agir, a um agente, implica pensar o contexto da ação, que envolve tanto o princípio dialógico (que segue a direção do interdiscurso, da interação, constitutivos do discurso, dos atos), como os elementos sócio-históricos que formam o contexto mais amplo,

sempre interativo (na direção da polifonia, isto é, da presença de vários pontos de vista nos atos e discursos humanos). O círculo de Bakhtin não considera os sujeitos unicamente seres biológicos ou empíricos, ou apenas sociais, mas sempre leva em conta sua complexidade na concretude das situações em que ocorre a apreensão inteligível do seu ser sensível, visto que o mundo humano é um mundo construído, e não só dado naturalmente.

Assim, a proposta do Círculo de não considerar os sujeitos apenas como seres biológicos, nem apenas como seres empíricos, implica ter sempre em vista a situação social e histórica concreta do sujeito, tanto em termos de atos não discursivos como em sua transfiguração discursiva, sua construção em texto/discurso. (SOBRAL, 2013, p. 23).

Segundo Sobral (2009), o círculo de Bakhtin não toma o dialogismo exclusivamente como uma questão discursiva; todavia, os aspectos discursivos são derivados de sua definição filosófica como princípio geral do agir – só se age em relação de contraste com relação a outros atos; o “vir a ser” está fundado na diferença.

Vem depois o dialogismo, vem como princípio da produção de enunciados/discursos, que advêm de “diálogos” retrospectivos e prospectivos com outros enunciados/discursos: reagimos ao que foi dito/feito e “antecipamos” o que poderá vir a se dito/feito e, mais restritamente, o diálogo como forma específica de composição de enunciados/discursos, opondo-se nesse caso à forma de composição monológica, embora nenhum enunciado/discurso seja constitutivamente monológico: estamos “condenados” eticamente a levar o outro em conta, exceto na linguagem da violência. (SOBRAL, 2009, p. 123)

Para Bakhtin, a consciência depende da linguagem para formar-se e manifestar-se; e como esta se acha imersa no mundo, a consciência não impõe suas categorias ao mundo; a consciência sempre será desse mundo para se constituir, mas também o “constrói”: as situações vividas chegam à consciência

por meio da linguagem no âmbito do processo de internalização (SOBRAL, 2009).

A constituição da consciência é um processo situado, inserido, na sociedade e na história, em vez de ocorrerem em algum plano essencial idealista, pois só se pode ver o mundo, natural ou social, a partir de uma posição, sem com isso negar a existência concreta desse mundo (SOBRAL, 2009).

Logo, as propostas filosóficas do círculo de Bakhtin permitem afirmar que o mundo não chega à consciência sem mediação: o sensível é o plano de apreensão “intuitiva” do mundo, sem elaboração teórica, sendo o inteligível o plano da elaboração do apreendido; naquele, privilegia-se o processo de percepção e de ação como criador de impressões, e neste, privilegia-se a transformação dessas impressões em unidade de conteúdo, em um conceito.

O sujeito não é “fantoche” das relações sociais, mas um agente responsável por seus atos e responsivo ao outro, como alguém dotado de um “excedente de visão”, a capacidade de saber sobre o outro o que este não pode saber. Mas, ao mesmo tempo, depende do outro para saber o que ele mesmo não pode saber sobre si. Só nessa relação entre “eus” pode nascer o sentido da vida humana, que é função dela e, ao mesmo tempo, serve para dar-lhe forma (SOBRAL, 2013).

Dessa forma,

a experiência no mundo é sempre mediada pelo agir situado e avaliativo do sujeito, que lhe confere sentido a partir do mundo dado, o mundo como materialidade concreta. O destaque para a interação serve para despir a ação do sujeito de todo e qualquer subjetivismo que se lhe queira imputar. (SOBRAL, 2009, p. 124).

Bakhtin destaca o caráter da responsabilidade e da participatividade do agente. O termo “responsabilidade” une o responder pelos próprios atos, o responder por, e a responsividade, o responder a alguém ou a alguma coisa, sendo fiel à palavra russa *otvetstvennost*, que designa o aspecto responsivo e o da assunção de responsabilidade do

agente pelo seu ato. O ato “responsável” envolve o conteúdo do ato, seu processo, e, unindo-os, a valoração/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato. (SOBRAL, 2009, p. 124).

O intérprete não pode se esquivar da responsabilidade das suas escolhas linguísticas enquanto traduz; ele não é fantoche nas mãos da comunidade surda e tampouco do ouvinte que, naquele momento, está com a palavra. Ao contrário, no momento da interpretação é ele, o intérprete, que toma as decisões relativas à tradução.

Toda enunciação verbalizada do homem é uma pequena construção ideológica. A motivação do meu ato é, em pequena escala, uma criação jurídica e moral; uma exclamação de alegria ou tristeza é uma obra lírica primitiva; as considerações espontâneas sobre as causas e efeitos dos fenômenos são embriões de conhecimentos científico e filosófico etc. Os sistemas ideológicos estáveis e enformados das ciências, das artes, do direito etc. cresceram e cristalizaram-se a partir do elemento ideológico instável, que, através das ondas vastas dos discursos interior e exterior banham cada ato nosso e cada recepção nossa. Evidentemente, a ideologia enformada exerce, por sua vez, uma poderosa influência reflexa em todas as nossas reações verbalizadas (BAKHTIN, 1992).

Durante o ato interpretativo, as escolhas linguísticas dos Tils são suas e expõem suas ideologias, conhecimento científico e crenças. Existe um número expressivo de Tils oriundos de instituições religiosas, principalmente aqueles que ocupam hoje lugar de formadores de intérpretes, e essas crenças e conceitos morais afloram durante a tradução e definem as nossas escolhas dos lugares que desejamos interpretar. Não raro, intérpretes recusam trabalhos quando envolvem união homossexual, batizados em credos muito diferentes daqueles da fé que ele professa. Nesse momento, a acessibilidade não está em pauta, e, sim, o sujeito que realizará a tradução. À vista disso, não há Tils neutros e que não sejam interpelados pelo discurso durante o ato interpretativo.

Nessa direção, os intérpretes estão corretos em declinar tais trabalhos, pois, como responsáveis pelo enunciado que será pronunciado na língua de sinais, e já sabendo, de antemão, o quanto será conflituoso realizar o trabalho,

considero essa postura ética, criando, dessa forma, espaço para outro profissional realizar a tarefa com esmero.

## 2.1 Ato ético

Em *Para uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin (2012) discute a categoria do ato ético ou ato responsável e a possibilidade de estabelecer um critério universal para aferição do caráter ético de um ato. Inicialmente, Bakhtin discute uma dificuldade inerente à pesquisa e descrição dos atos humanos, que é a dupla qualidade do ato. Este tanto pode ser tomado em sua singularidade, como o ato-evento irrepetível de um sujeito sócio-historicamente situado, como em sentido geral, como abstração (ato-atividade) do que, nos atos singulares, é repetível, portanto, teoricamente apreensível. Como discutiremos a seguir, Bakhtin (2012) afirma a necessidade de uma integração arquitetônica dessas duas dimensões do ato para que ele constitua um ato responsável.

O ato, neste caso, corresponde a uma ação (de pensamento) equivalente a tomar uma posição, fazer um movimento, “o achar-se ou colocar-se fora de uma maneira única, absolutamente outra, não equiparável, singular” (PONZIO, 2012, p. 10). Então, a realização do ato ético implica, ao sujeito, deslocar-se de sua posição presente a uma posição responsável perante a vida naquele momento e lugar único (o existir-evento) que ele, e somente ele, pode ocupar.

A palavra responsável deve ser tomada, não apenas na acepção de assumir a responsabilidade por algo, mas também no sentido de responder a alguém/algo. Estaria, portanto, associada, à “compreensão responsiva”, a “pensamento participante”. Para dar conta desse duplo sentido, Sobral (2013) usa o termo “responsabilidade”, que corresponde, tanto a posicionar-se com relação a algo quanto a expressar essa posição como sua, assumi-la como verdadeira e válida no contexto dado Sobral (2013), assim expõe a dificuldade de apreensão teórica dos atos singulares:

Essa dificuldade advém de duas características próprias dos atos humanos: atos absoluta e irredutivelmente singulares

exigiriam agentes absolutamente únicos e dessemelhantes, e, portanto indistinguíveis, bem como situações de ação absolutamente irrepetíveis, o que impediria toda e qualquer generalização, deixando-nos sob a tirania da eterna redescoberta do agir. Por outro lado, uma generalização que enfeixe atos sem respeitar o que há neles de singular pressuporia agentes absolutamente iguais entre si, bem como uma única situação de ação no âmbito de uma dada atividade, o que em nada corresponde à condição humana. (SOBRAL, 2013, p. 11-12).

Bakhtin (2012) começa sua discussão do ato exatamente desse ponto, criticando a apreensão teórica, histórica e estética do ato, em razão da separação que realiza entre o conteúdo-sentido do ato-atividade (generalizado) e a realidade histórica do ato-evento:

A característica que é comum ao pensamento teórico-discursivo (nas ciências naturais e na filosofia), à representação-descrição histórica e à percepção estética e que é particularmente importante para a nossa análise, é esta: todas essas atividades estabelecem uma separação de princípio entre o conteúdo-sentido de um determinado ato-atividade e a realidade histórica de seu existir, sua vivência realmente irrepetível; como consequência, este ato perde precisamente o seu valor, a sua unidade de vivo vir a ser e determinação. Somente na sua totalidade tal ato é verdadeiramente real, participa do existir-evento; só assim é vivo, pleno e irredutivelmente, existe, vem a ser e se realiza. É um componente real, vivo do existir-evento: é incorporado na singularidade do existir que se vai realizando. (BAKHTIN, 2012, p. 42).

Para Bakhtin, o defeito dessas abordagens ao ato é que, ao desvincular, irremediavelmente, a atividade (o ato tomado em caráter abstrato) do ato concreto, separa-se, também, o mundo da cultura do mundo da vida, no qual cada um de nós efetivamente “cria, conhece, contempla, vive e morre”. Essa

desvinculação é perniciosa porque o valor ético do ato não pode ser derivado do seu valor teórico. Um dos riscos disso é a tomada de decisões baseadas em critérios técnicos, que abstraem as condições concretas da existência, porque o ato abstrato, teórico, rege-se por leis imanentes, que seguem uma lógica própria, desvinculada das condições materiais da existência concreta, e isso implica graves riscos.

Segundo Sobral (2013), na teorização de Bakhtin sobre o ato, este dialoga com vários filósofos, especialmente Kant e os neokantianos da Escola de Marburgo. De acordo com Sobral (2013), Bakhtin aproxima-se de Kant na concepção de que o sujeito não existe *per se*, como uma coisa independente. Kant descrê na existência de um sujeito imaterial, que possa, de alguma forma, vir a ser conhecido como algo em si próprio e diz que o sujeito só pode ser conhecido por seus pensamentos. De forma análoga, Bakhtin nega que o sujeito possa ser conhecido “fora do discurso que ele produz, já que só pode ser aprendido como uma propriedade das vozes que ele enuncia” (DAHLET, 2005, p. 62). Porém, ao contrário do sujeito kantiano, que é um ser de pensamento, o de Bakhtin é um ser de discurso, sendo sua própria consciência resultado da atividade discursiva.

Bakhtin contrapõe-se a Kant no que diz respeito ao dever. Em Kant, o dever é tratado como uma categoria abstrata, universal, como sintetizada no imperativo categórico, resultado de verdades universalmente válidas. Kant argumentava que a ética poderia ser fundada no princípio de que todos os agentes morais deveriam fazer julgamentos “como se” suas consequências não se aplicassem a um caso particular envolvendo os próprios interesses do agente, mas, antes, “como se” cada julgamento pudesse afetar qualquer pessoa em qualquer tempo. Bakhtin chama esse princípio de “a universalidade do dever”. Tal princípio protege a moral do vício potencial do relativismo descontrolado.

Na visão de Bakhtin, o dever faz parte da concretude do ato, do que ele chama “existir real único do evento”:

Mas o dever é justamente uma categoria do ato individual; ainda mais do que isso, é a categoria da própria individualidade, da singularidade do ato, de sua

insubstituibilidade e não intercambialidade, do seu caráter, para quem o executa, da necessidade e não da derogabilidade, de seu caráter histórico. Ora, mesmo através do dever a ética formal julga estabelecer o caráter da validade universal do ato. A categoricidade do imperativo cede lugar à sua universalidade, pensada pelo modelo da verdade teórica. (BAKHTIN, 2012, p. 76).

Disso decorre que o dever não pode ser tomado na abstração; o dever é próprio da relação única e irrepetível do eu com o mundo em um dado espaço-tempo concreto. Assim, não há como informá-lo teoricamente, determiná-lo em um construto de verdade universalmente válido.

Como forma de avançar em relação à visão kantiana, Bakhtin recupera a função original da linguagem no seio das relações humanas, que é o seu uso concreto como mediadora/constituidora das interações sociais.

Historicamente a linguagem desenvolveu-se a serviço do pensamento participante e do ato, e somente nos tempos recentes de sua história começou a servir o pensamento abstrato. A expressão do ato a partir do interior e a expressão do existir-evento único no qual se dá o ato exigem a inteira plenitude da palavra: isto é, tanto seu aspecto de conteúdo-sentido (a palavra-conceito), quanto o emotivo-volitivo (a entonação da palavra), na sua unidade. E em todos esses momentos a palavra plena e única pode ser responsavelmente significativa: pode ser a verdade e não somente qualquer coisa de subjetivo e fortuito. Não é necessário, obviamente, supervalorizar o poder da linguagem: o existir-evento irrepetível e singular e o ato de que participa são, fundamentalmente, exprimíveis, mas de fato se trata de uma tarefa muito difícil, e uma plena adequação está fora do alcance, mesmo que ela permaneça sempre como um fim. (BAKHTIN, 2012, p. 13).

A pergunta básica que Bakhtin (2012) busca responder em *Para uma filosofia do ato* é sobre as condições em que um ato (de pensamento ou criação) pode ser considerado ético, ou, “qual é a ética de um pensamento?”.

Bakhtin nega que a resposta para a validade do ato possa ser encontrada no mesmo nível abstrato, universalizante, da ciência ou da estética e afirma que o ético só adquire sentido no interior da vida mesma, em sua singularidade e unicidade:

Não existe um dever estético, científico e, ao lado deles, um dever ético: há apenas o que é estética, teórica e socialmente válido e ao qual se pode agregar um dever a respeito do qual todas essas validades são de caráter técnico, instrumentais. Tais posições adquirem sua validade no interior de uma unidade estética, científica, sociológica; enquanto adquirem o dever na unidade estética, científica, sociológica; enquanto adquirem o dever na unidade de minha vida singular e responsável. (BAKHTIN, 2012, p. 47).

Desse entrelaçamento singular entre o mundo da cultura, representado pela ciência e a arte, dentre outras esferas, e o mundo da vida, decorre uma posição singular do indivíduo, a qual lhe impõe o dever como uma responsabilidade ética. “Este fato do meu não-álibi no existir [...], que está na base do dever concreto e singular do ato, não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento, mas algo que eu reconheço e afirmo de um modo singular e único” (BAKHTIN, 2012, p. 96).

Essa responsabilidade inescapável do sujeito no ato singular é traduzida por Bakhtin pela “não-álibi no existir”, e sua afirmação, sua assunção plena pelo sujeito é que garante a ética do ato. Existir responsabilmente é pôr-se em relação com o mundo da vida. A existência não pode ser pensada apenas como abstração, mas como o ocupar um lugar único na existência, o que, por sua vez, implica a necessidade do pensamento, a qual não se resume a uma necessidade lógica, ditada pelo ser do pensamento, seu conteúdo objetivo, universalmente válido, mas inclui o dever do pensamento, sua necessidade ética, chamada por Amorim (2009) de “necessitância”.

Segundo Amorim, “o dever de pensar e a impossibilidade de não pensar são dados pela posição que ocupo em um dado contexto da vida real e concreta” (2009, p. 23). É a partir desse lugar concreto e único que o

pensamento e seu conteúdo adquirem seu valor emotivo-volitivo, sua entonação. A autora destaca que, na arquitetura bakhtiniana, o pensamento tem uma significação estável – dada pela identidade do ser, por aquilo que nele é estável e reiterável, teoricamente apreensível – e um sentido, que depende da valoração que lhe dá o sujeito.

O conceito de sentido atravessa toda a obra bakhtiniana a partir de *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2012) e é um dos elementos centrais de sua elaboração estético-filosófica. A ele está associado o conceito de assinatura. Fazendo uma analogia entre o pensamento e um contrato, Bakhtin (2012, p. 94) diz: “Não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação”. A assinatura de um pensamento, sua assunção como verdadeiro para o sujeito no existir-evento é que lhe confere sua validade.

Amorim (2009) destaca que a assinatura não é meramente expressão de uma subjetividade casual, mas uma tomada de posição. Segundo a autora, assinar é iluminar e validar o pensamento com aquilo que somente do meu lugar pode ser visto ou dito.

A assinatura é o compromisso com a singularidade e com a participação no ser. Não se furtar, não se subtrair daquilo que seu lugar único permite ver e pensar. Assinatura é também inscrição na relação de alteridade: é confronto e conflito com os outros sujeitos. E por fim, pode-se dizer que a assinatura em Bakhtin é o atestado da passagem do sujeito por um dado espaço-tempo: ser real e concreto que se apropria de seu contexto, assumindo-o em ato. (AMORIM, 2009, p. 25).

Considerada em sua condição de ato de discurso, a assinatura está estreitamente ligada à autoria. Ser autor é também assinar, no sentido de assumir uma posição singular na interação discursiva. O sujeito socio-historicamente ocupa uma posição única e que não se repete no existir-evento. A tomada de posição autoral configura-se como um ato ético. Nessa

perspectiva, sendo o ato interpretativo irrepetível, o Tils assina sua tradução e não pode requerer neutralidade durante sua execução.

Não há neutralidade do sujeito diante do mundo. Após afirmar que todo objeto com que entramos em relação nunca nos é simplesmente dado, mas está sempre associado a alguma coisa a ser feita, a ser alcançada, Bakhtin coloca que, da mesma forma,

a palavra viva, a palavra plena, não tem a ver com o objeto inteiramente dado: pelo simples fato de que eu comecei a falar dele, já entrei em uma relação que não é indiferente, mas interessado-afetiva, e por isso a palavra não somente denota um objeto como de algum modo presente, mas expressa também com a sua entonação (uma palavra realmente pronunciada não pode evitar ser entoada, a entonação é inerente ao fato mesmo de ser pronunciada) a minha atitude avaliativa em relação ao objeto – o que nele é desejável e não desejável – e, desse modo, movimenta-o em direção do que ainda está por ser determinado nele, torna-se momento de um evento vivo. Tudo o que é efetivamente experimentado o é como alguma coisa que concerne simultaneamente ao dado e ao por fazer-se, recebe uma entonação, possui um tom emotivo-volitivo, entra em relação afetiva comigo na unidade do evento que nos abarca. (BAKHTIN, 1992, p. 85-86).

A relação com o objeto nunca pode ser totalmente desinteressada, neutra, todo ato implica comprometimento, participação, envolvimento.

O vínculo entre o enunciado e sua dimensão social concretiza-se, segundo Bakhtin, pela entonação. Por meio dela, o discurso orienta-se para fora dos seus limites verbais e entra em contato com a vida socioideológica. Ela se situa na fronteira da vida social e da parte verbal do enunciado, marcando a atitude valorativa (feliz, aflita, interrogativa, de admiração, de surpresa etc.) do falante ante o objeto do seu discurso e os enunciados dos outros participantes da comunicação discursiva (enunciados que “discutem” e avaliam o objeto e as reações-resposta do interlocutor vistas como enunciados

possíveis). Pela entonação, o falante engaja-se socialmente e toma posição ativa em relação a certos valores (RODRIGUES, 2001, p. 27).

Bakhtin (1992) destaca ainda que o tom emotivo-volitivo da palavra não é dado na cultura, mas está integrado no “contexto singular e único da vida” do qual o sujeito participa. Esses valores vão sendo incorporados ao contexto da cultura, mas cada valor culturalmente válido só se torna efetivamente válido no contexto singular da existência do sujeito.

O tom emotivo-volitivo dá-se precisamente em relação à unidade singular concreta em seu conjunto, expressa a inteira completude do estado-evento em um momento preciso, e expressa-o como o que é dado e como o que está por ser concluído – a partir do meu interior, mesmo como participante obrigatório. Portanto ele não pode ser isolado, separado do contexto unitário e singular de uma consciência viva, como se conectasse a um objeto particular como tal; não se trata de uma valoração geral de um objeto independentemente daquele contexto singular no qual ele me é dado naquele momento, mas expressa a verdade inteira da proposição na sua totalidade, como momento único e irrepetível do que tem caráter de evento (BAKHTIN, 2012, p. 90-91).

Assim, a relação emotivo-volitiva, materializada na escolha de uma entonação, representa não uma reação psíquica passiva, mas uma orientação moral e responsabilmente ativa da consciência. Portanto, destaca Bakhtin (2012, p. 91), “Com o tom emotivo-volitivo indicamos exatamente o momento do meu ser ativo na experiência vivida, o vivenciar da experiência como minha: eu penso-ajo com o pensamento”. Desta forma, entoar é também posicionar-se de maneira ativamente responsável.

Não se pode esquecer, porém, que os valores do sujeito, como sua consciência, também são socialmente orientados. Então, os índices de valor emotivo-volitivos não têm sua origem primeira no sujeito, mas advêm das ideologias do grupo social.

À primeira vista, para o leitor desatento, tem-se a impressão de que Bakhtin está sempre dizendo a mesma coisa com palavras ligeiramente diferentes. Essa impressão, segundo Amorim (2009), é e não é verdadeira. Ele avança por repetições, isto é, voltando sempre ao cerne do raciocínio e à tese central.

Questão central de PFA é tão profunda e original que quase nos escapa, acostumados que estamos com as outras questões centrais da obra de Bakhtin. Aqui, a questão é: qual é a ética de um pensamento? Ou ainda: em que condições um pensamento teórico pode ser ético? (AMORIM, 2009, p. 21).

E o que é um ato segundo Bakhtin? Antes de tudo, é importante precisar que, no livro *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2012), trata-se do ato de pensar ou de criar. Criação teórica e criação artística como unidades da cultura. Mas, sobretudo, é importante precisar que Bakhtin distingue ato de ação. A ação é um comportamento qualquer que pode ser até mecânico ou impensado. O ato é responsável e assinado: o sujeito que pensa um pensamento assume diante do outro que assim pensa, o que quer dizer que ele responde por isso. Uma ação pode ser uma impostura: não me responsabilizo por ela e não a assino. Ao contrário, escondo-me nela.

O ato é um gesto ético no qual o sujeito revela-se e arrisca-se por inteiro. Pode-se mesmo dizer que ele é constitutivo de integridade. O sujeito responsabiliza-se inteiramente pelo pensamento.

Mais do que ser responsável pelo que pensa, o sujeito é, de certo modo, convocado a pensá-lo. O ato de pensar não é fortuito; o sujeito não pensa isto assim como poderia pensar aquilo. Não é uma mera opinião. Do lugar de onde pensa, do lugar de onde vê, ele somente pode pensar aquele pensamento.

O pensamento-ato obedece a uma necessidade que não é aquela à qual o conteúdo do pensamento obedece. Do ponto de vista interno de uma teoria, há uma necessidade lógica que o obriga a construir-se e desenvolver-se de uma determinada maneira. Já o ato de pensar um pensamento é necessário, não por uma necessidade lógica, mas por uma necessidade ética.

A necessidade de pensar um pensamento ou de a ele aderir é o dever do pensamento, o que se distingue do ser do pensamento.

- 1) O ser do pensamento é dado por seu conteúdo, obedece ao princípio de identidade e revela algo que é uno, idêntico a si mesmo e que é indiferente às singularidades dos sujeitos. Mas o ser universal e idêntico a si mesmo que a teoria revela é o ser possível.

- 2) Já o dever do pensamento é a adesão irrevogável do sujeito singular que promove, assim, sua participação no ser. O sujeito singular que pensa um pensamento participa do ser universal e idêntico completando-o e atualizando-o exatamente com aquilo que não é idêntico nem repetível: o ser real no acontecimento único do ato de pensar. A necessidade de um pensamento é o que me diz que eu devo pensá-lo e que não posso não pensá-lo.

O dever de pensar e a impossibilidade de não pensar são dados pela posição que ocupo em um dado contexto da vida real e concreta. Desse lugar, que somente eu ocupo, o que vejo e o que penso são da minha responsabilidade. Ninguém mais pode pensar aquilo que penso. Ninguém mais pode prestar contas da minha posição e realizá-la, por isso não existe nenhum álibi para que eu não pense e não assuma o que penso.

Do meu lugar concreto e único, o pensamento e o ser que ele exprime adquirem um valor, uma entonação, e deixam de ser uma mera abstração. O conteúdo de um pensamento tem uma significação estável que é dada pela identidade do ser que ele revela. Mas esse mesmo pensamento somente adquire sentido quando eu o assumo e o valoro. É importante observar, no que diz respeito aos termos sentido e significação, que, no início do texto, Bakhtin utiliza o termo “sentido” de maneira indiscriminada, tanto para referir-se ao conteúdo do pensamento quanto para referir-se ao ato do pensamento. Somente depois aparece o emprego de significação para distinguir os dois conceitos que ele está querendo formular. A distinção entre significação e sentido, como se sabe, ocupa uma posição central na obra de Bakhtin.

O sentido de um pensamento é sua entonação. Ali onde um pensamento deixa de ser não indiferente é exatamente o ponto/acontecimento do seu sentido. Porque o ser que o pensamento permite conhecer é, na identidade que mantém consigo mesmo, indiferente às singularidades. Ele é indiferente aos sujeitos, indiferente a mim.

O conhecimento real é aquele que eu reconheço e assino. Reconheço a verdade que ele contém e reconheço sua validade para mim. Reconheço-o como meu. O conhecimento vivo e real precisa ser também reconhecimento. Reconheço-o e reconheço-me nele. Assino-o “com firma reconhecida”. Ao

assiná-lo, imprimo minha marca, minha singularidade, minha participação no ser. Dou de mim, do meu lugar único e intransferível. Ilumino-o com o valor que lhe imprimo.

Toda razão teórica não é mais do que um componente da razão prática, quer dizer, da razão da orientação moral de um sujeito único no acontecimento do ser singular.

Obviamente, Bakhtin está aqui dialogando com Kant, autor que ele aceita ao mesmo tempo em que aponta os limites da ética formal. Para Kant, é preciso que a lei que regula meu ato seja justificável como norma de conduta universal. Mas, diz Bakhtin, desse modo, a via de determinação de meu ato é puramente teórica, pois se baseia na generalização teórica de outros atos e deixa de lado a concretude do meu ato singular. A lei universal, para Bakhtin, é apenas uma parte do problema que deve ser integrada em uma reflexão sobre o ato como acontecimento único. Para a consciência que age, a teoria nada mais é do que o aparelho técnico do ato.

O mundo estético no seu todo não é senão um componente do ser do acontecimento, legitimamente colocado em comunhão com ele por uma consciência responsável, pelo ato de um participante: *a razão estética é um componente da razão prática.* (BAKHTIN, 2012, apud AMORIM, 2009, p. 27).

A pergunta que permeia a obra PFA é a seguinte: é possível teorizar o ato? A resposta imediata é não. O ato é da ordem da singularidade e do vivido, e a teoria é justamente aquilo que é indiferente ao sujeito que a pensa. “Todavia, é possível dizê-lo e expressá-lo. Aqui há dois aspectos interessantes de PFA: no interior da discussão filosófica, esboça-se uma primeira formulação sobre a natureza da linguagem e de sua potência de dizer” (AMORIM, 2009, p. 27).

Para começar, Bakhtin responde àqueles que suporiam que a linguagem seria impotente para dar conta de uma expressão do ato. Argumenta que muito mais difícil é construir a linguagem da abstração e da teoria, pois a naturalidade da linguagem é de deixar-se marcar pelas singularidades.

Já a expressão do ato mobiliza a palavra plena:

seu aspecto de conteúdo de sentido (a palavra-conceito), seu aspecto palpável-expressivo (a palavra-imagem) e seu aspecto emotivo-volitivo (a entonação da palavra) Uma nota da tradutora francesa, Capogna Bardet, em Bakhtine (2003, p. 58), acrescenta à palavra “palpável” a ideia daquilo que se pode depreender de imediato, intuitivamente. [...] Bakhtin admite, porém, os limites da linguagem e considera que essa expressão do ato é sempre um ideal muito difícil de atingir. [...] O que certamente reaparece e adquire uma importância central na concepção bakhtiniana de linguagem é a entonação. A entonação será justamente marca linguística do valor e será responsável pela dimensão ética que estará sempre presente na obra bakhtiniana. “A palavra viva, a palavra plena, não conhece objeto que seja totalmente dado; pelo simples fato de que comecei a falar dele, já adotei certa atitude em relação a ele [...]. E é por isso que a palavra não designa apenas o objeto como uma entidade disponível, mas, pela sua entonação (uma palavra pronunciada realmente não pode ser desprovida de entonação: sua entonação decorre do próprio fato de seu pronunciamento), exprime também minha atitude avaliativa em relação a esse objeto, o desejável e o não desejável nele, e, desse modo, coloca-o em movimento em direção ao que é seu *dado-a-realizar*, faz dele um componente de um acontecimento vivo.” (AMORIM, 2009, p. 27-28).

A questão não é apenas a respeito do sentido do pensamento, mas se estende ao sentido do pensar, ou seja, a interrogação sobre o sentido, além de apontar para o objeto – o conhecimento e o dado –, aponta também para o sujeito.

A questão posta é: por que devo pensar? Qual o sentido para mim, na concretude real de minha vida única e singular, de pensar um pensamento? A primeira é: por que devo pensar a verdade? Para essa pergunta, já vimos que Bakhtin responde com a ideia de ato, ou seja, não é a teoria que me obriga a ser verdadeiro quando a penso ou para uma filosofia do ato quando a formulo,

mas é o meu ato singular de responsabilidade em face do pensar que me coloca o dever de verdade (AMORIM, 2009).

A segunda pergunta é um pouco mais sutil porque aponta ainda mais para o sujeito no seu embate existencial. Por que devo pensar ou criar? O que isso acrescenta à minha vida? Tanto o conhecimento quanto a obra de arte são pensamentos objetivados e, por conseguinte, indiferentes a qualquer singularidade. A cultura existe sem mim, ela tem uma necessidade e uma verdade intrínsecas que a tornam autônoma. Então, se ela não me leva em conta, se não há lugar para mim nela, por que devo pensá-la?

Essa segunda questão central de *Para uma filosofia do ato responsável* – qual o sentido do e de pensar? – é uma questão existencial e sua resposta encontra-se no âmbito ético, isto é, no âmbito do dever. Devo pensar um determinado pensamento porque devo participar do ser desse pensamento com aquilo que há de singular e irrepitível em mim. Preciso reconhecer um conhecimento como meu, como algo que diz respeito ao meu lugar e que, portanto, me leva a assiná-lo. O mesmo vale para a atividade estética:

Na medida em que crio esteticamente, ao mesmo tempo, reconheço de maneira responsável o valor do que é estético. [...] É por essa via que uma consciência viva se torna consciência cultural, e que uma consciência cultural se encarna em uma consciência viva. (AMORIM, 2009, p. 33).

Dito de outra forma, o modo como a cultura – pensamento e arte –, que em si é indiferente a mim, torna-se necessária para mim e, ao mesmo tempo, precisa de mim para não ser algo abstrato e inerte para renascer incessantemente e atualizar suas possibilidades. O que há de reproduzível e de idêntico a si mesmo na cultura deve encontrar o irreproduzível de uma existência singular. A articulação é o que dá sentido ao pensamento e isso é produzido no ato de pensar. O ato de pensar que produz sentido é certa atitude imperativa da consciência, uma atitude moralmente válida e ativa de modo responsável. É um movimento da consciência, consciente de maneira responsável, que transforma uma possibilidade em realidade de um ato realizado, de um ato de pensamento, de sentimento, de desejo etc.

Ao conferir importância à singularidade na vida, como evento, em sua dimensão ética, é possível perceber que Bakhtin atribuiu ênfase na singularidade do ato e suas consequências éticas. Dito de outra forma, a vida humana reside em uma sucessão de atos éticos, sempre tendo como sustentação a relação de um ser humano com outro. Não é possível prever antecipadamente cada ato ético, uma vez que ele surge como posição exclusivamente singular de cada pessoa no mundo. Sendo assim, o ato ético envolve uma responsabilidade pessoal e intransferível, denominada por Bakhtin “não-álibi no existir”.

No ponto preciso e singular em que me encontro agora, ninguém mais encontra-se no tempo singular e no espaço singular do ser singular. O que pode ser feito por mim não poderá jamais ser feito por outro. A singularidade do ser presente é obrigação necessitante. (AMORIM, 2009, p. 34).

Assim sendo, aquele momento singular do ato interpretativo, em que a tradução do discurso a ser produzido na língua de sinais está somente nas mãos do intérprete, é um ato que não se repete e, portanto, um lugar único. Consequentemente, não há escapatórias para o intérprete, não existem desculpas para não assumir sua responsabilidade pelo discurso produzido na língua de chegada. A ética não pode ser reduzida a algum código com leis gerais a serem aplicadas indistintamente, mas às possibilidades e necessidades do ato concreto no existir-evento.

Este fato do meu não-álibi no ser, que está na base do dever mais concreto e único do ato, não é algo de que eu tome conhecimento ou de que eu tenha plenamente consciência, mas alguma coisa que eu reconheço e que eu afirmo de uma maneira única. [...] O ato é ato no confronto com outros atos, de outros sujeitos. A arquitetura do mundo real do ato é assim descrita por Bakhtin: “Todos os valores e relações de espaço-tempo e dos conteúdos de sentido concentram-se em torno desses componentes centrais emotivo-volitivos: eu, o outro e eu para o outro”. (AMORIM, 2009, p. 35-36).

No ato, segundo Bakhtin, os princípios morais gerais (tal como teorizados por Kant, por exemplo) adquirem um sentido contextual específico centrado nos sujeitos concretos aí envolvidos sem prejuízo dos princípios morais, mas sem estar subsumidos à sua universalidade – e nisso reside, a nosso ver, a contribuição de Bakhtin para a reflexão ético-responsável da tradução da língua portuguesa para língua de sinais e/ou vice-versa.

Cada ato do sujeito é único em seu processo, mesmo compartilhando com todos os outros atos uma dada estrutura de conteúdo. O sujeito é agente responsável por seus próprios atos, pois é essa sua condição o que une em seu ser complexo o pessoal e o social, o cognitivo, e impõe o universal e o singular, o biológico e o histórico. “Um ato ético responsável, por conseguinte, só pode resultar de um pensamento participativo, ou seja, engajado, compromissado, interessado: um pensamento não indiferente” (SAMPAIO, 2009, p. 43). ,

Sendo assim, só podemos pensar em um Tils ético se ele estiver engajado na tarefa de traduzir e de assumir sua responsabilidade no ato interpretativo. Para tanto, é preciso que este Tils esteja comprometido com a comunidade surda, com sua língua e cultura. Ser ético e estar distante da sua comunidade interpretativa é uma tarefa quase impossível, uma vez que, neste trabalho, ética não está relacionada a comportamento profissional e tampouco com a cor de roupa a ser usada durante nossas atuações. Essas indicações encontram-se na Cartilha de Libras publicada pelo Ministério da Justiça (BRASIL, 2009).

Para que o Tils seja ético, é imprescindível que este profissional da tradução conheça o “outro” e respeite-o na sua alteridade, que se assuma diante dessa comunidade como único responsável pelo discurso produzido na Libras, resultado do seu trabalho.

### 3 ESTUDOS DA TRADUÇÃO E ÉTICAS DO ATO INTERPRETATIVO: EM BUSCA DE UMA APROXIMAÇÃO

*Os tradutores vivem das diferenças entre as línguas,  
ao mesmo tempo que trabalham para eliminá-las.*  
(CARY apud JOLY, 2003, p. 10).

O interesse em desenvolver pesquisas sobre tradução e interpretação da língua brasileira de sinais (Libras) começou a partir de resultados de estudos anteriores que realizei sobre a surdez no viés socioantropológico, que defendem a visão da surdez como diferença e os surdos como membros de uma comunidade linguística minoritária.

Nesses estudos defendi o direito das crianças surdas ao acesso à língua de sinais o mais cedo possível, considerando a surdez como uma diferença, o que implica, entre outras coisas, respeitar a língua de sinais enquanto tal e aceitá-la como forma legítima de aquisição de conhecimento pela pessoa surda. (ROSA, 2005, p. 129).

Nas décadas de 1980 e 1990, as pesquisas na área da surdez eram voltadas exclusivamente para a língua de sinais e apresentavam, como proposta para educação de surdos, o bilinguismo, ou seja, a língua de sinais como língua de instrução e a língua portuguesa como segunda língua. Ainda que no início da década de 1990 os intérpretes de língua de sinais tenham sido introduzidos nos eventos acadêmicos para que os surdos pudessem ouvir os ouvintes e os ouvintes terem suas pesquisas legitimadas pelos surdos, não havia nenhuma demonstração de preocupação com a atividade de tradução, com a prática interpretativa. Qualquer pessoa com fluência na língua de sinais, preferencialmente filhos de surdos ou intérpretes religiosos, era bem-vinda, pois a concepção que se tinha, ainda que não pensada e declarada, era a de que o intérprete era mero canal de transmissão de informação da língua portuguesa para a língua de sinais, pensamento influenciado pelo Código de Ética dos Intérpretes regulamentado no II Encontro Nacional de Intérpretes de

Língua de Sinais (ENCONTRO, 1992), e pelos pouquíssimos materiais publicados também pela Feneis. Vale saber que tais publicações não eram de cunho acadêmico. Entretanto, eram as únicas referências para o trabalho dos intérpretes.

No Brasil, os movimentos de surdos foram organizados pela Feneis, constituindo-se em movimentos de lutas sociais, de ação cultural de um grupo que, por diversas vezes, foi discriminado e excluído pelos outros segmentos da sociedade por suas particularidades. O discurso do reconhecimento das especificidades da comunidade surda, sua língua e sua cultura, provocou mudanças nos espaços educacionais e na elaboração das políticas educacionais para pessoas surdas – lembrando que as práticas docentes regidas pela filosofia oralista construíram, em quase um século de opressão, uma história de fracassos na educação de surdos.

A análise e as críticas relativas ao oralismo foram, de modo geral, realizadas apenas como se tratasse de um poder vertical, onipresente e absoluto; essa simplificação provém, entre outras coisas, de uma leitura legalista de suas estratégias negativas mais explícitas – proibições do uso da linguagem de sinais, controle e castigo corporal, fracasso maciço etc. (SKLIAR, 1997, p. 46).

Concomitantemente a esse predomínio da cultura da fala, a resistência das pessoas surdas permitiu um movimento que possibilitou um repensar da educação.

Na década de 1990, como efeito desse movimento de surdos, houve abertura nos espaços acadêmicos para que eles começassem a frequentar os cursos de pós-graduação; pensou-se na necessidade de legitimar a comunidade surda naquilo que diziam a seu respeito e os desejos que nutriam sobre sua educação. Os surdos começaram a pesquisar sobre si mesmos e sobre sua educação, tarefa não mais delegada somente aos ouvintes. Alguns programas de pós-graduação incentivaram os surdos a entrar para a academia para que desenvolvessem pesquisas sobre a sua língua, sua educação e, mais recentemente, sobre sua cultura.

Todos os surdos pesquisadores realizaram, e até os dias de hoje realizam, suas pesquisas mediados pelos intérpretes de língua de sinais. As aulas, os grupos de estudos e as orientações foram e são mediados pelos Tils. Os orientadores, na sua maioria, não tinham fluência na língua de sinais; frequentemente eram ouvintes os que pesquisavam sobre a língua de sinais e a educação de surdos. Nesse período, acreditava-se que o intérprete era neutro, haja vista o código de ética aprovado e amplamente difundido pela Feneis e legitimado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do documento *O tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (QUADROS, 2004).

Os intérpretes entraram na academia de forma marginal e para servir aos surdos; sendo assim, não havia interesse em tê-los como pesquisadores, afinal eram meros canais de transmissão entre surdos e ouvintes pesquisadores. Até o início de 2002, não havia sequer a preocupação com a qualidade dos intérpretes e tampouco com sua formação. Era suficiente o intérprete traduzir o que havia sido dito sem que o surdo reclamasse de seus “sinais”. O objetivo era agradar ao surdo e fazê-lo compreender o que pesquisadores ouvintes diziam.

Há cerca de vinte anos, ao menos no contexto do Estado do RS, não havia intérpretes com formação profissional e os intérpretes estavam quase sempre ligados à instituições de ensino, estas, por sua vez, ligadas a igrejas. Nesse tempo, a relação entre surdo e os intérpretes era basicamente esta: o intérprete “ajudava” os surdos por acreditar que esta era uma atitude de nobreza e caridade. Os intérpretes eram geralmente pessoas da família dos surdos, professores, participantes de grupos religiosos que, entre outras coisas, auxiliavam no procedimento de cultos da igreja e acabavam traduzindo/interpretando em várias situações da vida dos surdos. (REICHERT, 2012, p. 69)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Reichert era surdo.

Como consequência, a amizade entre surdos e intérpretes era fator crucial para a permanência destes, criando, assim, uma relação de subordinação do intérprete para com o surdo. O surdo tinha certo controle sobre o intérprete, e este também sobre o surdo quando se preocupava e se ocupava em ser mais amigo do que intérprete de modo a garantir seu trabalho. Conforme apontado por Reichert:

É inegável a necessidade de os surdos terem sempre por perto um profissional ILS, assim como, na minha opinião, é inegável a dependência desses profissionais em relação aos surdos, uma vez que é conosco que eles aprendem a língua de sinais e obtêm uma formação específica. Também sinto que essas relações entre intérpretes e surdos devem ser exploradas a fim de amenizar conflitos desnecessários, ficando clara para os surdos a posição destes profissionais, para que não haja abusos, e que também os intérpretes reconheçam sua responsabilidade e limites, para que não pensem que estão fazendo mais do que efetivamente fazem. As relações entre intérpretes e surdos devem ser de troca, divisão do poder, e respeito à cultura alheia, isso das duas partes, já que o ouvinte intérprete é também portador de uma cultura e deve ser entendido como tal. (REICHERT, 2012, p. 73).

Vale ressaltar que, nesse momento, final da década de 1990, não havia muitos lugares para os intérpretes aprenderem a língua de sinais, o que ocorria normalmente nas igrejas, nas associações ou na Feneis. A aprendizagem da língua de sinais era ministrada pelos surdos que participavam das comunidades.

A Feneis realiza cursos nessa língua desde sua fundação, e intérpretes de trajetória protestante, paulatinamente também desde os anos 1980, passaram a atuar mediante pagamento em atividades externas à congregação religiosa. (SILVA, 2012, p. 204).

A comunidade surda era relativamente pequena e todos se conheciam, Antes das políticas de inclusão, muitas famílias escondiam seus filhos surdos, não permitindo seu contato com a comunidade. Isso tornava a condição de intérprete ainda mais submissa aos surdos, pois, no caso de desagradar a um membro da comunidade e ganhar fama de “mau intérprete”, dificilmente conseguiria manter-se como ILS em qualquer lugar. As relações pessoais interferiam na relação profissional. Apesar do reconhecimento da profissão do tradutor/intérprete de língua de sinais, que aconteceu mediante a Lei 12.319 (BRASIL, 2010), as relações pessoais ainda interferem na escolha da comunidade surda por um determinado intérprete em detrimento de outro.

No que se refere à formação dos intérpretes, não existia nenhuma preocupação, podendo ele ter qualquer nível de escolaridade, pois, afinal, era só ouvir em português e sinalizar. Toda a preocupação estava voltada ao quanto o intérprete sabia da língua de sinais. Era tudo muito simples!

Os primeiros processos de formação para ILS iniciam-se pelos cursos livres, geralmente organizados por associações de surdos e/ou Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis). Ainda que os cursos fossem destinados à formação de intérpretes, pessoas com diferentes motivações os frequentavam para aprofundar seus conhecimentos na língua de sinais, conhecer mais a comunidade surda, ter mais fluência e proficiência, tornar-se bilíngue, e assim por diante. (SANTOS, 2006, p. 148).

Os primeiros surdos a formarem-se como mestres e doutores tiveram intérpretes profissionais sem nenhum conhecimento sobre tradução. Também não havia pesquisas sobre sinais acadêmicos. Alguns acreditavam que a língua de sinais era “pobre”; essa postura foi se transformando na medida em que aumentou o número de surdos aprovados nos processos seletivos para mestrado e doutorado; somente muito tempo depois se deu início à busca por novos sinais para significar os conceitos teóricos distribuídos na academia. Durante esse período, a interpretação era feita por meio de muita negociação

dos sinais entre surdos e intérpretes. A tradução e interpretação nos espaços acadêmicos foram construídas no erro e acerto.

Somente em 2013 foi criado, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), um grupo composto por surdos e ouvintes que pesquisam a criação de novos sinais, inclusive sinais para identificar teóricos estudados. O grupo tem como propósito criar um glossário e torná-lo acessível a todo Brasil, sendo, provavelmente, disponibilizado no *site* do Ines. O processo funciona da seguinte forma: primeiro, eles inventam sinais para termos e nomes ligados às áreas que o curso abrange (Psicologia, Ciências Sociais, Linguagem). Depois, apresentam a um grupo de professores surdos para saber se existem sinais correlatos em Libras. Uma vez catalogados, os sinais são filmados e levados à reunião, comandada por um professor surdo, na qual apenas alunos e outros professores também surdos têm poder de voto. Para vencer, um sinal precisa conquistar maioria significativa. Em caso de empate ou resultado apertado, há uma sessão de revalidação ou a adoção de mais de um termo. A escolha é aleatória. O sinal tem que ter uma plasticidade que se enquadre nas regras da língua.

Saliento que o primeiro dicionário de língua de sinais, resultado de pesquisas, foi lançado em 2001 pelo Prof. Dr. Fernando César Capovilla, pesquisador da Universidade de São Paulo (USP). Nesse período, já tínhamos a primeira surda com título de mestrado, tornando-se, posteriormente, a primeira surda com doutorado no País, a Profa. Dra. Gladis Perlin<sup>3</sup>.

Após a regulamentação da língua brasileira de sinais, por meio da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), a presença dos Tils tornou-se mais constante em diferentes eventos educacionais em todo o País.

Muitos desencontros aconteceram desde a inserção dos intérpretes de língua de sinais na educação dos surdos. Os intérpretes, ao realizarem seu trabalho, foram se apropriando dos saberes acadêmicos, o que resultou em reflexão sobre sua própria prática e na percepção de que precisavam buscar conhecimentos específicos relacionados ao fazer tradutório para que pudessem definir sua prática e, até mesmo, construir uma identidade profissional.

---

<sup>3</sup> O título de mestre foi conquistado em 1998 e a tese de doutorado foi defendida em 2003, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Como resultado da participação dos Tils nos congressos, os laços entre os intérpretes estreitaram-se. Nos intervalos das traduções eles puderam compartilhar suas angústias e desejos e perceberam que o desejo de formação era uma unanimidade. Profissionais que antes desenvolviam sua tarefa de forma tão solitária encontraram, nos intervalos dos congressos, uma escuta entre seus pares e começaram a identificar situações comuns a todos que atuavam em diferentes cidades e estados brasileiros.

No início das primeiras discussões, que aconteceram também com a presença de pesquisadores não intérpretes, acreditava-se que a formação do tradutor/intérprete deveria ser no campo da educação. Intérpretes que não possuíam nenhum curso superior eram direcionados a se matricular-se nos cursos de Pedagogia, porque acreditava-se que o saber pedagógico daria suporte ao fazer tradutório em sala de aula. Os resultados das primeiras pesquisas sobre o trabalho dos Tils são frutos de estudo dos próprios intérpretes, que começam a ser publicados em 2005.

A ausência da tradução/interpretação de língua de sinais no mapeamento dos Estudos da Tradução no Brasil está relacionada ao fato de as pesquisas em nível de pós-graduação *stricto sensu* terem se iniciado a partir do ano de 2005. Especialmente depois da oficialização da Libras e de sua regulamentação recente, em dezembro de 2005, as pesquisas e Tradução e interpretação de Língua de Sinais os processos de formação/profissionalização para ILS começam a despontar com maior visibilidade em termos acadêmicos. (SANTOS, 2010, p. 148-149).

A partir desses estudos, foram desenvolvidas algumas pesquisas sobre tradução e interpretação da língua de sinais no campo dos Estudos da Tradução, mas a maioria dos intérpretes ainda só encontram espaços para discutir sua prática tradutória no campo da educação. Os Estudos da Tradução não têm nenhum – ou tem pouco – interesse em desenvolver tais pesquisas. A justificativa talvez seja o fato de o trabalho do intérprete estar intimamente

ligado à educação dos surdos e este ser o maior campo remunerado para o exercício da profissão.

É nesse contexto que adentramos, com muito cuidado e timidez, nos Estudos da Tradução para discutir ética na tradução/interpretação da língua brasileira de sinais na sala de aula.

### **3.1 Comunidades e culturas surdas: vidas de fronteiras**

Os Tils, principalmente aqueles que atuam no nível superior, têm em suas mãos a responsabilidade de produzir sentido em Libras, de textos de autores variados e de diferentes culturas, construídos dentro de um contexto determinado, em definidos cenários, com o cuidado de, ao traduzir a língua, não mudá-los. Durante a tradução, o intérprete caminha por duas faces: a face da língua e a face da cultura.

Se reduzíssemos o ILS ao ato de tradução, teríamos que encobrir uma gama dimensional de significantes e significados. Quanto mais se reflete sobre a presença do ILS, mais se compreende a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação. Mais se percebe que os ILS são também intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda, e apresentam suas particularidades, sua identidade, sua orbitalidade. (PERLIN, 2006, p. 138).

Quando se fala da tradução de línguas orais, é incontestável a distinção entre língua e cultura; entretanto, o mesmo não ocorre na tradução Libras-português. Sempre fica a indagação: há uma cultura surda? A questão da existência de uma cultura surda ainda é extremamente controversa, mas importante para este trabalho, uma vez que o conhecimento do Tils está inserido em um contexto de comunicação em que se desenrola uma multifacetada problemática de interpretação. Sendo assim, o conhecimento da diferença cultural intervém sobre a qualidade de sua interpretação mais do que a simples amizade com o surdo (PERLIN, 2006).

O problema das abordagens acontece quando os discursos nas enunciações para as representações culturais se revestem do aparato popular<sup>4</sup>. Bhabha (1998, p. 95) salienta um tipo de enunciação: o ato da enunciação colonial, da contestação cultural. Um ato que mantém diversas culturas na insuficiência ou as nomeia como ameaça à ordem da sociedade, um ato que as incrimina como desconstrução<sup>5</sup> da ordem moral. (PERLIN, 2006, p. 139).

Com a finalidade de pensar a existência da cultura surda, este trabalho irá se pautar nos conceitos dos Estudos Culturais que surgem com o propósito de repensar a cultura, redescobrir as culturas nacionais e formas novas de articulação dessas culturas.

Podemos qualificar, portanto, a emergência dos *Cultural Studies* como a de um paradigma, de um questionamento teórico coerente. Trata-se de considerar a cultura em sentido mais amplo, antropológico, de passar de uma reflexão centrada sobre o vínculo cultura-nação para uma abordagem da cultura dos grupos sociais. Mesmo que ela permaneça fixada sobre uma dimensão política, a questão central é compreender em que a cultura de um grupo, e inicialmente a das classes populares, funciona como contestação da ordem social ou, contrariamente, como modo de adesão às relações de poder. (MATTELART, 2004, p. 13-14).

Na direção de imaginar a cultura em um sentido plural, em que a abordagem da cultura como identidade das nações fragmente-se para subdivisões culturais de pequenos grupos dentro de um determinado espaço político, com contestações sociais, a partir da não aceitação de grupos

---

<sup>4</sup> Representações sobre certas culturas como subalternas, não levando em conta sua diferença e especificidade.

<sup>5</sup> Desconstrução é o momento em que construímos uma diferença; conhecendo a estrutura respeitamo-la, mas a desconstruímos e construímos do e ao nosso jeito surdo.

marginalizados em aderir às relações de poder estabelecidas por uma padronização da “cultura-nação”, Perlin afirma que:

A cultura surda traz em si elementos importantes que a identificam, a constituem e a colocam no rol das diferentes culturas que perfazem o panorama das posições da modernidade tardia. Os espaços das culturas são regidos por poderosas tramas de poder. Cada cultura é em si mesma autoridade. Uma cultura difere da outra pelo enunciado, pelas tramas de poder e pelas narrativas que a constituem. (PERLIN, 2006, p. 138.)

Segundo Hall,

a cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é capacitar cada um de nós por meio da cultura a nos reinventarmos como novos tipos de sujeitos. Desse modo, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. (2003, p. 43).

Então a “cultura é agora uma das ferramentas de mudanças, de percepção de forma nova, não mais de homogeneidade, mas de vida social, constitutiva de jeitos de ser, de fazer, de compreender, de explicar” (PERLIN, 2004, p. 75).

Em vista disso, é plausível afirmar que a cultura é um conjunto de significados/significantes que, por meio das tradições, desvia-se para uma nova forma de situar-se, produzir-se, no sentido mais amplo, em um processo de metamorfose em que novos conceitos, compreensões e caminhos permitem-nos o surgimento de novos sujeitos.

Percebe-se a fragmentação dos discursos da cultura moderna e entra-se na fragmentação, no que vem se constituir por cultura inerente a cada grupo cultural, existe a tensão da sobrevivência, de ser diferente. Essa nova marca cultural transporta para um além que não é os limites do estético, do intelectual, da nação, da cultura hegemônica, mas a sensação e orientação para a cultura grupal, ou seja, como ela se diferencia os grupos, o que faz emergir a diferença. Aí entendo a sobrevivência cultural na trama epistemológica das diferenças. (PERLIN, 2004, p. 75).

Esse processo de metamorfose permite pensar a existência da cultura surda e suas manifestações.

A concepção de uma cultura surda consiste, primeiramente, no acerto de um modo particular de compreender e expressar a realidade, notadamente proporcionado pela experiência visual e pelo uso de uma língua de modalidade visual-gestual como configuradora do discurso. Tendo as comunidades surdas como espaços privilegiados de (re)produção, a cultura surda configura-se como um conjunto de práticas e produções específicas que delimitam um *locus* de reafirmação cultural, histórica, política e linguística, sustentando e reforçando vínculos e expressões identitárias entre os sujeitos que a compartilham.

A seguir, destaco alguns elementos culturais mais conhecidos das comunidades surdas.

### **3.2 Comunidades surdas: lugar de cultura**

Ao refletir sobre comunidades surdas e sua cultura faço menção de autores surdos, pois legítimos guardiões da manutenção e divulgação desta cultura; faço uma escolha deliberada para estudar esse tema priorizando-os, com o intuito de abrir escuta a eles e também por considerar que ninguém melhor do que eles poderá nos dizer sobre sua própria cultura.

As comunidades surdas estão organizadas nas formas de associações de surdos, escolas dos surdos, federações, igrejas, eventos esportivos, grupos de teatro e outros. A vida social surda é composta pelas convivências nos diversos locais, por exemplo, nos *shoppings*, nos restaurantes, no trabalho, nos

órgãos públicos, nas lojas, nas igrejas e em outros ambientes de interação humana. Esse é um conjunto de significados e costumes distribuídos e construídos pelo povo surdo<sup>6</sup>, consistindo em diversos movimentos e lutas por seus direitos (FERRAZ, 2009).

A história do surgimento das comunidades surdas é provavelmente decorrência do trabalho dos surdos “vendedores de cartelas” (santinhos com o alfabeto manual). Eram viajantes que percorriam diversas cidades brasileiras e, ao retornarem a sua cidade de origem, levavam na bagagem novos sinais, enriquecendo seu próprio vocabulário e dos outros surdos com os quais mantinham contato nas associações de surdos, nas festas e nos movimentos de lutas. Esses “vendedores de cartelas” são surdos que não conseguiram oralizar-se, alfabetizar-se, restando-lhes duas opções: 1) situação de isolamento, de incapacidade, de desinteresse pela vida; 2) migração para o encontro com outros surdos. Provavelmente, eles tinham suas comunidades em muitos lugares e aí juntavam-se, solidariamente, aos surdos de sua região. A migração é uma viagem de ida. Não há morada para regressar. (ROSA, 2005, p. 56).

As associações de surdos são os espaços políticos mais importantes para a comunidade surda e durante muito tempo foram as únicas guardiãs da língua de sinais. Nessas organizações, os surdos reúnem-se para trabalhar, encontrar-se, trocar ideias, compartilhar informações sobre a comunidade surda e a língua de sinais.

Outro tipo de lugar que se constitui para a comunidade surda são as escolas de surdos. Ainda que não apresentem uma proposta bilíngue – a língua de sinais como língua de instrução e a língua portuguesa como segunda língua –, as escolas de surdos propiciam o encontro do surdo com outro surdo, favorecendo que as crianças, jovens e adultos possam adquirir e usar a Libras. Nessas escolas normalmente há o instrutor de língua de sinais surdo, assim

---

<sup>6</sup> Povo surdo: utilizamos o termo para abranger o complexo processo de organização dos surdos e sua cultura.

como outros professores ouvintes usuários da Libras. É lugar privilegiado onde crianças, adultos e pais aprendem a língua de sinais.

Os espaços dos professores surdos das escolas de surdos é um dos mais instigantes. O professor surdo que atua como construtor de novas referências, ou seja, da pedagogia dos surdos, uma pedagogia que tem seus aportes na pedagogia cultural e que, por sua vez, multiplica as dimensões dos espaços da pedagogia de surdos. Um espaço que reivindica a presença da cultura na sala de aula dos surdos, bem como reinscreve uma pedagogia cultural para as identidades surdas. Estes professores surdos são outros construtores de espaços de transformação. São articuladores da pedagogia dos surdos, das tão sonhadas escolas dos surdos, pontos geradores de cultura surda. (PERLIN; REIS, 2012, p. 42).

Segundo Strobel (2009), a comunidade surda não é constituída somente de sujeitos surdos; ouvintes também são membros dessa comunidade e compartilham interesses comuns. Compõem a comunidade surda: membros de famílias, professores, intérpretes, amigos e outros.

O ouvinte que exerce a profissão de tradutor e intérprete de Libras é o mediador legítimo entre a cultura surda e a cultura ouvinte, que é pautada na audição e na fala. No momento da tradução/interpretação, as narrativas culturais materializam-se, podendo, durante o processo de tradução, privilegiar uma cultura em detrimento da outra, interferindo diretamente no sentido do que será traduzido ou na tão almejada fidelidade.

A fidelidade da tradução acontece à medida da compreensão do outro, acontece à medida da compreensão cultural. O poder se insere no discurso da narrativa. Carbonelli Cortés (1999, p. 40) chama a atenção para o fato de que se passa no diálogo entre culturas. A meu ver, narrativas culturais são as formas de uma cultura traduzir à outra sua constituição, seus valores, as realidades escolhidas e seu modo de representação cultural. (PERLIN, 2006, p. 142).

Lane (1992) ressalta que a cultura surda, além da língua, é composta de literatura específica, sua própria história ao longo do tempo, história de contos de fadas, fábulas, romances, peças de teatro, anedotas e jogos de mímica. “Os espaços das artes que envolvem processos culturais surdos se desenvolvem com intensidade. São os espaços gritantes da arte surda: pintura, cinema e teatro, bem como incursão na tecnologia digital” (PERLIN; REIS, 2012, p. 42).

Abaixo, trago para esta pesquisa alguns exemplos de produção cultural existentes na comunidade surda para corroborar o lugar de fronteira em que o Tils está inserido durante a realização de seu trabalho. O intérprete atua em um espaço intercultural, nem sempre evidente para os ouvintes, que só conhecem a cultura pautada na audição. A construção de conhecimento de mundo do surdo é visual, e as experiências vivenciadas são percebidas nas diferentes formas de manifestação cultural, principalmente no que se refere à sua língua.

### 3.2.1 Artes plásticas

Billy Saga é um dos principais artistas De'VIA (DeafArt) do Brasil (Figura 11). Em diferentes suportes, suas obras trazem à tona as principais bandeiras e marcadores culturais das comunidades surdas (como a assunção da experiência visual, a promoção das línguas de sinais, a valorização do ser surdo como expressão identitária, as denúncias contra o “ouvintismo” etc.)



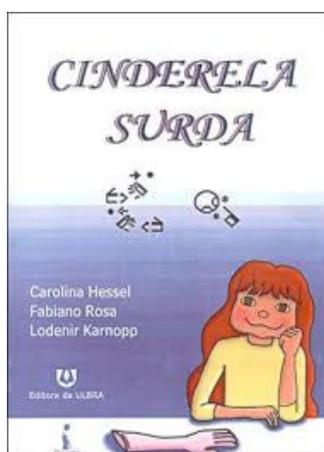
**Figura 11** - “Efeito Borboleta”

Fonte: Billy Saga (2014)

Nessa produção cultural, Billy Saga faz uso da arte para evidenciar e valorizar a surdez como diferença, posicionando-se contrário à condição patológica de perda, *deficit* e incompletude com que as pessoas surdas são comumente (re)tratadas. Na lógica “ouvintista”, não ouvir é estar deficiente, é estar em constante desvantagem e, por essa razão, existe a necessidade de ser normalizado. Sob a égide desses argumentos, uma série de práticas foi – e ainda é – utilizada para a cura e para a superação da surdez: práticas de oralização (ortopedias da fala), treinamentos auditivos, escolas-clínicas centradas em pedagogias e terapias de reabilitação, processos cirúrgicos de cura, desenvolvimento de próteses e outros vários dispositivos que “tratam” a surdez por meio de projetos e expectativas ouvintes (EIJI, s.d.).

### 3.2.2 Literatura surda

O livro *Cinderela surda* (HESSEL; ROSA; KARNOPP, 2003) é o primeiro livro de literatura infantil do Brasil escrito em língua de sinais (Figura 12).



**Figura 12** - Capa do livro *Cinderela surda* (HESSEL; ROSA; KARNOPP, 2003)

Fonte: Arquivo pessoal da autora

O livro é uma releitura do clássico *Cinderela* totalmente voltada para a língua, identidade e cultura dos surdos brasileiros. Essa releitura inédita da história é acompanhada da escrita dos sinais – *sign writing*<sup>7</sup> –, ilustrações e uma

<sup>7</sup> *Sign writing* é um sistema de escrita visual direta de sinais. Ele é capaz de transcrever as propriedades sublexicais das línguas de sinais (i.e., os quiremas, ou configurações de

versão em português. Voltada para o público surdo infantil, a obra é o resultado da pesquisa desenvolvida por Lodenir Becker Karnopp, Caroline Hessel e Fabiano Rosa (Figura 13).



**Figura 13** - Livro *Cinderela surda* (HESSEL; ROSA; KARNOPP, 2003)

Fonte: Arquivo pessoal da autora

A história de Cinderela vem sendo continuamente escrita e reinventada por diferentes culturas conhecidas. Várias versões foram feitas e reescritas, acrescentadas de detalhes, mudando apenas as formas em que a heroína da história recebe a sua recompensa por sua bondade e humildade depois de tantas penitências.

Diferente da Cinderela clássica, a personagem principal é surda e a história mostra que ela mora com a madrasta e as duas irmãs que são más e sabem pouco da língua de sinais. Depois de muito sofrer, Cinderela consegue a ajuda de uma fada, que conhece a língua de sinais, para ir ao baile promovido pelo príncipe do reino. O encontro entre o príncipe e Cinderela é surpreendente, pois ele é surdo e comunica-se com Cinderela por meio de sinais. Ao encerrar seu tempo, Cinderela perde a luva, e não o sapato, como nos clássicos escritos por ouvintes. Sendo assim, ela será reconhecida pela diferença linguística. “Nos lastros das idéias do conto, podemos perceber que a identidade é a luva que representa a língua, pois assim como qualquer sujeito se constitui em sua língua, o surdo também o faz” (SOARES, 2006, p. 42).

---

mãos, sua orientação e movimento no espaço e as expressões faciais associadas), do mesmo modo como o alfabeto fonético internacional é capaz de transcrever as propriedades sublexicais das línguas faladas (i.e., os fonemas) (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001, p. 55).

### 3.2.3 Cinema: curtas e animações

#### 3.2.3.1 O resto é silêncio

Lucas é um adolescente surdo, adorador de poesia e de música, que tenta sentir por formas inusitadas, em uma loja de discos. Em sua escola, conhece Clara, uma jovem surda por quem se apaixona. O curta, dirigido por Paulo Halm e produzido por Eduardo Nunes, com o apoio da Petrobras, é repleto de poesia, sons e silêncios (Figura 14).



**Figura 14** - O resto é silêncio

Fonte: Arquivo pessoal da autora

A língua de sinais é o aspecto fundamental da cultura surda; é uma marca essencial de sua identidade por constituir a comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos; é o que lhe permite ter acesso à informação e amplia seu conhecimento de mundo.

Em conformidade com Perlin e Reis (2012), as traduções e interpretações da língua de sinais constituem lugar de produção cultural, pois constrói-se a narrativa em língua de sinais na qual se concebe a diferença cultural capaz de fazer surgir o outro em sua legitimidade.

O intérprete precisa compreender a língua e a cultura para a qual irá realizar a tradução, logo, é desejável que o intérprete seja bilíngue e bicultural e, nessa direção, manter-se em contato constante com a comunidade surda é condição essencial para realizar um bom trabalho de tradução e, como veremos posteriormente, indispensável para que se realize um trabalho que respeite a alteridade da comunidade surda. Ser um tradutor responsável e ético, nesse sentido, implica ser bicultural, além de bilíngue.

### **3.3 Língua de sinais: conhecer para entender uma língua diferente**

O Tils está entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte para possibilitar o entendimento entre esses dois grupos linguísticos. Aqui, importa saber quais as diferenças entre as línguas de sinais e as línguas orais para que seja possível compreender a complexidade do trabalho dos Tils.

Realizar a tradução Libras-português envolve um trabalho bilíngue e é também bimodal, pois são línguas de modalidades diferentes.

A língua brasileira de sinais – Libras – como toda língua de sinais, foi criada em comunidades surdas que se contataram entre si e a passavam ao longo das gerações. É uma língua de modalidade gestual-visual porque utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão para captar movimentos, principalmente das mãos, a fim de transmitir uma mensagem, diferenciando-se da Língua Portuguesa, que é uma língua de modalidade oral-auditiva por utilizar, como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos. (ROSA, 2005, p. 19).

Em razão da diferença de canal de comunicação, normalmente os sinais utilizados nas línguas de sinais são compreendidos como simples gestos. Outras vezes, toda a língua sinalizada é dita como mera mímica ou pantomima. Durante muitos anos, foi considerada – e para alguns ainda o é – um sistema natural de gestos, sem nenhuma estrutura gramatical própria e com áreas restritas de uso (ROSA, 2005).

As línguas de sinais existem de forma natural em comunidades linguísticas de pessoas surdas e, conseqüentemente, partilham uma série de características que lhes atribuem caráter específico e as distinguem dos demais sistemas de comunicação não verbal (ROSA, 2005).

Entretanto, pesquisas sobre as línguas de sinais comprovam que elas são comparáveis às línguas orais, pois expressam ideias sutis, complexas e abstratas.

Os estudos linguísticos sobre as línguas de sinais datam de 1960, quando o americano Stokoe propôs uma análise linguística da American Sign Language (ASL) em seus aspectos estruturais básicos (fonológico, morfológico e sintático), o que torna as línguas de sinais equivalentes às línguas orais constituídas de gramática própria.

A investigação lingüística sobre ASL, que teve início em 1960 com o trabalho de William Stokoe e seus colegas na Gallaudet University, progrediu nas décadas que se seguiram e, muito rapidamente, conduziu à investigação que descrevia as linguagens gestuais de outras comunidades de surdos – da Grã-Bretanha, Suécia, França, China, Tailândia etc. Como muitos dos locutores das linguagens orais já se aperceberam, as palavras faladas são constituídas por um pequeno conjunto de vogais e consoantes ordenadas sequencialmente de acordo com determinadas regras. Por sua vez, também, a sua localização no ou perto do corpo, a sua orientação e os seus movimentos. Estes componentes dos sinais ocorrem simultaneamente. (LANE, 1992, p. 28-29).

De acordo com Rosa (2005), o linguista americano empenhou-se em evidenciar a isomorfia entre sinal e fala, valendo-se de parâmetros similares ao do distribucionalismo. Stokoe denominou “quirema” o segmento mínimo sinalizado, correspondente ao fonema da fala. Segundo ele, cada morfema – unidade mínima de significação – seria composto por três parâmetros: ponto de articulação, configuração de mãos e movimento, possuindo, cada um deles, um número limitado de combinações.

A análise das propriedades formais da língua de sinais americana revelou que ela apresenta organização formal nos mesmos níveis encontrados nas línguas faladas, incluindo um nível sublexical de estruturação interna do sinal (análoga ao nível fonológico das línguas orais) e um nível gramatical, que especifica os modos como os sinais devem ser combinados para formarem frases e orações (LIMA; BELLUGI, 1979; apud PEREIRA, 2011, p. 17).

A língua de sinais contém todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, fonologia, semântica, morfologia e sintaxe, preenchendo, assim, os requisitos científicos para ser considerada instrumento linguístico de poder e força. Além de possuir todos os elementos classificatórios identificáveis de uma língua, a Libras demanda prática para seu aprendizado, como qualquer outra língua (ROSA, 2005).

Vale saber que as línguas de sinais não são universais e independem das línguas orais-auditivas utilizadas em outros países; por exemplo, Brasil e Portugal possuem a mesma língua oficial, o português, mas as línguas de sinais desses países são diferentes, ou seja, no Brasil é usada a Libras e, em Portugal, usa-se a Língua Gestual Portuguesa (LGP); o mesmo ocorre com os Estados Unidos, que usam a American Sign Language (ASL), e a Inglaterra, a British Sign Language (BLS), além de outros países (ROSA, 2005).

As línguas de sinais são estruturadas a partir de unidades mínimas que formam unidades mais complexas, e todas possuem os seguintes níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico e o pragmático.

Veremos a seguir alguns desses conceitos discutidos e ilustrados nas estruturas da Libras.

### **3.4 Aspectos estruturais da Língua Brasileira de Sinais**

A Libras é dotada de uma gramática composta por itens lexicais que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos, os quais, embora apresentem especificidades, seguem também princípios básicos

gerais. Estes são usados na geração de estruturas linguísticas de forma produtiva, possibilitando um número infinito de construções a partir de um número finito de regras (ROSA, 2005).

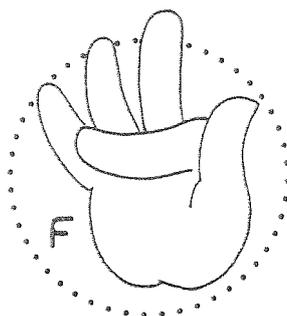
### 3.4.1 Aspectos fonológicos

A fonologia da língua de sinais estuda as configurações e movimentos dos elementos envolvidos na produção de sinais.

A primeira tarefa da fonologia para a língua de sinais é determinar quais são as unidades mínimas que formam os sinais. A segunda tarefa é estabelecer quais são os padrões possíveis de combinação entre essas unidades e as variações possíveis no ambiente fonológico (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 47).

Na Libras, os sinais são formados a partir dos seguintes parâmetros: configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação das palmas das mãos e traços não manuais.

- 1) Configuração das mãos: refere-se às formas que as mãos assumem durante a realização do sinal. Exemplo: configuração de mãos na letra F (Figuras 15 e 16).



**Figura 15** - Letra F do alfabeto manual

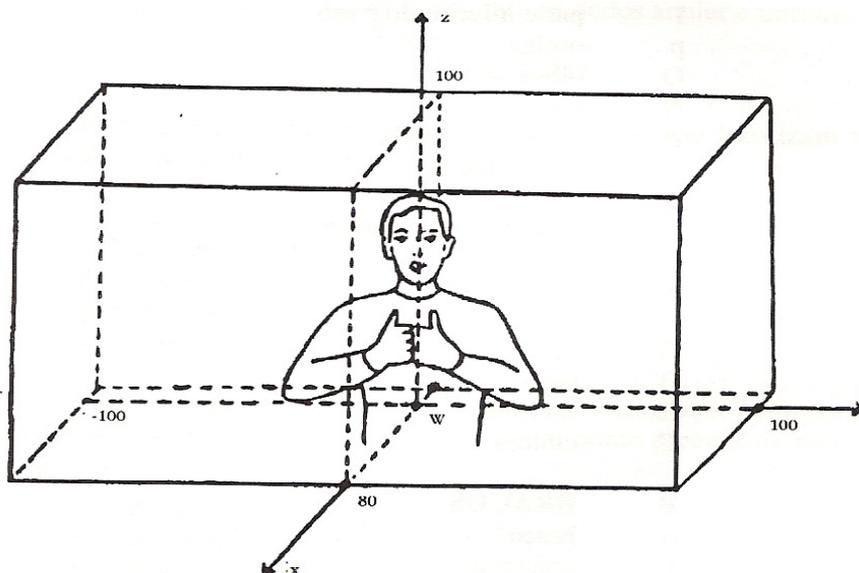
Fonte: Pereira (2011, p. 61)



**Figura 16** - Sinais com a configuração das mãos em F

Fonte: Pereira (2011, p. 62)

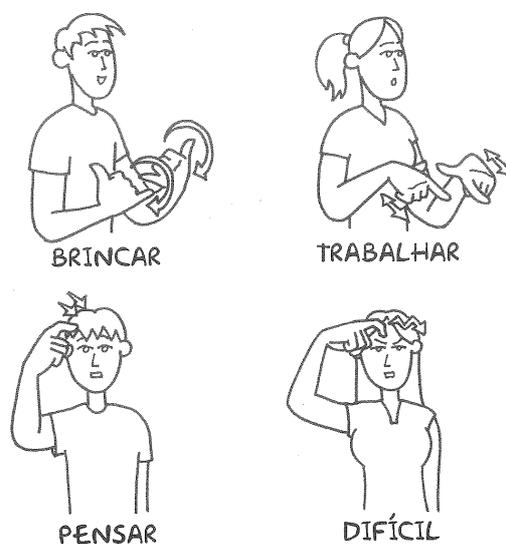
- 2) Ponto de articulação: é o local do corpo do sinalizador onde o sinal é realizado; assim, uma maior especificação da posição é necessária, já que a região no espaço é muito ampla. O espaço do ponto de articulação não é ilimitado, ao contrário, localiza-se da cintura até o topo da cabeça, tendo alguns pontos mais precisos, como a ponta do nariz e outros mais abrangentes, como a frente do tórax. Veja a Figura 17, a seguir.



**Figura 17** – Ponto de articulação

Fonte: Ferreira-Brito (1995, p. 215)

- 3) Os sinais de “brincar” e “trabalhar” são feitos no espaço neutro (frente do tórax), e os sinais para “pensar” e “difícil” são feitos na testa (Figura 18).

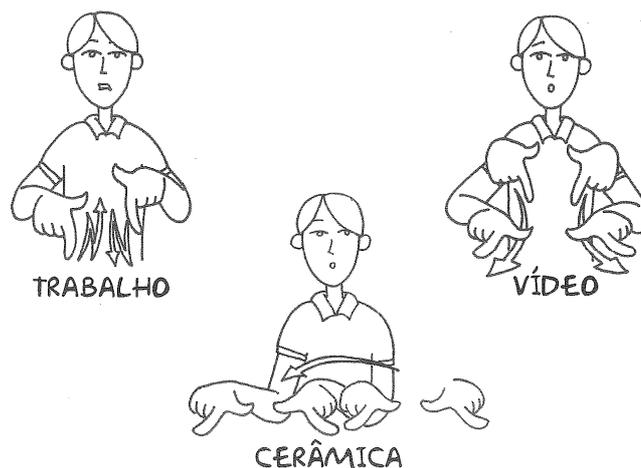


**Figura 18** - Sinais brincar, trabalhar, pensar e difícil

Fonte: Pereira (2011, p. 63)

- 4) Movimento: nas línguas de sinais a(s) mão(s) do sinalizador representa(m) o objeto, enquanto o espaço em que o movimento realiza-se é área em torno do corpo do sinalizador. O movimento pode ser realizado levando em conta o tipo, a direção, a maneira e a frequência do sinal.

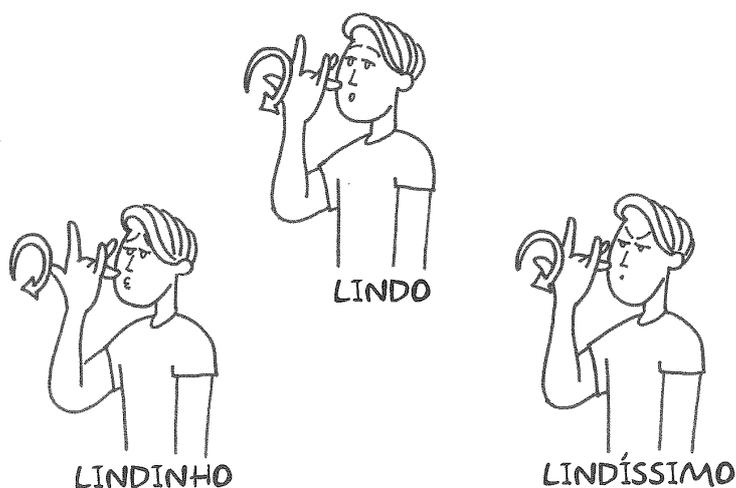
A Figura 19 ilustra os diferentes movimentos dos sinais. No sinal de “trabalho”, as mãos realizam movimentos alternados para frente e para trás; no sinal de “vídeo”, as duas mãos movimentam-se ao mesmo tempo, realizando movimento curvo para frente; já no sinal de “cerâmica” as mãos movem-se para o lado direito do corpo (PEREIRA, 2001, p. 64).



**Figura 19** - Sinais de Trabalho, Cerâmica e Vídeo

Fonte: PEREIRA (2011, p. 64)

- 5) Traços não manuais: além dos parâmetros constituintes dos sinais, outros elementos complementam sua formação. As expressões facial e/ou corporal são expressões não manuais nas línguas de sinais e são importantes para o enunciado. Muitas vezes, para expressar realmente o que se deseja, o sinal requer características adicionais: uma expressão facial, ou dos olhos, para que sentimentos de alegria, de tristeza, uma pergunta ou uma exclamação possam ser completamente representados pelo sinalizador. (Veja Figura 20, a seguir.)



**Figura 20** - Traços não manuais

Fonte: Pereira (2011, p. 65)

### 3.4.2 Aspectos morfológicos

Morfemas são elementos mínimos – carregados de significado – que compõem palavras, organizando-as em diversas categorias, segundo um sistema próprio da língua (ROSA, 2005).

As línguas de sinais, assim como as línguas orais, possuem um sistema de formação de palavras. Morfologia é o estudo da estrutura interna das palavras ou sinais, assim como das regras que determinam a formação das palavras. A palavra morfema deriva do grego *morphé*, que significa forma. Os morfemas são unidades mínimas de significado. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 86).

Os morfemas, tanto nas línguas orais como na língua de sinais, determinam não apenas o significado básico das palavras, mas também a ideia de gênero (masculino ou feminino); de número (singular ou plural); de grau (aumentativo ou diminutivo); de tempo (passado, presente ou futuro).

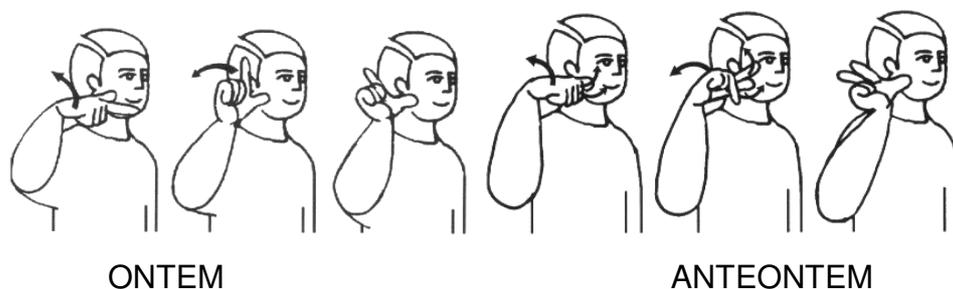
#### 3.4.2.1 Flexões verbais e nominais

Em suas formas verbais, a Libras não tem a marca de tempo como o português.

Dessa forma, quando o verbo refere-se a um tempo passado, futuro ou presente, o que vai marcar o tempo da ação ou do evento serão itens lexicais ou sinais adverbiais com o “ontem”, “amanhã”, “hoje”, “semana passada”, “semana que vem”.

Com isso, não há risco de ambiguidade, porque se sabe que, se o que está sendo narrado iniciou-se com uma marca no passado, enquanto não aparecer outro item ou sinal para marcar outro tempo, tudo será interpretado como tendo ocorrido no passado. Os sinais que veiculam conceito temporal, em geral vêm seguidos de uma marca de passado, futuro ou presente da seguinte forma: movimento para trás, para o passado; movimento para frente, para o futuro; e movimento no plano do corpo, para presente. Alguns desses

sinais, entretanto, incorporam essa marca de tempo, não requerendo, pois, uma marca isolada, como é o caso dos sinais “ontem” e “anteontem”, ilustrados na Figura 21.



**Figura 21** - Marcadores de tempo

Fonte: Capovila e Raphael (2001, p. 203)

Outros sinais, como “ano”, requerem o acompanhamento de um sinal de futuro ou de presente, mas, quando se trata de passado, ele sofre uma alteração na direção do movimento de para frente para trás e, por si só, já significa “ano passado” (Figura 22).

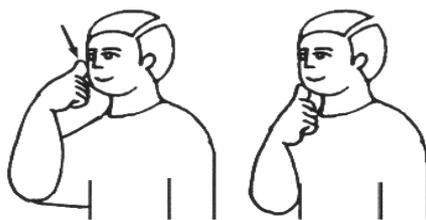


**Figura 22** - Sinal de ano passado

Fonte: Capovila e Raphael (2001, p. 200)

#### 3.4.2.2 Gênero

Para a indicação do sexo, acrescenta-se o sinal de mulher ou de homem, quer a referência destine-se a pessoas ou a animais. Entretanto, para indicar pai e mãe, não é necessário, pois há sinais próprios (Figuras 23 e 24).



### MULHER

**Figura 23 - Mulher**

Fonte: Capovila e Raphael (2001, p. 927)



### HOMEM

**Figura 24 - Homem**

Fonte: Capovila e Raphael (2001, p. 736)

Os sinais podem ser simples (apenas um sinal) ou compostos (dois ou mais sinais) (Figura 25); arbitrários ou icônicos; ou utilizar o recurso datilológico (alfabeto manual) quando não tiver um sinal próprio (ROSA 2005).



ESCOLA = CASA + ESTUDAR

**Figura 25 - Escola**

Fonte: Capovila e Raphael (2001, p. 599)

#### 3.4.2.3 Elementos datilológicos

A datilologia é um alfabeto manual para nomear nomes próprios, endereços e objetos ou palavras que ainda não existem na língua de sinais. Ela

não apenas oferece ao surdo a possibilidade de fazer nomeações, demandas linguísticas de trocas com um grupo da língua estrangeira, mas também se submete à lei econômica da própria língua.

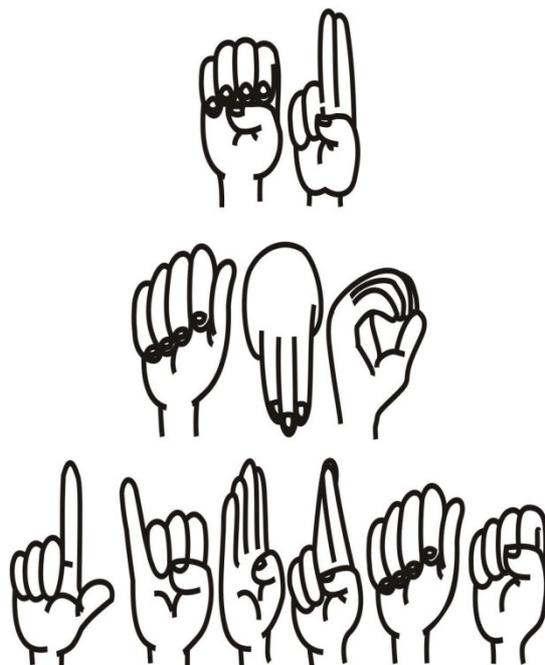
No alfabeto manual, a língua escrita serve de base e as palavras são “digitadas” pelas mãos (no Brasil só se usa uma mão no uso do alfabeto manual, podendo ser mão direita ou esquerda), já na Libras existe uma codificação contextualizada em torno de símbolos/sinais que resultarão em diálogos interativos linguísticos (VILHALVA, 2004).

Quando não existe um sinal para determinado conceito, a datilologia é utilizada para soletrar palavras da língua oral. Nesse caso, diz-se que essas soletrações são empréstimos da língua portuguesa.

Entretanto, soletrar não é um meio com um fim em si mesmo. Palavras comumente soletradas podem e de fato são substituídas por um sinal. Assim, podemos afirmar que esse recurso funciona potencialmente nas interações para incorporar sinais a partir do entendimento conceitual entre os interlocutores – uma vez aprendida a ideia, convenciona-se os sinais para substituir a datilologia de um dado vocábulo, por exemplo. (GESSER, 2009, p. 30).

Este recurso é muito utilizado pelos Tils durante as aulas, principalmente no ensino superior, em que cada disciplina tem termos técnicos que, de acordo com a frequência com que são usados na aula, são transformados em sinais, ou seja, a palavra é dada pelo intérprete por meio da datilologia e o surdo, após compreender seu significado, negocia com o intérprete, ou com outros surdos que estudam o mesmo conteúdo, e define um sinal para aquela nova palavra.

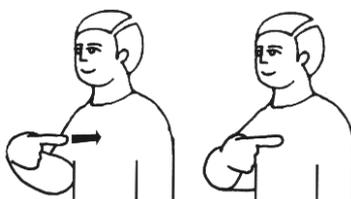
A diferença entre sinal e a soletração manual de uma palavra em português pode ser percebida nas Figuras 26 a 29.



**Figura 26** - Soletização no alfabeto manual da Libras

Fonte: Libras (s.d.)

A mesma frase em Libras fica da forma mostrada nas Figuras 27, 28 e 29.



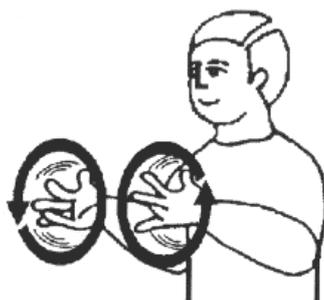
**Figura 27** - Eu

Fonte: Capovila e Raphael, 2001, p. 632



**Figura 28** - Amo

Fonte: Capovila e Raphael, 2001, p. 184



**Figura 29** - Libras

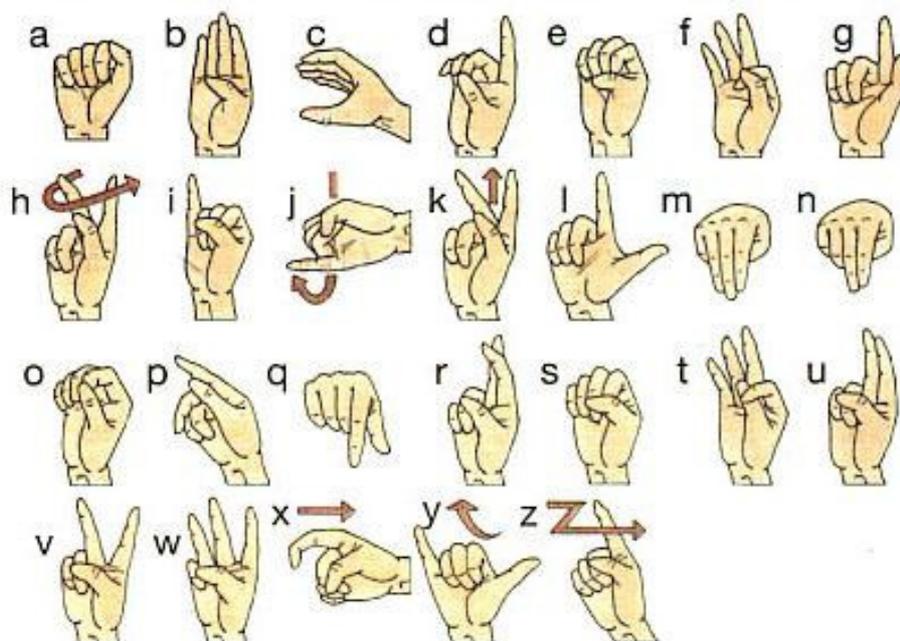
Fonte: Capovila e Raphael (2001, p. 819)

Vale ressaltar que cada país tem um alfabeto manual, como pode ser visto nas Figuras 30 e 31.



**Figura 30** - Alfabeto manual de Portugal

Fonte: Língua de sinais universal (2010)



**Figura 31** - Alfabeto manual da língua brasileira de sinais

Fonte: Língua de sinais universal (2010)

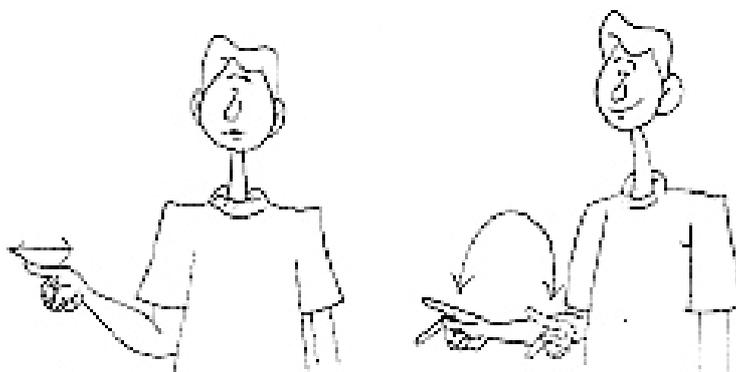
### 3.4.3 Aspectos sintáticos

A sintaxe descreve a ordem e a relação entre as palavras e os termos da oração, caracterizando-se, em Libras, na maioria das vezes, pela organização sintática dos sinais na seguinte ordem: sujeito-verbo-objeto (SVO), que é um dos princípios universais possíveis para a organização das palavras na frase (FERREIRA BRITO, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004).

Segundo essas autoras, o estudo da descrição dos elementos estruturais e das regras que regem a combinação de sentenças ainda não é completo na Libras; no entanto, ela apresenta regras próprias e básicas.

As línguas de sinais utilizam as expressões faciais e o corpo para estabelecer tipos de frases, como as entonações na língua portuguesa. Por isso, para perceber se uma frase em Libras está na forma afirmativa, exclamativa, interrogativa, negativa ou imperativa, precisa-se estar atento às expressões faciais e corporais que se realizam simultaneamente com certos sinais ou com toda a frase, como se pode notar nos exemplos mostrados nas Figuras 32 a 37.

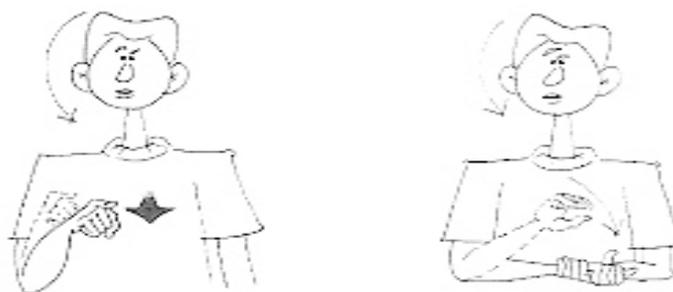
1) Forma afirmativa: a expressão facial é neutra (Figura 32).



**Figura 32** - Ele(a) é professor(a)

Fonte: Felipe (2001, p. 52)

2) Forma interrogativa: sobrancelhas franzidas e um ligeiro movimento da cabeça inclinando-se para cima (Figura 33).



**Figura 33** - Você é casado?

Fonte: Felipe (2001, p. 52)

3) Forma exclamativa: sobrancelhas levantadas e um ligeiro movimento da cabeça inclinando-se para cima e para baixo. Pode ainda vir com um intensificador, representado pela boca fechada com um movimento para baixo (Figura 34).



**Figura 34** - Que carro bonito!

Fonte: Felipe (2001, p. 53)

4) Forma negativa: a negação pode ser feita por meio de três processos:

a) com o acréscimo do sinal “não” à frase afirmativa (Figura 35);



**Figura 35** - Eu não sou ouvinte

Fonte: Felipe (2001, p. 50)

b) com a incorporação de um movimento contrário ao do sinal negado (Figura 36);



**Figura 36** - Eu não gosto

Fonte: Felipe (2001, p. 54)

- c) Com um aceno de cabeça, que pode ser feito simultaneamente com a ação que está sendo negada ou juntamente com os processos acima (Figura 37).



**Figura 37** - Eu não sou casado

Fonte: Felipe (2001, p. 54)

Compreender a gramática de uma língua é apreender suas regras de formação e de combinação dos elementos. Nesta introdução, a Libras pôde ser percebida como uma língua diferente da língua portuguesa, o que coloca o intérprete entre duas comunidades linguísticas distintas, sendo que a língua portuguesa é majoritária e o grupo linguístico ao qual o intérprete pertence; nesse sentido o intérprete precisa estar atento para não ignorar a gramática da Libras em detrimento a língua portuguesa.

### 3.5. Pensar a ética na tradução com Lawrence Venuti e Antonie Berman

Lawrence Venuti e Antoine Berman são os principais teóricos contemporâneos dos estudos da tradução no que se refere à articulação entre ética e tradução. Tanto Venuti, em sua obra *Escândalos da tradução* (2002), quanto Berman em seus livros *A prova do estrangeiro* (2002) e *A tradução a letra ou o albergue do longínquo* (2013), concluíram que é impossível falar apenas em uma ética da tradução e, sim, em éticas da tradução.

Berman e Venuti apontaram para a possibilidade de considerar como ética a prática da tradução que, privilegiando a língua e a cultura da língua de chegada, torna interdito o estabelecimento do diálogo linguístico-cultural privilegiado pela ética da diferença. No entanto, esse outro tipo de prática tradutória, que caracterizaria o que chamaríamos de ética da igualdade,

precisa, para fazer-se como tal, justificar-se nos espaços paratextuais da tradução, como prefácios, posfácios, notas de rodapé e glossários, e não na própria cena da reescritura.

Nos rastros das ideias de Venuti (2002), o tradutor precisa criar uma estratégia em que, ao realizar sua tradução para seu leitor, possa compreender o conhecimento, a cultura, a língua, a sociedade e a história da língua-fonte<sup>8</sup>. O autor propõe que os tradutores conheçam as minúcias tanto da língua e da sociedade em que foi produzido o texto a ser traduzido quanto da língua e da sociedade que terá acesso ao texto traduzido.

O mesmo movimento faz-se necessário em relação à tradução da língua de sinais–português, ou seja, o Tils precisa conhecer as minúcias da língua portuguesa e as da língua de sinais para que no momento da tradução possa haver uma equivalência entre o discurso dito em português e aquele produzido em Libras.

No Brasil, os surdos reclamam da dominância do Português sobre a Língua de Sinais, que deixa a cultura surda em segundo plano. Seria necessário desenvolver estratégias para que a cultura surda fosse considerada no momento da tradução de uma língua oral ou escrita para a Língua de Sinais, isto é, meios para que fossem respeitadas ambas as culturas e o resultado fosse mais satisfatório para os surdos. (SEGALA, 2010, p. 45).

As traduções, de certa forma, ajustam as marcas culturais e sociais do texto original para que elas possam ser “lidas” na língua traduzida. Dessa forma, o leitor desse tipo de tradução sente-se satisfeito, porque os fundamentos culturais e sociais do original foram adaptados para sua língua, ou seja, os vestígios da língua original estão diluídos na tradução. Esse tipo de tradução é denominada “tradução domesticadora”.

---

<sup>8</sup> Doravante usarei uma terminologia bastante difundida em estudos da tradução: texto-fonte ou texto de partida (TF) para o texto que sofreu o processo tradutório; texto-alvo ou texto de chegada (TA) para o produto da tradução. O mesmo vale para correlatos como língua-fonte, cultura-fonte ou língua-alvo, cultura-alvo.

Uma tradução sempre comunica uma interpretação, um texto estrangeiro que é parcial e alterado, suplementado com características peculiares à língua de chegada, não mais inescrutavelmente estrangeiro, mas tornado compreensível num estilo claramente doméstico. As traduções, em outras palavras, inevitavelmente realizam um trabalho de domesticação. Aqueles que funcionam melhor, as mais poderosas em recriar valores culturais e as mais responsáveis para responder por tal poder, geralmente engajam leitores graças às palavras domésticas que foram de certo modo desfamiliarizadas e se tornaram fascinantes devido a um embate revisório com o texto estrangeiro. (VENUTI, 2002, p. 17-18).

As traduções domesticadoras requerem um “embelezamento”, ou mais propriamente, um trabalho com o estilo no ato de tradução. O tradutor precisa empenhar-se em adaptar a fluência, o ritmo e as imagens para a língua do texto traduzido. Conseqüentemente, o leitor vai se identificar com o universo linguístico e cultural do texto traduzido. A tradução apresenta-se de forma natural, pois o ritmo, a fluência, as imagens e as marcas culturais e sociais são as da língua do leitor, e não as da língua traduzida; o autor e o tradutor ficam invisíveis na tradução. Como afirma Martins, “o efeito de transparência camufla as numerosas condições sob as quais a tradução é produzida, a começar pela intervenção crucial do tradutor” (MARTINS, 2010, p. 66).

O autor afirma que a obra traduzida aceita pelos redatores, revisores e, até mesmo, pelos leitores é aquela cuja leitura é fluente e não há indícios de nenhum tipo de estrangeirismos e significados. Dito de outra forma, a tradução aceita é aquela que produz no leitor uma sensação de estar em contato direto com a personalidade ou com a intenção do autor estrangeiro, ou seja, com o significado essencial do texto original.

A estratégia de fluência que ele tanto critica e que, a seu ver, predomina no sistema cultural anglo-americano busca apagar a intervenção do tradutor no texto traduzido e anula a diferença linguística e cultural do texto estrangeiro. Este é reescrito no

discurso transparente que predomina na cultura receptora e é revestido de valores, crenças e representações sociais dessa cultura. No processo de reescrita, a busca da fluência realiza um trabalho de aculturação que domestica o texto estrangeiro, tornando-o inteligível (no sentido de acessível, familiar) para o leitor do texto traduzido, propiciando-lhe a experiência narcisista de reconhecer a sua própria cultura em um Outro cultural, em uma atitude imperialista. (MARTINS, 2010, p. 66).

No caso da tradução e interpretação da língua de sinais para a comunidade surda, o objetivo, normalmente, é produzir uma domesticação por meio da tradução, mas sem domesticar a língua de sinais. Dito de outra forma, o desejo é comunicar aos surdos a cultura e a história do ouvinte, porém sem desrespeitar a estrutura da língua de sinais e tampouco trazer, no momento da tradução, exemplos da comunidade surda, o que deixaria o professor ouvinte confortável e não possibilitaria ao aluno surdo nenhum conhecimento formal sobre sua cultura.

A tradução domesticadora, como concebe Venutti, está empenhada em agradar seu leitor e criar nele a ilusão de estar lendo a obra “original”, como se a mediação do tradutor não existisse. O mesmo não ocorre na tradução da língua portuguesa para a língua de sinais, porque a presença física do intérprete de língua de sinais não permite que ele seja ignorado como materialidade tradutória, mas essa invisibilidade manifesta-se quando se coloca a língua majoritária como a principal e a língua de sinais como uma concessão dada ao aluno surdo.

Comunidades surdas, do mundo todo, entendem que as traduções de textos escritos ou orais para a Língua de Sinais são insuficientes. Nas traduções, é como se a cultura ouvinte dominasse a Língua de Sinais e prevalecesse sobre a cultura surda, que fica em segundo plano, quase apagada. As traduções — tanto as em vídeo quanto nas que utilizam SignWriting — não trazem as sutilezas da cultura surda; é como se fossem feitas por estrangeiros. Muitos surdos gostariam que esse problema fosse equacionado, outros até

aceitam, porque entendem que não há solução possível para essa questão, mas as reclamações são muito intensas. (SEGALA, 2010, p. 45).

A aceitação do intérprete de língua de sinais nas salas de aulas é uma forma de resistência às escolas bilíngues, desejo real dos surdos; é justamente para que o surdo aprenda a cultura dos ouvintes e “inclua-se” na sociedade por meio do apagamento de sua língua e cultura. A comunidade surda luta por uma escola bilíngue, em que o ensino seja ministrado por um professor bilíngue, na língua de sinais e na língua portuguesa, podendo este ser surdo ou ouvinte. Nesse modelo de educação, a cultura surda e a cultura ouvinte seriam ensinadas concomitantemente.

Enquanto a escola bilíngue não se torna realidade para todos os surdos brasileiros, faz-se necessário desenvolver, nas salas de aulas inclusivas, estratégias para que a cultura surda seja manifestada no momento da tradução do português oral ou escrito para a língua de sinais, isto é, meios para que sejam respeitadas ambas as culturas e o resultado seja mais adequado para os surdos.

Para contrapor a tradução domesticadora, Venutti, (2002) propõe o que ele denomina “tradução minorizante”. Segundo o autor, esse formato de tradução possibilita que as línguas e culturas diferentes, com suas próprias regras, história e valores, fiquem frente a frente. Para tanto, é necessário que o tradutor, durante o processo tradutório, seja cauteloso ao ler e adaptar a tradução de forma que possa transmitir sutilmente características específicas da cultura, da sociedade e do momento histórico em que a língua do texto foi produzida, para que o leitor do texto traduzido perceba essas características e sinta-se satisfeito.

A questão teórica aqui é que as estratégias desenvolvidas nas traduções minorizantes dependem fundamentalmente da interpretação que o tradutor faz do texto estrangeiro. E essa interpretação sempre olha para duas direções, uma vez que tanto se afina com as qualidades especificamente literárias daquele texto quando é marcada por uma avaliação de leitores

domésticos que o tradutor espera alcançar, por uma idéia de suas expectativas e conhecimento (das formas lingüísticas, das tradições literárias, das referências culturais). (VENUTI, 2002, p. 37).

Com a finalidade de cumprir essa tarefa, é primordial que o tradutor não apague as marcas do texto original, porém realize as adaptações necessárias sem, no entanto, domesticá-las; dito de outra forma, o leitor do texto traduzido percebe as marcas da sociedade, da cultura, da época e da língua em que o original foi produzido, mas sente-se confortável, porque percebe esses vestígios em relação à sua própria sociedade, cultura, época e língua (SEGALA, 2010).

Nos países hegemônicos a tradução modela as imagens de seus outros subordinados, que podem variar entre os polos do narcisismo e da autocrítica, confirmando ou derogando os valores domésticos dominantes, reforçando ou revendo os estereótipos étnicos, os cânones literários e os padrões de mercado e as políticas estrangeiras às quais outra cultura possa estar sujeita. Nos países em desenvolvimento, a tradução modela imagens de seus outros hegemônicos e deles próprios que podem tanto clamar por submissão, colaboração ou resistência que podem assimilar os valores estrangeiros dominantes, com a aprovação ou aquiescência, livre empreendimento, devoção cristã, ou revê-los criticamente para criar auto-imagens domésticas, mas opositoristas, nacionalistas, fundamentalistas. (VENUTI, 2002, p. 299).

A recomendação de Venuti (2002) é que, ao realizar uma tradução, o tradutor não apague as marcas da cultura do texto traduzido; dessa forma, não é possível mascarar a ilusão de transparência do processo tradutório.

Uma ética da tradução que privilegia a diferença reforma identidades culturais que ocupam posições dominantes na cultura doméstica; contudo, em muitos casos, essa reforma

subsequentemente resulta em outra dominação e outro etnocentrismo. (VENUTTI, 2002, p. 159).

A proposta de Venuti (2002) foi pensada a partir de Antoine Berman (2002), que se preocupou com a questão da ética e respeito na tradução. O autor sugere que os tradutores dominem todas as particularidades, tanto da língua de partida e da sociedade que produziram o texto quanto da língua e da sociedade de seu público-alvo. No caso das pessoas surdas, o intérprete precisa conhecer as particularidades da língua de sinais e da língua portuguesa que, além de serem diferentes, são de modalidades distintas.

Sendo assim, o Tils, ao realizar a tradução para a comunidade surda, necessita fazer adaptações, assim como pensar estratégias que permitam ao surdo sentir-se confortável com a visualização da tradução sem perder nenhum conhecimento sobre o que está sendo dito na língua portuguesa.

Essa postura do intérprete é valiosa aos alunos surdos, que poderão compreender os conteúdos escolares e, ao mesmo tempo, ser respeitados na sua diferença.

Nessa direção, o projeto minorizante não reduz a possibilidade de aprendizado do surdo nem o submete a uma tradução que apague seu universo cultural e linguístico.

Pensando na Língua de Sinais, será que o projeto minorizante de Venuti pode ser aplicado a ela? Sim, pois o surdo, ao ler qualquer tradução, está sempre diante de outra língua e de outra cultura. E há muitos surdos que têm dificuldade de entender o texto traduzido por desconhecimento da cultura, dos valores sociais e da língua original. A tradução domesticadora facilita a compreensão, mas o surdo acaba perdendo o conhecimento da cultura e da língua da fonte original. Na estrangeirização, o surdo não consegue compreender, porque não tem conhecimento da cultura da fonte. Por isso, o projeto minorizante pode ser aplicado às traduções para a língua de sinais. (SEGALA, 2010, p. 50-51).

É possível ao Tils assumir a teoria de Lawrence Venuti a fim de traduzir a língua portuguesa para Libras. Para tanto, é fundamental que ele tenha consciência, para melhorar sua prática tradutória, sua decisão e a possibilidade de realização da sua tradução, para que esta seja fluente, satisfazendo o leitor usuário da Libras.

Cada tradutor deve obrigatoriamente encontrar um dos dois obstáculos seguintes: seguirá com demasiada exatidão ora o original às custas do gosto e da língua de seu povo, ora a originalidade do seu povo às custas da obra a traduzir. (BERMAN, 2013, p. 92).

Nessa direção a tradução “estrangeirizadora”, o tradutor, ao deixar marcas da língua e da cultura originais, acaba favorecendo o acesso à cultura estrangeira, diferentemente da tradução domesticadora, em que não há nenhum vestígio da língua e da cultura estrangeira. Na “estrangeirização”, o tradutor não ignora todas as marcas do original; ao contrário, faz escolhas para saber o que deve ser adaptado ou não. De acordo com Venuti (2002), esse tipo de tradução respeita o texto da língua fonte nos aspectos sociais, linguísticos, geográficos, culturais etc.

No caso da interpretação da língua de sinais, o Tils, durante o ato interpretativo, precisa ter subsídios linguísticos e extralinguísticos para saber o que deverá ser adaptado, e vai pensar em estratégias que permitam ao surdo sentir-se confortável com a leitura da tradução sem perder nenhum aspecto da cultura fonte. No caso da comunidade surda, esse fator é importante, pois permite ao surdo entender a tradução e conhecer também os aspectos relevantes da cultura do texto e/ou discurso dito em português.

Essa ética da tradução não impede a assimilação do texto estrangeiro, mas objetiva ressaltar a existência autônoma daquele texto por trás (no entanto, por meio) do processo assimilativo da tradução. (VENUTI, 2002, p. 28).

O projeto minorizante não reduz a possibilidade de aprendizado do surdo nem o submete a uma tradução que desconsidere completamente seu universo cultural e linguístico.

A decisão ética, a responsabilidade ética reinventada passa exatamente pela injunção de reavaliar cada situação singular em que a alteridade se apresenta enquanto tal. Aí onde não parece haver solução simples, aí onde as coisas se complicam em face do outro, é que é preciso tomar a decisão da melhor atitude, o gesto mais adequado e mais justo. E de maneira incondicional. (NASCIMENTO, 2006, p. 70-71)

Ambos os autores, Venuti (2002) e Berman (2002), defendem a tese de que um tradutor ético é aquele que pauta seu trabalho na exposição, no âmbito do texto traduzido, e, agindo dessa forma, estimula seus leitores a perceberem a alteridade do texto traduzido e, a partir da tradução, estabelecerem um diálogo entre as tradições entrecruzadas nesse processo de intermediação linguística e cultural que constitui a tradução. “A boa tradução é desmistificadora: manifesta em sua própria língua a estrangeiridade do texto estrangeiro” (CASTRO, 2007, apud VENUTI, 2002, p. 27).

A tradução é um processo de negociação entre línguas e culturas, e o intérprete de língua de sinais é o agente responsável pelo trabalho mediador que permite aos surdos terem acesso ao conhecimento produzido na língua portuguesa. A tradução, de acordo com Berman (2013), é um processo de comunicação que tem como objetivo introduzir ao leitor conhecimentos produzidos em uma língua que ele não domina. Segundo o autor, “a tradução é ‘a comunicação da comunicação’” (BERMAN, 2013, p. 97).

A dimensão ética na tradução busca refletir sobre o compromisso do Tils com sua comunidade interpretativa, considerando os diferentes fatores que influenciam o ato interpretativo, problematizando a relação entre as línguas e culturas envolvidas na tradução.

Nas palavras de Oliveira:

Não há como, no contexto atual dos estudos da tradução, informado por teorias filosóficas e literárias de cunho pós-estruturalista, pensar-se na possibilidade de eleição do que se poderia chamar de uma ética da tradução. O desconforto que essa resposta causa dissipa-se quando entendemos que a ética que interessa aos estudiosos da tradução que abordam essa atividade por um viés pós-estruturalista não é a ética tradicional, de princípios, que, segundo Renato Janine Ribeiro, no ensaio “Ética, ação política e conflitos na modernidade”, “atribui aos valores uma vigência forte, ou até um caráter absoluto” (2004: 66), e sim a ética da responsabilidade, defendida por Maquiavel e, mais tarde, por Max Weber. A ética da responsabilidade, nas palavras de Ribeiro, “é aquela que se aplica na política ou, melhor dizendo, é aquela que vale sobretudo para quem age politicamente” (p. 66) e agir politicamente significa atuar em várias esferas – e não apenas na política – levando em conta as relações de poder. (2007, p. 1-2).

Neste trabalho, não quero pensar a ética em termos de ética profissional no que tange ao comportamento do Tils diante dos surdos e de seus colegas de trabalho, ou seja, cumprimento de horários, vestimentas, postura no momento da interpretação e remuneração. Esses itens são tratados no código de ética do intérprete de língua de sinais da Feneis e em outros códigos das Associações de Tradutores/Intérpretes/Guias-Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Apils ou Atils) dos diversos estados do Brasil. Cada Apil é uma entidade brasileira sem fins lucrativos que visa promover a profissão do tradutor, intérprete e guia-intérprete da língua de sinais, bem como capacitar profissionais para o aperfeiçoamento da comunicação entre surdos e ouvintes. Todas elas são filiadas à Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais, que também possui um código de ética que ainda não foi legitimado e nem é

conhecido por todos os profissionais. Existem, ao todo, dezesseis Apils no Brasil (APILS, s.d.).

Os intérpretes de língua de sinais sempre são vistos com desconfiança, tanto pela comunidade surda como por quem os contrata. A tradução da língua de sinais é sempre realizada pelo estrangeiro, ou seja, o ouvinte, aquele que sempre teve o desejo de colonizar os surdos, desvalorizar sua língua e impor a língua majoritária como sendo a única aceitável.

Nesse sentido, o surdo sempre se pergunta se o intérprete está mesmo realizando uma boa tradução; em contrapartida, a presença do intérprete de língua de sinais é uma das maiores reivindicações da comunidade surda, porque, por meio da interpretação, os surdos podem apropriar-se dos conhecimentos, valores e informações da sociedade brasileira. A presença do intérprete de língua de sinais permite ao surdo questionar o que é dito sobre si e sobre os outros, permite ser ativo na sociedade à qual pertence e ser respeitado em sua diferença. Conforme apontado por Venuti: “a tradução é tratada de forma tão desvantajosa em parte porque propicia revelações que questionam a autoridade de valores culturais e instituições dominantes” (VENUTI, 2002, p. 10).

A interpretação da língua de sinais, apesar da visibilidade do ILS, não tem o mesmo prestígio dos tradutores de línguas orais, pelo contrário, visto que realizamos uma tradução a serviço de uma minoria linguística e, com mais frequência, nos espaços educacionais, pois ainda são pouquíssimos os intérpretes que atuam com remuneração nos espaços de lazer, na área da saúde, em delegacias etc. Somos ainda considerados por muitos como benfeitores para as pessoas surdas, ou pessoas com necessidades especiais, como regulamenta a escola.

O intérprete deve se esforçar constantemente para melhorar cada vez mais suas formas de dizer o “mesmo” a outros, o que pressupõe um contato permanente com os surdos. Dessa postura ética, que envolve aprimoramento, auto-respeito profissional, a recusa de aceitar tarefas acima da capacidade pessoal, a dedicação permanente ao estudo etc. (inclusive de teorias da interpretação) decorre que o intérprete não é uma

pessoa caridosa, um monge, que quer ajudar o surdo; ele pode ajudar, nada há de errado nisso, mas essa ajuda não cria uma profissão. (SOBRAL, 2008, p. 136).

Assim como considero que o sentido ético da tradução no contexto pós-estruturalista deva ser entendido a partir de uma ética da responsabilidade – e não de uma ética de princípios –, acredito que, nesse mesmo contexto, o mesmo deva ocorrer com relação à crítica da tradução, perspectivada por códigos linguísticos e culturais assimétricos em relação aos do local do qual ela é lançada.

Repito: dizer o “mesmo” a outros, em Libras ou em qualquer outra língua é – e exige – uma grande responsabilidade ética, sem criar álibis para si mesmo, é a base de todo e qualquer ato de interpretação – que está sujeito, como todo ato e qualquer ato humano, à incompreensão. Se o sentido nasce na diferença, é só na diferença que podemos encontrar sentido. Como tradução é uma atividade de criação de pontes entre diferenças, e como a tradução entre línguas orais e línguas de sinais envolve diferenças, pode-se dizer legitimamente que traduzir em Libras também é dizer o “mesmo” a outros. (SOBRAL, 2008, p. 137).

Não cabe mais esquivar-se sob o manto da neutralidade; a primeira postura que um intérprete ético deve ter é renegar a possibilidade de não interferir no texto/discurso durante o ato interpretativo.

Desculpar-se por um serviço prestado de baixa qualidade, em que o surdo quase nada compreendeu, também não cabe, pois o ato responsável implica, necessariamente, comprometer-se com uma responsividade para com o outro, ou seja, “o ato ético consiste em reconhecer e receber o outro enquanto outro” (BERMAN, 2013, p. 95).

Nessa direção, um acontecimento recorrente entre surdos e intérpretes é quando o surdo solicita a troca do intérprete por não conseguir compreender a tradução que está sendo realizada. E, não raro, a solicitação dos surdos não é atendida, e para isso são inúmeras as justificativas: não há outro intérprete

disponível, o surdo precisa ter paciência, o intérprete é novo e está começando, o intérprete mais preparado está cansado etc.

Existem congressos e outros eventos onde quem escolhe os intérpretes são os próprios organizadores ouvintes. Muitas vezes, se os surdos não estão entendendo a interpretação e solicitam a troca do intérprete, isso lhes é negado. Ainda há toda a questão de o intérprete se sentir traído pelos surdos por seus trabalhos não [serem suficientes] para dar conta da situação da interpretação. No momento do conflito, quando os surdos solicitam a troca do profissional, este pode se sentir ofendido e até mesmo magoado com o surdo. Isto, porém, é algo que deve ser visto como consequência da própria visão assistencialista que alguns intérpretes ainda carregam e, num momento como este, deixam aflorar as mais diversas confusões conceituais, tais como acreditar que os surdos estão sendo mal-educados ou teimosos, que o mínimo de entendimento já lhes é suficiente etc. (REICHERT, 2012, p. 70-71).

Nesse contexto, o outro foi desconsiderado, e o que importa é a tradução em si. Na maioria das vezes, resume-se à preocupação em cumprir a lei de acessibilidade para não dar margem para que os surdos posteriormente reclamem que não houve tradução da língua portuguesa para a língua de sinais. Nessa situação, a qualidade do serviço, o processo de tradução, não é o foco.

Existe um duplo desrespeito pelo outro, tanto de quem contrata como de quem aceita realizar o serviço sem o mínimo preparo, e, nesse caso, temos dois fatores comuns aos intérpretes. Primeiro, o desejo de iniciar-se na profissão mesmo sabendo que não está pronto para abraçá-la; em geral, este intérprete, por falta de experiência, considera a atividade extremamente fácil: “É só sinalizar os vocabulários que aprendi no curso básico de língua de sinais da minha cidade”. Normalmente, é apenas depois dessa primeira experiência frustrante que o Tils novato ganha consciência da tarefa e da complexidade do processo tradutório. E, segundo, a vaidade que, seduzida pelo palco, pelo

show, move algumas pessoas a aceitar interpretações que não são capazes de realizar com eficiência. O destaque que o Tils ganha, principalmente em congressos, desperta o desejo de colocar-se naquela posição. Nesse caso, a tradução não é nem pensada como forma de transmissão cultural; ela é a última a ser considerada. O intérprete está lá para si, para mostrar-se, para exhibir o quanto sabe da língua de sinais, e não para realizar a tradução para uma determinada comunidade surda. Mesmo estando presente e com sua língua fazendo-se viva naquele espaço, com essa atitude do Tils a comunidade surda torna-se invisível ao tradutor. Diferentemente do tradutor de línguas orais, em que a visibilidade em geral é dada ao autor e não ao tradutor, o Tils ganha visibilidade para a si mesmo, retirando o foco do ouvinte que está com a palavra, da comunidade surda, que é alvo da tradução, para focar os holofotes sobre sua pessoa.

Nesse contexto, por mais que o intérprete vista-se de preto, apresente-se no local do evento no horário e sinalize bem o que está sendo dito em português, o ato ético não existe. “O ato na sua integridade é mais que racional, é responsável” (BAKHTIN, 2012, p. 81). A tradução deixou de ser pensada como um ato de responsabilidade para com o outro, para com sua cultura e língua.

## 4 O ATO ÉTICO NA VOZ DOS INTÉRPRETES DE LIBRAS

Por sua vez, falar de éticas do traduzir, é, antes de tudo, dizer de mais de uma ética. É dizer de uma pluralidade que abriga o vários Sem obrigar ao único. (CARDOZO, 2014a, p. 7).

A partir da década de 1990 começa a disseminação de novas formas de pensar a educação visando atender às novas demandas do mundo contemporâneo. A educação inclusiva consolida-se a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, na Tailândia, tendo como foco a criação de mecanismos que pudessem contemplar a todos, sem distinção. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ocorrida em 1994, foi outro marco importante na história da educação para as pessoas com necessidades educativas especiais, objetivando, sem distinção, a inclusão de todas as crianças no ensino regular, tenham elas necessidades educativas especiais ou não. Segundo Lacerda:

a partir de 1990, difundiu-se com força a defesa de uma política educacional de inclusão dos sujeitos com necessidades educativas especiais, propondo maior respeito e socialização efetiva desses grupos e contemplando, assim, também a comunidade surda. Houve um movimento de desprestígio dos programas de educação especial e um incentivo maciço para práticas de inclusão de pessoas surdas em escolas regulares (ouvintes). (LACERDA, 2006, p. 164).

Em decorrência do desprestígio das escolas especiais, houve entrada de alunos surdos na escola regular, impondo a necessidade de repensar as práticas pedagógicas adotadas a partir da ideia de que todas as pessoas são capazes de aprender independentemente das suas necessidades, desde que, para isso, sejam oferecidas condições favoráveis para seu aprendizado.

Dentro da perspectiva inclusivista, devemos entender que, se antes essas pessoas eram rotuladas como incapazes, vivenciando modelos integracionistas de educação, no qual a pessoa tinha que se adaptar à escola, nessa nova proposta educacional a escola deve fornecer os subsídios necessários para o desenvolvimento pleno do indivíduo. (CAVALCANTE; SOARES; SANTOS, 2013, p. 3).

Para que a inclusão de fato aconteça, é preciso reconhecer que incluir não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades educativas especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas. Significa, sim, dar ao professor e à escola o apoio necessário à sua prática pedagógica. “Neste sentido, a escola precisa organizar-se e planejar suas atividades visando atender às diferentes formas de aprendizagem para indivíduos detentores de direitos e, assim, oferecer um ensino profícuo” (CAVALCANTE; SOARES; SANTOS, 2013, p. 3).

A inclusão do surdo na escola regular é um campo fértil de discussões e polêmicas, uma vez que, para que esse aluno seja incluído de forma eficaz, é preciso que a escola reconheça a língua de sinais como língua de instrução. No que se refere à inclusão do aluno surdo em qualquer nível de ensino, faz-se necessário levar em consideração os aspectos linguísticos e culturais pertencentes à comunidade surda como fator de equidade de condições para o desenvolvimento pleno entre os indivíduos tendo a Libras como eixo central. Como bem destacado por Goes:

Realmente, a escola é a instituição que deve assumir o compromisso de tematizar a língua, ampliando a vivência desta enquanto instância de interação e significação, ou aprimoramento da capacidade do aluno para tomá-la como objeto de conhecimento. Na escolarização regular de ouvintes, múltiplas questões constituem barreiras para o alcance dessa meta. A situação, contudo, torna-se mais complexa no caso de alunos surdos, se considerar a efetivação de um trabalho educacional com e sobre a língua majoritária e a língua de sinais. (GOES, 2002, p. 58).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) afirma que: A Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) reconhece a língua brasileira de sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2008, p. 9).

Esse direito de os surdos comunicarem-se em sua língua natural foi regulamentado pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), concedendo à criança surda o direito de ter uma educação baseada em uma proposta bilíngue, na qual deve haver a valorização e o reconhecimento da língua que o surdo tenha domínio. “A corrente do bilinguismo assume a língua de sinais como primeira língua da criança surda, que deve ser aprendida o mais cedo possível; como segunda língua está aquela utilizada pelo grupo social majoritário” (GOES, 2002, p. 43).

Para que o processo de inclusão do aluno surdo seja consolidado, é preciso criar um ambiente linguístico no qual ele possa desenvolver suas potencialidades. No caso do aluno surdo, a presença do intérprete de língua de sinais é imprescindível para mediar a comunicação entre professor ouvinte e aluno surdo, aluno ouvinte e aluno surdo.

O papel da escola inclusiva direciona-se na busca de uma educação que traga a todos os seus alunos o acesso ao ensino-aprendizado e a permanência na escola, de modo que as necessidades e potencialidades de cada um sejam respeitadas. No que diz respeito aos alunos surdos, deve ser levada em consideração sua especificidade tanto linguística quanto cultural. É nesse contexto educacional complexo que estão inseridos os tradutores e intérpretes de língua de sinais, sujeitos de minha pesquisa.

Neste trabalho, discuto sobre o que significa ser ético durante o ato interpretativo. Considerarei essencial dar escuta à voz dos intérpretes sobre ética, como ocorrem suas escolhas linguísticas durante o ato interpretativo e quais são as soluções encontradas nas situações em que não há sinal correspondente da palavra dita em português. Analisar suas traduções sem ouvi-lo é, a meu ver, reforçar a condição de invisibilidade do Tils.

Os dados que compõem esse capítulo referem-se às análises de um conjunto de três entrevistas de tradutores e intérpretes de língua de sinais que atuam na sala de aula junto a alunos surdos.

Os intérpretes foram entrevistados após terem suas interpretações das aulas filmadas e antes que eu tivesse acesso à imagem. A transcrição da entrevista foi realizada pela própria pesquisadora. Minha opção por transcrever as entrevistas deu-se pelo fato de considerar esse momento uma experiência a mais e por se constituir uma pré-análise do material. Conforme apontado por Manzini,

Apesar de o objetivo da transcrição ser transpor as informações orais em informações escritas, nesse processo, ocorre um segundo momento de escuta, no qual podem permear impressão e hipóteses que afloram intuitivamente durante o ato de escutar e transcrever. (MANZINI, 2006, p. 364).

As entrevistas foram realizadas individualmente com cada sujeito, a partir de um roteiro (vide Anexo A) de cinco perguntas que possibilitaram desencadear o falar livre dos entrevistados. No momento da entrevista, algumas perguntas foram acrescentadas em razão das respostas dadas e houve boa interação entre entrevistados e pesquisadora. O eixo da entrevista contemplava os objetivos da pesquisa, ou seja, como ser ético durante o ato interpretativo, tendo em conta que não é possível haver intérprete neutro e tampouco tradução literal.

O Tils Jônatas não reside na mesma cidade da pesquisadora; sendo ele residente em Araraquara e não tendo sido encontrada agenda em comum para que a entrevista fosse realizada pessoalmente, pesquisadora e entrevistado optaram por usar o aplicativo WhatsApp Messenger, que é um aplicativo gratuito para a troca de mensagens, fotos, vídeos e mensagens de voz, disponível para Android e outras plataformas. Para fazer uso de tal aplicativo, é necessário estar conectado à internet. Vale saber que a entrevista foi realizada em tempo real. Ao utilizar o aplicativo, as mensagens de voz ficaram gravadas no celular e puderam ser recuperadas posteriormente e salvas no computador.

A minha atenção durante as entrevistas realizadas pessoalmente estava voltada para as formas como o intérprete manifestava-se a cada pergunta dirigida a ele: a importância da expressão corporal, tanto no momento de receber a pergunta quanto na forma de responder. Considerando que o intérprete de língua de sinais é extremamente visual e utiliza a expressão corporal como uma das formas de significar na língua de sinais, é quase natural, durante as conversas, que ele faça uso de forma mais acentuada da expressão corporal. Foi possível relacionar o que estava sendo dito com as reações do entrevistado, uma vez que, além das informações orais, tive acesso também às informações de natureza observacional (MANZINI, 2006, p. 362).

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram três intérpretes, sendo um do sexo feminino e dois do sexo masculino. Todos atuam profissionalmente como intérpretes de língua de sinais em instituição de ensino de nível médio e superior.

Considerando minha história de vida e profissional, que é perpassada pela Igreja, optei por nomear os sujeitos participantes da pesquisa a partir de personagens bíblicos que admiro e me inspiram. São eles: Davi, homem pequeno, imperfeito como todos nós, mas que venceu gigantes com sua fé; Rute, mulher amiga, confiável e leal, e, por fim, Jônatas, amigo incondicional, pessoa sensível.

Todos os Tils que responderam às entrevistas possuem formação superior. Aliás, essa foi uma condição inicial para incluí-los na pesquisa, para não correr o risco de obter alguma resposta baseada no não saber. Davi é licenciado em Filosofia e com pós-graduação em Docência e Tradução e Interpretação da Língua de Sinais; Rute é licenciada em Ciências Sociais; e Jônatas é pedagogo, com pós-graduação em Docência e Tradução e Interpretação da Língua de Sinais pela mesma faculdade de Davi.

As páginas deste capítulo reúnem o pensar sobre o ato ético no momento da tradução por parte daqueles que praticam a interpretação da língua de sinais.

#### **4.1 Trajetórias de formação dos tradutores e intérpretes de libras: avanços e tendências**

Nas entrevistas ficou evidenciado que, apesar de a trajetória ser diferente, todos os Tils tornaram-se intérpretes de forma fortuita. Alguns desejavam trabalhar com surdos, mas não tinham clareza de que seriam intérpretes; a profissão de tradutor foi sendo construída aos poucos, à medida que as necessidades dos surdos foram se tornando emergentes e os convites para trabalho foram surgindo. O contato com as pessoas surdas favoreceu sua entrada na profissão.

As trajetórias são longas e extensas. Para viabilizar a escuta, fiz alguns recortes, mas a entrevista, na íntegra, encontra-se no Anexo A.

Segue o relato de Davi:

O meu primeiro contato um pouco mais profundo com a Libras foi na faculdade. Na escola, no ensino fundamental, tinha aquela sala de ajuda, mas era totalmente com ensino oralizado. Eu sempre participei como voluntário nas salas de escola, então não aprendi nada. Depois perdi contato. No último ano da faculdade fui obrigado a fazer Libras para poder me formar.

Meu primeiro curso foi de Filosofia, na PUC; foi o primeiro a ter a obrigatoriedade, pelo MEC, a ter o curso de Libras. [Formei-me] em 2011.

Eu fiz o curso – aquele cursinho rápido. No último ano, conversando com minha professora, Elizabeth Crepaldi, ela disse que eu tinha me destacado na aula e aprendido bem a Libras. Ela me sugeriu: “Por que você não vai atrás? Tem tudo para expandir”.

Eu tinha acabado de sair da vida religiosa; estava perdido, sem ter o que fazer da minha vida. Pensei: “Eu sou novo, estou sem rumo; por que não entrar numa área nova e crescer nessa área?” Foi aí que fui procurar a pós-graduação. No ano de 2012 comecei a fazer a pós na Faculdade de Jaguariúna (FAJ), mas tive muita dificuldade no início, porque era outro contexto,

não era mais aquele cursinho. E nesse mesmo momento foi oferecido a todos os professores do estado o curso de Libras por videoconferência. Na sexta-feira de manhã eu estava livre e comecei a fazer o curso do estado junto com a pós; então, de sábado de manhã eu fazia a pós e na sexta-feira de manhã, o curso no estado, em 2012. Eu fiz o curso durante o ano todo, junto com a pós, para dar uma ajudada, e, no final de 2012, acabei o curso, me desenvolvi e fui convidado pela professora coordenadora do núcleo de educação especial para ser professor intérprete, porque estava em falta e, com o curso que eu tinha feito, já podia. (DAVI).

É possível notar que, apesar de este intérprete ter adquirido primeiro a formação acadêmica para, posteriormente, começar a atuar como profissional da tradução na área da educação, sua fluência na língua foi conquistada no contato com as pessoas surdas mediante o exercício da tarefa de interpretar. Essa recorrência constitui uma grande desvantagem para a educação dos surdos em relação aos ouvintes, pois, apesar de ter um intérprete com formação acadêmica para exercer a profissão, o surdo precisa primeiro ensinar a sua língua ao profissional, para, posteriormente, ter acesso aos conteúdos escolares ensinados na sala de aula.

Minha crítica não se refere ao intérprete, mas diz respeito às políticas educacionais que primeiro incluem os surdos na escola regular para, posteriormente, pensar em como garantir uma educação com qualidade a esses alunos. Igualmente, pode-se constatar que nestes últimos anos houve poucas alterações no que diz respeito à forma de selecionar os intérpretes para atuarem na sala de aula, bem como à sua aquisição da língua de sinais. Em minha dissertação de mestrado, defendida em 2005, ficou constatado, por meio de entrevistas com intérpretes de diferentes estados brasileiros, que o lugar de formação eram as igrejas e o contato direto com a comunidade surda. Passaram-se mais de dez anos e a realidade permanece a mesma; em uma década, quase nada mudou. Vale ressaltar que os diversos cursos de Libras oferecidos no País e, principalmente, a inserção da disciplina de Libras nos cursos de pedagogia e licenciaturas não garantem fluência na língua. A mesma situação é constatada no relato do Tils Jônatas

A história de Jônatas é rica, longa e cheia de costuras. Houve, por parte do entrevistado, a tentativa de resumir sua trajetória, que descrevo a seguir.

A questão de como me tornei intérprete: eu nunca imaginei atuar como intérprete; eu sempre pensei em atuar como professor, mas hoje eu vejo a importância de atuar como intérprete para a docência. Quando você vai adquirindo contato e prática com o aluno surdo, a sua didática na docência melhora muito. Eu acho que é uma fonte para tudo aquilo que você ensina; você aprende com os alunos porque eles questionam coisas que você nunca parou para pensar, porque a sua formação não lhe deu esses subsídios.

Conforme fui fazendo o curso de pós-graduação, eu comecei a ter contato com a língua e comecei a atuar no estado como intérprete. Tive dois alunos surdos. Eu tive uma sorte tremenda, pois o aluno surdo teve muita paciência comigo; ele me ensinou a língua – inclusive eu usava um caderno para me comunicar com ele – e, em contrapartida, nós tínhamos uma sala de recursos com dicionários. Para mim, foi muito importante essa aproximação com essa professora – nós somos amigos até hoje. Eu usava muito o dicionário, então todas as palavras que eu não tinha conhecimento do sinal eu marcava, ou perguntava a ele quando era muito urgente, e marcava. Daí tinha um tempinho e eu pegava o dicionário de palavras relacionadas ao sinal; e quando ele não sabia, eu ensinava. Assim era nossa troca. Eu aprendi muito e pude ajudá-lo. Eu acompanhei esse aluno durante os três anos do ensino médio. No segundo ano, eu já estava bem rápido em comparação com o primeiro ano, e no terceiro ano eu já me sentia mais seguro.

Conforme fui adquirindo a língua com mais segurança, me encontrando com surdos e percebendo que eles conseguiam me entender, eu fui assumindo alguns compromissos; todos sabiam que o Jônatas fez curso de Libras, mesmo porque a nossa região era muito carente desse profissional. Hoje não; hoje nós temos duas turmas formadas na pós-graduação pela

FAJ. As pessoas ligavam para mim ou alguém indicava; e eu também buscava algumas oportunidades de trabalho. Tive muitas experiências negativas; fui fazer uma interpretação num seminário de saúde, só que não tinha nenhum surdo, mas eu percebia a minha limitação, então percebi que não era tudo que poderia assumir, porque estava estudando. Então coloquei na minha cabeça: “Jônatas, não assuma nada [para o qual] você não se sinta seguro”. É claro que a área em que eu me sinto seguro é a educacional. Mesmo assim, tenho algumas dificuldades; nos vídeos de química, história, eu não sou especialista, então eu tenho uma certa dificuldade. Tem sinais que, por mais que você pesquise, não tem o sinal para você usar, e, mesmo que tenha, você precisa ensinar ao aluno: esse sinal se refere a tal palavra ou conceito. Foi um percurso para me tornar intérprete. Eu ainda sou muito crítico; eu não acho que sou um intérprete; eu sou um ser híbrido na educação, mas, no caminho do aprendizado, eu sempre atuo mais em sala de aula ensinando do que interpretando. No primeiro semestre de 2014, atuei mais como docente, apesar de estar no estado atuando como intérprete de uma aluna oralizada, e isso também faz com que a minha prática seja reduzida. Essa semana estou atuando como intérprete no CFC, na autoescola. Na parte teórica, já é a terceira turma que eles me chamam para fazer a interpretação. Acredito que se eu fosse ruim eles não me chamariam; vai se consolidando. Eu não sei dizer se sou intérprete, mas, a cada experiência, eu tento ser um profissional comprometido com aquilo que eu faço, me colocando no lugar do surdo como se eu fosse o surdo e tivesse uma outra pessoa tentando passar o máximo do que está sendo dito, já que ele tem uma perda de informação. Enfim, é basicamente isso, eu estou me tornando intérprete; eu não me sinto intérprete, eu não sou intérprete. Às vezes, eu entro numa crise de identidade: será que eu sou intérprete? Então, a cada passo da minha vida profissional, eu vou me redescobrir. (JÔNATAS).

Mais uma vez, a fluência da língua de sinais é resultado do contato do intérprete com o surdo. Nesse contexto, é o surdo quem ensina ao “intérprete”, o que muitas vezes prejudica o aluno surdo na apropriação dos conhecimentos que circulam na sala de aula, uma vez que, para ter acesso, ele precisa primeiro ensinar ao intérprete.

Esclareço que minha experiência e outras pesquisas já realizadas – Lacerda (2008), Santos (2006) – revelam que essa situação não é única; ao contrário, é quase a norma.

Indentado: Todavia, por não haver um número suficiente de profissionais formados, qualquer pessoa que soubesse língua de sinais e se dispusesse ao trabalho era potencialmente um IE, ou seja, não sendo exigida nenhuma formação ou qualquer qualificação específica, em muitos casos tanto no Brasil quanto fora dele. (LACERDA, 2009, p. 34).

Difícilmente, o aluno surdo que frequenta a sala de aula inclusiva tem a garantia de ter um intérprete fluente em Libras. Quando consegue o intérprete, na maioria das situações, precisa colocar nas mãos dele a sua língua para depois usufruir de um profissional competente. E, não raro, quando o intérprete tem fluência na língua de sinais, ele deixa de trabalhar com o aluno surdo que lhe ensinou. As razões para isso normalmente fogem ao controle do intérprete e do aluno surdo; são consequências do sistema educacional. Nesse caso, alunos surdos e intérpretes são vítimas. Entretanto, considero o surdo o maior prejudicado, uma vez que a cada novo intérprete que lhe é designado há quase sempre o desafio de colocar em suas mãos a língua de sinais; ele está sempre começando...

A princípio, Jônatas nunca pensou em atuar como intérprete, e, sim, como docente; sua experiência como intérprete contribuiu com a formação docente.

A admissão de Jônatas de que prefere a docência à tarefa de traduzir mostra o quanto a atividade de interpretação continua adentrando na vida do Tils de forma fortuita, por acaso, pela necessidade de tornar-se profissional mediante a demanda, em consequência da inclusão escolar.

Essa tendência tem se mostrado evidente na área, inclusive nas universidades federais, espaço profícuo para o desenvolvimento de reflexões sobre a atuação do tradutor intérprete de língua de sinais. Nas universidades federais, os inúmeros concursos realizados para o preenchimento de vagas para o cargo de tradutor e intérprete de Libras-português exigem formação em nível médio e Prolibras. Sendo assim, os Tils são enquadrados na carreira nível D. Esse tratamento tem gerado uma insatisfação por parte dos profissionais, incentivando uma migração para a carreira docente, como aponta Santos.

Essa forma de tratamento governamental com relação aos profissionais da tradução e da interpretação de Libras-português proporciona uma rotatividade dos tradutores e intérpretes que, em decorrência da desvalorização da sua carreira profissional, optam por fazer concursos na área de docência (seja na educação de surdos ou como professores de Libras) com salários mais atraentes, o que não contribui para implementar uma política de tradução e de interpretação nas universidades federais. (SANTOS, 2015, p. 138).

Jônatas reconhece a importância de ser intérprete para atingir o objetivo de ser um bom professor bilíngue e ignora, a princípio, a importância da profissão do Tils por ela mesma.

Outro fator citado pelo entrevistado é o fato de não termos ainda sinais para traduzir conteúdos de algumas disciplinas, como química, física, história, entre outras – uma situação que amplia ainda mais a dificuldade da tarefa de traduzir. Nesses casos, normalmente, o intérprete opta por explicar ao aluno o conceito do que está sendo dito pelo professor e, posteriormente, negociar com o aluno algum sinal para ser usado durante a disciplina, no caso de o assunto ser recorrente nela. Essa tomada de posição é comum no cotidiano dos Tils que atuam nas salas de aulas inclusivas, em qualquer nível de ensino, e é uma das dificuldades para garantir maior agilidade no ato interpretativo.

A presença do Tils na sala de aula é bem recente e é extremamente raro um surdo que tenha tido intérprete desde o início da sua vida escolar. Mesmo considerando que o surdo conquistou o direito de ter o Tils na sala de aula, é

frequente que durante um longo período de sua vida escolar ele não tenha tido alguém que falasse sua língua, o que o coloca em desvantagem em relação ao aluno ouvinte. A entrada do Tils na vida escolar do surdo não garante a ele a recuperação dos conceitos não aprendidos, e normalmente isso é feito simultaneamente pelo intérprete quando o conteúdo tratado em sala de aula necessita de conhecimentos prévios que o aluno surdo desconhece.

Durante sua trajetória profissional, Jônatas deparou-se com situações de tradução difíceis para ele e, diante do resultado insatisfatório, decidiu avaliar com mais rigidez os convites para atuar como intérprete e, somente depois, decidir se aceita ou não o trabalho. Ao reconhecer que não está preparado o suficiente para traduzir determinados assuntos, revela sua responsabilidade para com o outro.

Orientar o ato na totalidade do existir-evento singular não significa, de modo algum, traduzi-lo na língua dos valores mais altos como se aquele evento participativo concreto e real, no qual o ato se orienta diretamente, fosse apenas uma representação ou um reflexo de tais valores. Eu participo do evento pessoalmente, e também cada objeto ou pessoa com que tenha a ver minha vida singular participa dele pessoalmente. Eu posso cumprir um ato político e um rito religioso na qualidade de representante, mas se trata já de uma ação especial que pressupõe que eu tenha a autorização para realizá-la; mas nem neste caso eu abduco definitivamente da minha responsabilidade pessoal; ao contrário, o meu papel representativo, o poder pelo qual fui autorizado, levam-no em conta. O pressuposto tácito do ritualismo da vida não é, de modo algum, a humildade, mas a arrogância. É necessário, ao contrário, tornar-se humilde pela participação e responsabilidade pessoal. (BAKHTIN, 2012, p. 112).

Admitir que naquele momento não se esteja apto a realizar determinada tradução é não desmerecer o surdo e sua língua; é reconhecer que a comunidade surda tem o direito de obter uma boa tradução para compreender, na sua língua, o que foi dito em português.

Diferentemente dos Tils Davi e Jônatas, a intérprete Rute foi conduzida à profissão, literalmente, pelas mãos dos surdos. Sua história corrobora tantas outras histórias de intérpretes de língua de sinais do Brasil, inclusive a minha própria história. Eu venho do contato com os surdos, da mesma comunidade surda com a qual Rute teve e mantém contato. Em espaço de tempo diferentes, fomos formadas pela mesma comunidade.

Comecei por gosto. Eu caí de paraquedas na profissão. Uma coisa é você conversar em Libras, outra coisa é ser intérprete. Eu postava, via o pessoal falando em Libras. Eu frequentava a igreja do Nazareno e sempre ficava perto dos surdos. Sempre que eu ia à igreja, gostava de ficar perto dos surdos, e fui aprendendo com [eles]; isso se deu no início de 1995. Em 1995, comecei a ter o contato. Depois, me afastei quando me tornei mãe e retornei em 2002, e, em 2005, retomei e fiquei mais efetivamente perto deles e comecei a namorar um surdo; e por namorar um surdo, me vi obrigada a aprender língua de sinais.

Por namorar um surdo me vi obrigada a comunicar; ele que me ensinou praticamente tudo. Isso aconteceu em 2005. Eu aprendi com ele, passeava muito com eles, visitava associação de surdos, eventos de surdos e tudo mais.

Quando teve as provas do Prolibras, a associação dos surdos, acabei me envolvendo com a associação dos surdos. Eles falaram: “Olha, a gente tem muita falta de intérpretes. Você não quer se profissionalizar, fazer o exame do Prolibras, trabalhar como intérprete?” O presidente da Assucamp, M. D. e a M. Z. me convidaram para ser intérprete.

Daí, eles me prepararam. Fiz um cursinho de mais ou menos dois meses sobre legislação, ética, porque uma coisa é você falar Libras, a ética, outra coisa é você ter uma postura profissional de um intérprete de Libras. Era um conhecimento que eu ainda tinha que adquirir. Então eles foram me envolvendo, me chamavam para fazer a interpretação, revezar com algum intérprete mais experiente para eu poder ter o contato, ver como funcionava. E a primeira atuação como

intérprete foi aqui na Unicamp, no debate dos “reitoravéis” [...] em 2012. Foi a primeira vez em que me vi totalmente desafiada, porque o contexto [era] totalmente diferente, o vocabulário [era] totalmente diferente, não só pelo nível das discussões, mas também por ser na Unicamp, ser outro assunto; o pessoal da Unicamp já estava acostumado àquele monte de siglas que eu mal sabia soletrar. Às vezes, um “D” parece um “P”, mas foi uma experiência incrível. Gostei bastante, aprendi muito e revezei com o M. G. Ele me ajudou muito: quando eu não sabia, ele me passava os sinais. Eu ficava pouco tempo, quinze minutos, ele ficava meia hora; quando eu perdia alguma coisa, ele, quando estava na interpretação, recuperava a informação rapidinho. Foram dois debates que interpretei com ele, e, por causa disso, tive contato com a Profa. R. M. S., que tem alguns grupos de estudos de surdos aqui na Unicamp e me convidou para participar como intérprete. Comecei a participar do GSE, Grupo Surdos de Estudos, criado pelo surdo Guilherme, que é para discutir mais política, discutir movimentos sociais. O GES e Gestec têm mais ouvintes do que surdos: no GSE eram vinte surdos e três ouvintes.

Particpei desse grupo juntamente com a E. O., que fez esse papel de apoio maravilhosamente bem, me ajudou muito, pois as discussões eram densas, acadêmicas, então entrei dessa forma. Em 2012, recebi a certificação do Prolibras. Durante seis meses acompanhei uma aluna do ensino médio e continuei na Unicamp no GES, no GESTC, até chegar ao concurso, em 2014. (RUTE).

A entrevista da Rute evidencia a responsabilidade da comunidade surda na formação do intérprete de língua de sinais. Ao assumir seu papel como lugar de formação para os intérpretes, a comunidade surda contribuiu para a profissionalização da atividade tradutória da Libras-português.

Os surdos da Assucamp investiram na preparação de Rute para a prova do Prolibras, possibilitando que ela adentrasse na profissão de forma legítima. O concurso de 2014, ao qual ela se refere, foi um processo seletivo que

ocorreu na Unicamp para preenchimento de três vagas para tradutor/intérprete de Libras, no qual foi aprovada com a nota mais alta na prova prática. Esse percurso na formação ocorreu de forma similar na história dos intérpretes de línguas orais.

Movidos por considerações estratégicas e comerciais, Samuel de Champlain, colonizador da Nova França e fundador da cidade de Quebec (1608), dispôs-se a formar intérpretes de modo mais deliberado, criando na nova colônia a instituição dos “intérpretes residentes” (*interprètes-résidents*). Jovens franceses de espírito aventureiro eram colocados nas tribos indígenas com as quais os franceses comerciavam; viviam entre os nativos vestidos como eles, caçando, pescando e tomando parte de suas atividades cotidianas. Dessa forma, mediante o contrato diuturno com os índios, esses intérpretes se familiarizavam não só com a sua língua mas também com a sua maneira de pensar, servindo como intermediários muito eficientes entre os nativos e os europeus, colonos e comerciantes, e funcionando, ao mesmo tempo, como guias, exploradores, diplomatas e negociantes. (DELISLE; WOODSWORTH, 2003, p. 272).

Vale ressaltar que nem todos os ouvintes são aceitos pela comunidade surda e convidados a tornarem-se intérpretes. Existem aqueles que são amigos dos surdos e dominam a língua de sinais sem, entretanto, serem nomeados intérpretes: “No meio do povo surdo, alguns ILS são mais aceitos que outros, reconhecidos como identidades mais [compatíveis] com a cultura surda” (PERLIN, 2006, p. 144).

A narrativa de Rute acrescenta um dado extremamente importante que não foi citado nas narrativas anteriores: a participação dos intérpretes mais velhos na formação dos novos. O intérprete R. G., citado pela entrevistada, atua na profissão há mais de dez anos, em diferentes espaços sociais, sendo também reconhecido e respeitado pela comunidade surda, bem como a intérprete E. O. Ambos tiveram uma atitude positiva de ajuda para com a iniciante. As trocas entre os intérpretes foram relevantes para sua atuação na

universidade, principalmente porque, naquele momento, se constituía um espaço novo para a entrevistada, com novos vocabulários que não foram aprendidos no contato com os surdos. Vale saber que a maioria dos surdos que frequentam a Assucamp não possuem formação e vivência acadêmica, logo, além de tratar-se de uma situação específica, que era a campanha para “reitoráveis”, que, por si só, já traz situações peculiares da universidade e não são vivenciadas por quem não participa do seu cotidiano, o desafio de traduzir aqueles discursos foi gigantesco. E, nesse sentido, a presença de outro profissional mais experiente fez toda a diferença.

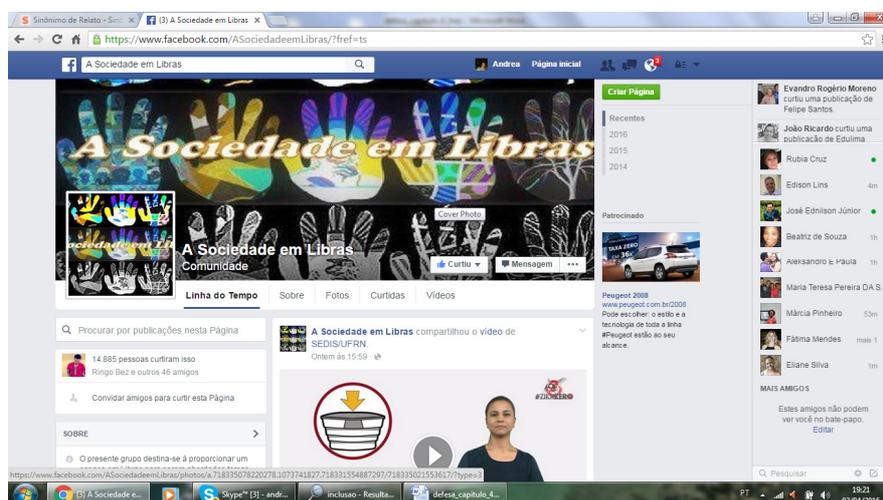
Assim também acontecia com os intérpretes de línguas orais.

No passado, muitos intérpretes de êxito se iniciaram nessa profissão de modo inteiramente fortuito. Um dos exemplos é o caso de Édouard Roditi. Nascido em Paris, de pais norte-americanos, teve uma excelente formação e pôde adquirir o conhecimento de idiomas estrangeiros graças à sua família multilíngüe. Roditi tornou-se um intérprete depois de se encontrar casualmente, em um trem, com Hans Jacob, intérprete do Ministério do Exterior da República de Weimar, que o persuadiu a prestar exame em Genebra. (DELISLE; WOODSWORTH, 2003, p. 264).

O papel desempenhado pelos intérpretes mais experientes na formação dos novos intérpretes ainda foi pouco estudado; nesse momento, o foco tem sido a formação acadêmica por meio de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*.

A citação do auxílio dos intérpretes mais experientes no processo de entrada de Rute na profissão é relevante porque há uma visível competição entre os Tils, que é percebida nas redes sociais, ao contrário da comunidade surda, que se utiliza das redes sociais para ensinar novos sinais, debater sobre diferentes temas, a exemplo da página do Facebook Sociedade em Libras (Figura 38), em que todos os assuntos são postados em vídeo usando Libras. Essa página constitui um lugar valioso de informação, formação e difusão da língua brasileira de sinais. A língua oficial do grupo é Libras, é um espaço para

serem abordados temas do dia a dia, por meio de vídeos em Libras produzidos pelos membros do grupo. Os comentários são em português, porém, quando algum assunto tem mais intervenção, normalmente gera outro vídeo em Libras para dar continuidade.



**Figura 38** – Página “Sociedade em Libras”, do Facebook

Fonte: Facebook (s.d.)

O mesmo não acontece com os Tils nas páginas das redes sociais mantidas e direcionadas a intérpretes. As publicações, em sua maioria, dizem respeito a eventos relativos à surdez, tradução, língua de sinais, divulgação de publicações da área e, em menor proporção, publica-se alguma dúvida específica que quase nunca obtém resposta. Ainda que a categoria realize alguns movimentos para a profissionalização, o crescimento e reconhecimento desejável não serão alcançados enquanto não assumirmos a responsabilidade pela formação dos novos intérpretes.

#### **4.2 Tradutor e intérprete de língua de sinais na sala de aula: discursos postos e as representações veladas**

As reflexões e pesquisas na área dos Estudos da Tradução e na educação de surdos sobre o papel do Tils na sala de aula são muitas e não há um consenso sobre o assunto.

Nem mesmo a nomenclatura da função está definida. Nas escolas estaduais do estado de São Paulo, os profissionais que exercem a função de

tradutor são nomeados como professor interlocutor. Este cargo foi criado pela Secretaria de Estado da Educação, por meio da Resolução SE nº 38 de 2009 (SÃO PAULO, 2009), para garantir aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, matriculados em sala de aula comuns, o acesso às informações e aos conhecimentos curriculares dos ensinos fundamental e médio.

De acordo com a Resolução SE nº 38, são admitidos para a função de professor interlocutor docentes com qualificação na língua brasileira de sinais que têm como atribuição viabilizar a comunicação entre o professor titular e os estudantes surdos. Sua função é interpretar, por meio da Libras, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas em sala de aula, permitindo o acesso aos conteúdos curriculares.

Na vertente acadêmica, usa-se o termo “intérprete educacional” (IE) para designar o profissional que atua na sala de aula. Nas palavras de Lacerda:

O termo “intérprete educacional” é usado em muitos países (EUA, Canadá, Austrália, entre outros) para diferenciar o profissional intérprete (em geral) daquele que atua na educação, em sala de aula. Em certos países ainda há a preocupação em diferenciar, de forma mais saliente, atuação do ILS daquela dos profissionais que atuam no espaço educacional (na Itália, por exemplo, o profissional que atua no escolar não é chamado de intérprete, mas de assistente de comunicação) principalmente porque trata-se de um profissional que deverá versar conteúdos da língua majoritária para a língua de sinais do país e vice-versa, mas que também se envolverá de alguma maneira com as práticas educacionais, constituindo aspectos singulares a sua forma de atuação. (LACERDA, 2009, p. 33).

Fato é que, distinto do professor, tanto o professor interlocutor como o intérprete educacional possuem formação generalizada quando têm graduação, lembrando que, para atuar como intérprete no ensino fundamental e médio, não é exigida formação superior. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), estabelece, no Capítulo IV, inciso XI, que: “I - os tradutores e intérpretes da

Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras”. Portanto, há muitos intérpretes atuando na sala de aula apenas com o ensino médio, sem qualquer formação específica. Enquanto o professor dispõe de conhecimentos específicos sobre a disciplina lecionada, o Tils, na maioria das vezes, tem contato com o conteúdo somente ao chegar na sala de aula.

Difícilmente haverá uma única formação adequada para o Tils que atua em sala de aula. Pode-se ensinar sobre processos tradutórios, gramática da língua de sinais, cultura surda, expressão corpórea, entretanto não há como dominar todo o conteúdo aprendido pelo surdo em seu percurso escolar, visto que, principalmente quando se trata do ensino fundamental e médio, não há garantia de que o intérprete atuará na mesma escola ou no mesmo nível de ensino. A formação é contínua.

Para a discussão desse tópico, perguntei aos intérpretes entrevistados qual a função do Tils na sala de aula. A seguir, analisarei seus relatos.

Sobre o Tils em na sala de aula, Davi diz:

Particularmente, essa é uma profissão [pela qual] me apaixonei logo de vista, porque ela tem um fundo de questão social e humanista [com o que] sempre fui envolvido [...]. Mas a questão da profissionalização do intérprete me chama muita atenção, porque a gente não pode parar nisso, embora tenha todo esse fundo porque é um serviço de auxílio, de ajuda, mas, ao mesmo tempo, você precisa ter esse perfil profissional, precisa saber o limite, saber até onde ir. Para mim, o profissional, o intérprete, tem que estar dentro da sala de aula para fazer a comunicação, ser a ponte de comunicação entre o surdo e o ambiente linguístico dos ouvintes, o português, [ceve] auxiliar também na dificuldade do português, em alguma dúvida de palavras, prestando todo esse auxílio, claro, dentro do âmbito acadêmico da escola, que foi sempre onde interpretei; estar nesse auxílio na aquisição do conhecimento, na transmissão do conhecimento. (DAVI).

Davi marca sua história com valores da religião; sua opção de vida está direcionada à humanidade. Ainda há para ele a relação intérprete e auxílio, podendo ser compreendido tanto como um auxílio no campo da assistência como no campo pedagógico: o intérprete como aquele que auxilia o professor titular da sala.

Nessa direção, diz Lacerda (2009):

[...] o ILS em sala de aula intermediando as relações entre professor/aluno surdo, aluno ouvinte/aluno surdo nos processos de ensino/aprendizagem tem grande responsabilidade. Além dos conhecimentos necessários para que sua interpretação evite omissões, acréscimos ou distorções de informações de conteúdo daquilo que é dito para a língua de sinais, ele deve estar atento às apreensões feitas pelos alunos surdos e aos modos como eles efetivamente participam das aulas. Muitas vezes, é a informação do IE sobre as dificuldades dos alunos no processo de ensino aprendizagem que norteia uma ação pedagógica mais adequada dos professores. (LACERDA, 2009, p. 34).

A ausência de clareza sobre o papel do intérprete de língua de sinais na sala de aula pode ser consequência da forma como os Tils foram inseridos na educação inclusiva. Primeiro, os surdos foram integrados na escola e depois se buscaram os meios para incluí-los. Os primeiros intérpretes foram sendo formados em serviço; só atualmente é que estamos refletindo sobre sua atuação.

No Brasil, pesquisas sobre intérprete de língua de sinais em sala de aula são escassas, já que essa forma de atuação tem ainda caráter experimental em muitas realidades e não é conhecida até agora por vários estados e municípios. (LACERDA, 2009, p. 34).

O não saber da sua função não é um privilégio somente dos intérpretes, mas também dos professores, que, no início da inclusão, delegaram aos

intérpretes a função de educar o aluno surdo sob a alegação de não serem capacitados para receber o aluno surdo na sala de aula.

O modo como os surdos foram incluídos gerou diferentes condições de trabalho para o intérprete. Como exemplo podemos citar o professor/intérprete, função que se desenvolveu em algumas regiões do Brasil pela necessidade de intérpretes no ensino fundamental; entretanto, como não havia tais profissionais na rede de ensino, os professores que tinham domínio da língua de sinais foram convocados a exercer tal função, originando o professor/intérprete (LACERDA, 2008). Até aquele momento, o profissional só conhecia a atividade de professor e, sem ter o mínimo conhecimento sobre a atividade de traduzir, foi inserido na sala de aula para traduzir ao aluno surdo as aulas daquele que até recentemente era seu colega de trabalho.

Na resposta de Jônatas, ele explica as diferenças existentes na nomenclatura e como isso influencia nas práticas e exigências feitas ao intérprete.

A função do intérprete educacional ou professor interlocutor – são nomes diferentes – [depende] do lugar em que [se] trabalha [e a pessoa] é cobrad[a] de formas diferentes.

[N]essa proximidade com o aluno, se ele [não estiver] entendendo, ele vai mostrar [isso]. Aí você precisa se fazer entender dando outros exemplos. No caso, eu tenho o recurso visual que é o tablete; eu puxo a imagem sem perder o foco no professor na frente da sala de aula. Mas, nessa abertura, é importante não misturar o profissional com o pessoal; há momentos em que a criança pede um apoio e, às vezes, não é o profissional que está atuando como intérprete, e, sim, o professor, organizando o material. [N]essa abertura, ele não é só o profissional que está interpretando, mas o profissional que está ajudando a organizar todo aquele universo por conta da surdez; [é uma situação em que] todos já fizeram e ele está esperando [sua] ajuda. O intérprete educacional vai um pouquinho além da tradução. Na literatura, eu sempre vejo a Cristina Lacerda acertar o aparelho [Jônatas refere-se ao aparelho auditivo do aluno]; já aconteceu comigo também.

Outras coisas acontecem dentro da sala de aula que muitas vezes a gente acaba não abraçando porque não é nossa função, mas a acabamos remetendo ao professor regente. (JÔNATAS).

De todos os entrevistados, ele é o único que cita as diferentes nomenclaturas, talvez por atuar em diferentes espaços educacionais e não somente nas escolas do estado.

A história de constituição do Jônatas dá-se nos espaços educacionais, principalmente nas escolas estaduais, por isso a familiaridade com os termos. Ao dizer que, dependendo da forma como o intérprete é nomeado há expectativas de atuação diferente, revela-nos que o contratante faz uma distinção com relação à atividade do intérprete, caso seja denominado intérprete educacional ou professor locutor; sendo assim, não se pode usar as duas nomenclaturas como sinônimas.

Na fala do Tils Jônatas, como ele mesmo deixa claro, há uma identificação com os estudos realizados pela pesquisadora Cristina Lacerda no que se refere ao intérprete não se restringir a “somente traduzir”. Para essa autora, assim como para o Tils entrevistado, cabe ao intérprete educacional envolver-se no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo.

Assim o trabalho do IE vai além de fazer escolhas ativas sobre o que deve traduzir, envolvendo também modos de tornar conteúdos acessíveis para o aluno, ainda que implique solicitar ao professor que reformule sua aula, pois uma tradução correta do ponto de vista lingüístico nem sempre é a melhor opção educacional para propiciar o conhecimento, principalmente quando os alunos são crianças ainda em fase de aquisição da Libras. (LACERDA, 2009, p. 35).

Nessa mesma direção, temos as diretrizes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo quando diz que: “O professor-interlocutor não é um simples tradutor, pois ele precisa ter uma metodologia própria para que o aluno possa aprender” (SECRETARIA CAPACITA..., 2011).

Ele ainda cita a aproximação que existe entre aluno surdo e Tils, e essa relação não pode ser ignorada na sala de aula, pois, muitas vezes, o aluno surdo só tem como interlocutor o intérprete, pois, sendo a maioria dos surdos filhos de pais ouvintes, o conhecimento da família sobre a língua de sinais é restrito, quando não inexistente. Como aponta-nos Lacerda:

Tendo em vista que as crianças surdas são, em grande maioria, filhas de pais ouvintes e que os programas de atendimento precoce à criança e à família continuam muito insatisfatórios, elas chegam à escola com um desenvolvimento incipiente da linguagem e sem domínio de uma língua. É comum que só então iniciem a aquisição da língua de sinais naturalmente se as experiências educacionais permitirem. (LACERDA, 2009, p. 50).

Nesses casos, não raro a criança surda irá aprender a língua de sinais junto ao intérprete na escola inclusiva. Em vista disso, o intérprete terá que primeiro ensinar a língua para a criança e então, somente depois, traduzir o conteúdo o escolar. Durante todo esse período em que a criança apropria-se da língua de sinais, o conteúdo escolar continua sendo ensinado a todas as crianças ouvintes, pois elas já dominam sua língua materna, o português.

A criança, mesmo estando na escola e com a presença do intérprete, não domina sua própria língua, não sendo possível essa situação. A falta da língua obriga o intérprete a ensinar primeiro a libras ao surdo, e isso pode prejudicar muito o acompanhamento do aluno do que está sendo ensinado pela professora da sala – não por culpa do intérprete, mas pela situação em que ele se encontra de proximidade maior com o aluno surdo.

Esse problema não se apresenta no ensino superior; ao contrário, o surdo matriculado na graduação ou pós-graduação geralmente tem fluência na língua de sinais. Essa diferença de ter contato com surdo fluente em Libras e com crianças permite ao intérprete ter clareza de qual é sua função. É o que se pode verificar na resposta da Rute.

Primeiramente, possibilitar o acesso às informações, de forma que o aluno tenha a mesma condição de compreender [que] o

aluno ouvinte. Basicamente é isso: transformar aquele discurso oral em língua de sinais. (RUTE).

Essa foi a resposta mais sucinta que obtive. Essa entrevistada não discorreu muito sobre sua prática, tratou a função do tradutor sem romances ou sentimentalismos. Não romanceou a função e nem a descreveu com riqueza de detalhes, como fizeram os intérpretes anteriores.

A resposta possibilita-me pensar que a intérprete acredita que a função é clara, não se funde com a do professor. Não propõe responsabilidade e/ou envolvimento do Tils com a metodologia do ensino, com material pedagógico; a entrevistada não tem dúvidas sobre a função do tradutor: produzir significado na língua de sinais do discurso que foi dito na língua portuguesa.

Quem sabe essa clareza seja decorrência de sua entrada na área da surdez ter sido pelas mãos dos surdos adultos. Quando a porta de entrada é pela comunidade surda, com o contato exclusivo com adultos surdos, não há dúvidas de que a maior diferença entre surdos e ouvintes é linguística. O contato com o surdo adulto não permite dúvidas sobre sua capacidade de apropriar-se dos mesmos conhecimentos dos ouvintes quando a língua de instrução é a Libras.

É importante notar que essa intérprete não teve contato com a educação de crianças surdas. O adulto surdo tem clareza da função do intérprete, tem consciência de sua finalidade, ou seja, viabilizar a comunicação entre surdos e ouvintes. A comunidade surda está ciente de qual é o papel do intérprete, logo, na sua formação junto à comunidade, essa questão é posta de maneira muito simples.

Outro fator importante é que sua atuação como intérprete na educação iniciou-se na universidade, com pesquisadores surdos que já dominavam tanto a Libras como o português como segunda língua.

Acredito que seja necessário estudar a função do intérprete de Libras na sala de aula por níveis de ensino, e não de forma generalizada. No caso da criança surda, ela não tem clareza do que seja ser um tradutor, mesmo porque, provavelmente, as crianças surdas de pais ouvintes aprenderão a língua de sinais com o intérprete em sala de aula. Nesse caso, a confusão de papéis está instalada. Diferentemente da criança surda filha de pais surdos que, por ter

convivência com surdos e ouvintes e por crescer bilíngue, talvez, consiga diferenciar a função do professor e do intérprete desde a mais tenra idade.

### **4.3 Ética na interpretação da Libras-português: os frutos de posturas éticas**

A discussão sobre ética tem ocupado o discurso de vários estudiosos da tradução. As obras de Antoine Berman e Lawrence Venuti ajudaram-me a refletir sobre a ética nas interpretações da Libras. São elas, respectivamente: *A prova do estrangeiro: cultura e tradução na Alemanha romântica* (BERMAN, 2002) e *Escândalos da tradução: por uma ética da diferença* (VENUTI, 2002).

No Brasil têm crescido as pesquisas sobre ética na tradução e algumas publicações com essa temática começam a surgir, a exemplo, do livro *Vozes da tradução: éticas do traduzir* (2014), organizado pelas pesquisadoras Lenita Esteves e Viviane Veras. O livro é resultado do esforço reflexivo de pesquisadores que fazem parte do grupo de Pesquisa MultiTrad<sup>9</sup>, organizado em torno de um eixo que se funda justamente na heterogeneidade do objeto tradução.

Na área “tradução e interpretação da língua de sinais”, a única publicação encontrada foi um material didático escrito especificamente para o curso de educação a distância, bacharelado em Letras/Libras, na disciplina de Tradução e interpretação da Libras II, de autoria de Audrei Gesser (2011). O tema é tratado como tópico da disciplina citada. O estudo versa sobre a conduta de comportamento profissional no cumprimento de códigos de ética e faz um breve resgate dos pressupostos filosóficos da ética, define a diferença entre ética e moral e apresenta uma sucinta discussão sobre alguns códigos de ética dos Tils, para além do já conhecido e amplamente divulgado *Código de ética dos intérpretes de Libras da Feneis* (QUADROS, 2004). A partir do questionamento “Mas, afinal o que é ética?”, Gesser (2011) introduz a discussão dizendo:

---

<sup>9</sup> O Grupo MultiTrad conta com pesquisadores de várias instituições brasileiras (PUC-Rio, UFRj, Unicamp, USP, Unesp, UFU, UFJF, UEM e UFPR) e com estudantes vinculados a projetos de pesquisa em todos os níveis de formação.

Em princípio poderíamos dizer que ética é “a arte do bom” (Marchionni, 2008), entendendo o bom como aquilo que nos guia para sermos felizes. Esta felicidade, todavia, não pode ser do tipo que ignora todo o nosso entorno social; não pode ser uma felicidade que nos faça feliz e que prejudique os outros. Para praticarmos o bom temos que ter uma motivação – e essa motivação é moral! É verdade que ética e moral são conceitos muitas vezes concebidos como sinônimos para alguns autores e como conceitos distintos para outros (cf. Boff, 2009). Esta distinção foi feita durante o Iluminismo (1700-1800), mas é criticada por vários autores por acharem que se cria uma confusão desnecessária. (GESSER, 2011, p. 3).

Logo mais adiante, a autora afirma que:

As questões de ética aparecem sob várias temáticas no nosso dia a dia, e fundamentalmente importante são os costumes que estão imbricados nesta discussão. É sabido que os costumes podem mudar: o que era considerado correto em uma determinada época pode ser considerado errado nos dias atuais, da mesma forma que o que é aceito em determinadas sociedades pode ser rejeitado em outras. Assim, um comportamento correto em ética seria “um comportamento adequado aos costumes vigentes, e enquanto vigentes, isto é, enquanto estes costumes tiverem força para coagir moralmente, o que aqui quer dizer, socialmente” (VALLS, 1993, p. 10). (GESSER, 2001, p. 5-6).

Embora o texto seja parte integrante da disciplina de Tradução e Interpretação de Libras II, não há referências sobre a relação entre ética e tradução.

Diferentemente da vertente proposta por Gesser (2011), pretendo ampliar as questões sobre ética a partir das considerações dos sujeitos participantes dessa pesquisa no viés dos Estudos da Tradução e do ato ético de Bakhtin. Vale saber que o tema “ética” é recorrente nos grupos de discussão de Tils, nos trabalhos e textos acadêmicos publicados sobre sua atuação

profissional, mas não há, ainda, que eu tenha conhecimento, um estudo específico sobre o tema.

Nas respostas obtidas dos sujeitos entrevistados, ficou constatado que, quando se pergunta diretamente sobre a ética na interpretação, os Tils referem-se ao Código de Ética da Feneis; todos o conhecem e sabem de sua existência. Apesar de haver outros códigos de ética da profissão, eles não são citados por nenhum dos Tils entrevistados. Isso reafirma que, ainda que tenha se originado nos Estados Unidos, o código de ética da Feneis continua sendo a referência para os intérpretes. Esse dado é relevante, tendo em vista que todos os entrevistados são novos na profissão; sua entrada já ocorre com a existência de outros códigos de ética e, mesmo assim, nenhum encontra destaque tanto quanto o da Feneis. Provavelmente, esse dado seja consequência da pouca divulgação dos outros códigos de ética, por nenhum outro ter sido balizado pela comunidade surda e por instituições governamentais – tais como o Ministério da Educação (MEC) –, além de serem pouco citados nas publicações científicas.

A relação entre neutralidade e ética proposta no Código de Ética da Feneis é percebida na resposta do intérprete Davi, que expressa:

A nossa ética tem que estar na questão de tentar ser o mais neutro possível, sabendo que você não vai conseguir ser 100% neutro; tentar essa questão da neutralidade e não fazer nada que prejudique. Se for para o bem, se for para auxiliar, tudo bem! (DAVI).

De acordo com o Código de Ética da Feneis,

2º - O intérprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo. (QUADROS, 2004, p. 32).

A invisibilidade aparece como uma forma ou solução para sermos éticos. “Quanto mais ‘neutro’ for, menos me lembrarei da interpretação feita. Portanto, mais ‘neutro’ terei sido!” (SANDER, 2002, p. 131).

Em oposição a essa ideia de neutralidade, Bakhtin afirma que o ato ético exige posicionamento. Não há como ser neutro. E mesmo tentando essa neutralidade, o ato do intérprete é posicionado: ele não omite, mas provoca sentido para o outro. Como nos diz Bakhtin:

Desta responsabilidade sem álibi se pode certamente tentar fugir, mas mesmo as tentativas de alienar-se desta responsabilidade testemunham o seu peso e a sua presença inevitável. (BAKHTIN, 2012, p. 27).

Assim, também nos Estudos da Tradução não há possibilidade de haver um tradutor/intérprete neutro. Sendo a tradução uma ressignificação de sentidos na voz do outro, não há como o Tils não participar do processo tradutório por meio de suas escolhas linguísticas, que nunca serão neutras e, sim, o resultado de sua história, de seu conhecimento sobre comunidade surda e língua de sinais.

Se ética diz respeito a nosso agir no mundo, ela nunca será neutra e isenta de valores. Pelo contrário, ética é necessariamente valoração: bem/mal, bom/ruim, certo/errado etc. e essa valoração mobiliza também, ou, sobretudo, a nossa vontade, sendo a ela dado o poder de tornar-se realidade ou não. (OLIVEIRA, 2014 p. 264).

O intérprete, ao se posicionar a favor do bem do aluno, como expressou Davi em sua entrevista, revela o que entende por ser ético, ou seja, seguir as regras do código de ética.

[...] entendendo ética como as regras dentro do âmbito do trabalho; é isso que ela quer dizer: a ética profissional [é] procurar sempre o bem do aluno, não esconder as informações, não fazer interpretações dúbias, não omitir

informações, fazer interpretação clara, não obstruir o acesso às informações. (DAVI).

Quando ele é questionado sobre o que faz no momento em que não há sinal correspondente na língua de sinais, diz:

Aí entra muito a questão do nosso conhecimento de mundo, entra na parte da não neutralidade. Você tem que fazer uma escolha rápida e que você consiga transpor, ser fidedigno à mensagem. Colocar de uma forma que ele vá conseguir entender. (DAVI).

De forma contraditória, na voz de Davi, é justamente o não ser neutro, a tomada de posição, que garante a qualidade da tradução quando não há sinal/palavra semelhante. É como se, na falta do sinal/palavra, o intérprete fosse autorizado a dizer, a fazer-se presente; ele é convidado a sair da invisibilidade para “mostrar-se” na tradução. A tomada de decisão é legítima, como se até aquele momento fosse possível ser neutro. Sua fala sugere que na tradução literal pode haver neutralidade. De acordo com Cardozo (2014):

Trata-se na tradução, é claro, de uma voz cuja tarefa primeira é a de dizer um outro, o outro da tradução, que, por sua vez, apresenta-se sempre como uma voz atravessada de vozes. E é justamente porque essa prática de dizer um outro – tão plural em sua singularidade - não é uma atividade neutra, automática, transparente, que ao dizer o outro, o tradutor precisa fazer suas escolhas, tomar suas decisões. (CARDOZO, 2014b, p. 69).

Sendo a tradução uma atividade plural, não é possível existir tradutor neutro. Davi compreende a ética como um código de conduta, e tem como referencial o *Código de ética do intérprete de língua de sinais* da Feneis.

Ética: a[s] quest[ões] da ética e moral, para mim, às vezes se confundem. Se a gente for pegar a ética como hábitos e costumes e levar para a vida profissional, ela fica um pouco

[...] perdida. [...] Então ela ficando mais ligada à moral..., [...] para mim, ético é fazer o bem e não prejudicar o outro. Ser responsável pelos seus atos, não prejudicar o outro. (DAVI).

Essa responsabilidade não é a mesma tratada por Bakhtin. O intérprete compreende responsabilidade como cuidado, não prejudicar o outro, contribuir para o próximo. É o que Bakhtin classifica como ética formal.

O princípio da ética formal não é de fato um princípio do ato, mas o princípio da generalização possível dos atos já dados na sua transcrição teórica. A ética formal, em si, não produtiva e é simplesmente um domínio da moderna filosofia da cultura. (BAKHTIN, 2012, p. 79).

Bakhtin possibilita-nos um olhar mais além.

Qualquer pensamento que não seja relacionado comigo como algo que é obrigatoriamente único é apenas uma possibilidade passiva; ele poderia mesmo simplesmente não existir na minha consciência não implica nenhuma obrigatoriedade, insubstituibilidade; não encarnado na responsabilidade, também o tom emotivo-volitivo de tal pensamento é fortuito; é apenas a relação com o contexto único e singular do existir – evento através do efetivo reconhecimento da minha participação real nele, que o torna um ato responsável. E tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real. Eu existo no mundo da realidade de inelutável, não naquele da possibilidade fortuita. A responsabilidade é possível não em relação ao sentido em si, mas em relação à sua afirmação/não afirmação singular. De fato pode-se passar por cima do sentido ou pode-se irresponsavelmente fazer passar o sentido por cima do existir. (BAKHTIN, 2012, p. 101).

No relato de Jônatas, é perceptível que existe clareza quanto à sua função de tradutor, que é a de fazer passar a mensagem dita em português para a Libras ou vice-versa. Essa sua postura é coerente com o que é falado a respeito do tradutor nos Estudos da Tradução.

Parece haver consenso no sentido de que a tradução tem como função primordial trazer para determinada língua uma informação que está escrita em outra. Podemos dizer, portanto, que a difusão de conhecimento depende em grande medida da tradução. (ESTEVEES, 2014, p. 75).

Jônatas mostra-nos a dificuldade que sente em ser ético:

Tento ser ético, tento passar a informação. Ser ético, para mim, é você saber diferenciar os seus valores daquilo que está sendo interpretado; é difícil, é muito difícil, mas tem que ser assim, tem que ser dessa forma. Você não está ali para opinar e, sim, para passar a informação de forma mais clara, que seja compreendida sem perder nada. Por mais que você tenha dificuldade de um sinal de um conceito você precisa passar a informação. Você está ali para isso. (JÔNATAS).

O Tils está na sala de aula para permitir ao aluno surdo compreender, na língua de sinais, o que foi dito pelo professor ouvinte e/ou traduzir textos em português. Para Jônatas, não há dúvidas quanto à sua finalidade na educação do surdo, mas revela a dificuldade que sente em manter a neutralidade que considera primordial para ser ético.

A ética aparece ligada à ideia de neutralidade do intérprete, mas o intérprete luta em relação a separar seus valores do que está sendo dito na língua de partida e seus valores e conhecimento de mundo. De certa forma, Jônatas evoca a neutralidade como possibilidade de ser ético. Como se fosse possível, durante o ato interpretativo, esvaziar-se de si mesmo.

Magalhães Jr., intérprete da Presidência da Câmara de Deputados de Brasília, aponta em uma direção contrária à apresentada por Jônatas:

Não tenho mais aquela visão estanque do intérprete como mero reproduzidor de conteúdo, uma máquina sem emoção e personalidade escondida dentro de uma cabine e separada do mundo por um sólido painel de vidro. É essa impressão de isolamento, de invisibilidade, que talvez leve alguns colegas intérpretes a agirem com arrogância querendo atrair para si uma atenção que não fizeram por merecer naturalmente por incapacidade pessoal de comunicação ou por estarem escravizados a um sistema de regras auto-imposto que os impede de ser como são. (MAGALHÃES JR., 2007, p. 99).

A língua não é transparente. Sendo o intérprete trabalhador da língua, é impossível firmar a ética na pretensa fidelidade do Tils. “Evidentemente, uma ética tradutória não pode se restringir a uma noção de fidelidade” (VENUTI, 2002, p. 56). Ainda que o Tils não fique isolado do mundo por meio de uma cabine de vidro, normalmente seu trabalho do intérprete é solitário, no sentido de ser o único na sala de aula que fala a língua do aluno surdo, quando não é o único em toda escola a realizar essa função. Salvo algumas universidades privadas e públicas, onde há mais de um surdo, e, portanto, dois ou mais intérpretes, na maioria das vezes há somente um intérprete em cada escola e/ou faculdade.

Esse isolamento produz efeitos diferentes nos Tils. Alguns se julgam superiores por terem nas mãos o poder de abrir ou fechar um novo mundo de conhecimentos para os surdos, de proporcionar a inclusão do aluno surdo com os colegas e professor ouvintes. E, em outros, produz uma crise de identidade, contribuindo para a perpetuação da invisibilidade do Tils. O ato ético manifesta-se justamente quando se assume uma posição na presença do outro.

Segundo Magalhães Jr.,

Seja quem você é antes de ser intérprete. Dê a si mesmo a real medida de sua importância, nem mais nem menos. Seja profissional, educado, cortês, mas não deixe de fora seus melhores atributos pessoais para abrir espaço a um monte de regras. (MAGALHÃES, JR. 2007, p. 101).

Essas regras podem ser compreendidas como aquelas descritas no código de ética da Feneis e que engessam alguns intérpretes. Tais regras não aparecem no relato de Rute, que aborda a ética pelo lado das relações com os surdos. Esse olhar para a ética como decorrente das relações que se estabelecem com os surdos não foi mencionado pelos dois outros entrevistados. Talvez a ausência desse conflito seja parte de sua trajetória, pois tornaram-se intérpretes a partir do contato com a comunidade surda. Vejamos:

Primeiramente, é o envolvimento do intérprete. Muitas vezes a gente acaba tendo um envolvimento pessoal com o surdo, e [é difícil] separar essas duas coisas. Às vezes o surdo, por considerar a gente amigo, quer alguns favores, quer um tipo de favorecimento, por exemplo, o aluno não está na sala de aula e quer que o intérprete faça um resumo do que o professor já disse. Eu acredito que [isso] não é tratar com igualdade, porque se o aluno ouvinte não [estava] na sala, ele também perdeu o conteúdo. Então é uma coisa difícil de separar. Porque a gente quer fazer isso por ele porque é amigo, mas acredito que não seja o papel do intérprete. (RUTE).

A amizade entre surdos e intérpretes é uma especificidade única nessas relações de tradução e que se torna delicada quando inserida no contexto de sala de aula, lugar em que o intérprete presta serviço de tradução ao aluno surdo e nem sempre os limites são definidos.

O aluno surdo tem o direito de ser instruído na sua língua, porém tem o dever de cumprir com suas obrigações estudantis, e não transferir essa responsabilidade ao intérprete. Ausentar-se da aula é um direito de todos os estudantes, e com o surdo não poderia ser diferente. Entretanto, ele deve arcar com as consequências, e não deixar o intérprete como seu substituto.

Nessa situação, dizer *não* ao aluno surdo é perfeitamente compreensível e ético, caso contrário perpetua-se a ação assistencialista do ouvinte para com o surdo. Nesse sentido, essa manifestação assistencialista não se restringirá somente ao escrever o resumo da matéria quando o surdo ausentar-se. É preciso ter consciência de que em outros momentos essa postura irá se revelar

e o surdo pode não gostar de tal situação. O intérprete pode tornar-se tutor do surdo, e aquela situação que deveria ser de liberdade para o surdo, ou seja, a presença do Tils na sala de aula para que ele possa se formar e exercer sua profissão com competência, volta-se contra o surdo, que não se apropriará dos conteúdos, conseqüentemente não poderá exercer a profissão escolhida por falta de condições profissionais. Posto isso, o Tils, ao negar-se a tutelar o surdo, age com responsabilidade para com ele.

Quanto mais profissionais se tornam os intérpretes de Libras, tanto maior o benefício dos surdos, que dizem, por exemplo, que não querem que o intérprete explique as coisas a eles como se fossem incapazes, mas que interprete para eles e permita que os próprios surdos entendam as coisas. (SOBRAL, 2008, p. 129).

A entrevistada continua seu relato.

Outra coisa que tem é o professor falar uma determinada coisa. Eu traduzo tudo o que o professor fala, mas não sei... às vezes, o professor pode falar alguma coisa [com a qual] você não concorda, [talvez] um pensamento racista ou [ofensivo]. E você tem que traduzir e deixa isso claro, que não é você que está falando. Embora você não sinalize, está subentendido [que] é o professor. Mas gera um conflito quando você tem que traduzir ideias [com as quais] não compartilha; mas a ética está acima disso e você tem que traduzir porque você só é um condutor de uma língua para outra. (RUTE).

Novamente, a ética surge como resultado da neutralidade, da imparcialidade do intérprete. O conflito é do intérprete com o que foi dito, como se a autoria do discurso fosse sua; ele, o intérprete, é responsável por produzir na língua de sinais o mesmo sentido do que foi dito na língua portuguesa, não obstante o discurso da língua de partida não pertencer a ele, às suas ideias, aos seus valores. Nesse momento instala-se não uma questão de ética, mas, sim, de autoria. A pergunta a ser feita é: quem é autor do discurso traduzido?

Ainda que velado, surge nesse relato o conflito: o intérprete também é professor?

Ele tem responsabilidade sobre o que foi dito pelo professor? Em virtude de o intérprete estar na sala de aula, ele sente-se responsável por tudo que é dito nesse ambiente. É preciso ter claro que o aluno é do professor da sala e não do intérprete. Este tem a função de mediar a comunicação entre os dois grupos linguísticos presentes na sala de aula. Ao traduzir, o intérprete torna-se autor do discurso dito em português?

A ambiguidade professor-intérprete está longe de ser solucionada. Vale ressaltar que essa questão é também vivenciada pelos tradutores, ou seja, o tradutor é também autor? Discussão longa, extensa, que não cabe nos limites deste trabalho. A seguinte citação confirma a existência dessa preocupação:

Traduzir é também escrever, e escrever numa posição carregada de coerções discursivas, sociais, históricas que os autores não conhecem – ainda que conheçam, de sua posição, outras tantas. As idéias não são do tradutor, nem a organização do original; o público do original e o público da tradução não são seus; afinal lêem-se “autores”. Mas essas idéias, essa organização, só chegam ao público da obra traduzida por suas mãos: esse público na verdade não lê o autor, mas sua “criação” pelo tradutor. Só uma concepção de discurso como puro e simples conteúdo pode entender que o tradutor não é autor – e há autores que dizem que traduzir é mais “difícil” que escrever obras originais, para não mencionar criadores que, ao traduzir, não estiveram à altura de suas criações, ao passo que tradutores “não-autores” mostram plenas capacidades autorais. (SOBRAL, 2003, p. 205-206).

#### **4.4 As escolhas linguísticas: a tradução traduz o tradutor**

Neste tópico, a análise será sobre como são feitas as escolhas linguísticas dos Tils quando não há ou quando desconhecem sinais correspondentes para a palavra dita no português.

A cada momento há escolhas a fazer que são subjetivas, as de um bom tradutor podem não corresponder às de outro bom tradutor. À subjetividade do tradutor e à bagagem de conhecimento que é a dele acrescenta-se a subjetividade dos que julgam a qualidade da tradução, e nessa intersubjetividade não há verdade única porque não há critérios com precisão que definam o certo e o errado. Há, porém, a experiência, conhecimento perfeito da língua “para” a qual se traduz, o melhor conhecimento possível da língua “da” qual se traduz que são elementos de certeza. (AGUIAR, 2004, p. 17).

O intérprete de língua de sinais, em situação face a face com o surdo, tem como tarefa dar-lhe acesso às informações que estão sendo discutidas na língua portuguesa. Isso não é tarefa fácil. Exemplificando o que ocorre com o intérprete durante o processo interpretativo, Magalhães Jr. aponta:

Em situação ideal, o intérprete funciona como um transformador. Entra 110, sai 220. Entra 220, sai 110. Entra espanhol, sai português. Entra português sai espanhol. Como a comunicação é processo dinâmico, a situação envolve mais que mera substituição de palavras. A depender das línguas em questão, pode haver alterações estruturais e semânticas a compensar, além de expressões idiomáticas que não encontram correspondente imediato na língua de chegada. Há sempre alguma variação, e o intérprete se vê diante da necessidade não apenas de trasladar palavras, mas de adaptar conceitos. (MAGALHÃES JR., 2007, p. 45).

O mesmo ocorre com o intérprete na sala de aula, que é diariamente exposto a diferentes tipos de discurso, o que faz com que ele busque estratégias para criar ideias sobre o que é usado no momento, além de elementos linguísticos e referenciais que auxiliem o surdo na construção de sentido aos objetos expostos no texto escrito ou falado. Vale saber que há dois tipos de interpretação: a simultânea e a consecutiva.

Na interpretação simultânea, o intérprete sinaliza a fala do ouvinte em tempo real, acompanhando o discurso produzido no português. Nessas situações, ele não tem tempo para pensar qual é a palavra mais apropriada.

Mesmo quando o ILS conhece todas as palavras apropriadas, o ato interpretativo exige uma reação tão imediata que não há tempo para pensar: faltam segundos, os sinais certos são lembrados uma frase mais tarde, quando não adiantam mais. (ROSA, 2005, p. 116-117).

Na interpretação consecutiva, o intérprete senta-se junto à pessoa, ouve uma longa parte do discurso e depois o verte para uma língua, geralmente com a ajuda de notas. Na sala de aula, o Tils realiza uma interpretação consecutiva. Na sala de aula, o intérprete, quando não compreende o que foi dito, pode interromper o professor ou então aguardar a aula terminar e perguntar sobre o assunto tratado. Essa é a grande vantagem da interpretação consecutiva.

É importante considerar as situações em que o surdo interrompe o intérprete por não compreender o que foi dito. Nesse momento, o processo de tradução sofre um espaço e, na maioria das vezes, o professor continua a falar. Essa é uma situação complicada porque, mesmo considerando que o diálogo entre o intérprete e o aluno surdo é desejável, o intérprete nem sempre consegue recuperar o que foi dito, uma vez que estava prestando atenção no que o aluno perguntava.

Segundo Quadros (2004, p. 79),

O foco está no vocabulário e nas frases. Decisões sobre o significado estão baseadas nas palavras. Pensa-se no intérprete como um reprodutor de textos, sinais, palavras sentenças, quando na verdade sabemos que somente sinais, palavras e sentenças não são suficientes para que o surdo construa sua concepção referente ao discurso.

Confirma a citação acima transcrita o fato de, muitas vezes, a tradução ser interrompida pelo surdo por falta de conhecimento linguístico. No entanto,

percebe-se, no ato da interpretação, que este adquire a compreensão sobre o assunto a partir da ideia que o tradutor tem sobre o que é tratado. Por isso, é importante que o tradutor aproprie-se de um conhecimento prévio do discurso que lhe permita proporcionar possibilidades de compreensão ao surdo durante a interpretação.

As minhas escolhas de sinais geralmente vão nessa questão: passar a mensagem principal, o que é importante daquela mensagem. É escolher o sinal. Se já conheço o surdo, então qual tipo de sinal [é melhor], um sinal mais acadêmico, um sinal mais simples? Qual a melhor forma de fazer essa explicação? Daí entra a não neutralidade do intérprete, o seu conhecimento de mundo que você acaba levando para dentro da sua interpretação. (DAVI).

De acordo com o relato de Davi, quando se trata das escolhas linguísticas, a neutralidade é totalmente abandonada; assume-se a responsabilidade diante da tradução e evoca-se seu conhecimento de mundo para produzir na Libras o mesmo sentido do que foi dito no português. O extralinguístico é convocado a participar desse momento de tomada de decisão. “Em nossa função de intérpretes somos obrigados a tomar decisões a todo o momento, instantaneamente. Somos potencialmente imputáveis pela escolha de cada vocábulo ao microfone” (MAGALHÃES JR., 2007, p. 67).

O conhecimento do aluno é outro ponto citado pelo entrevistado como importante na sua tomada de decisão. De acordo com o conhecimento linguístico do surdo, ele fará a escolha do que considera ser o melhor sinal para aquela tradução. Considero esta postura reveladora, demonstra o quanto o intérprete respeita o aluno surdo, seu conhecimento linguístico e não o impõe a ele. Aqui se instaura a ética da tradução quando se respeita a diferença do outro.

Sem o peso da palavra ética, Davi sente-se à vontade para declarar-se responsável pelo discurso produzido na Libras e/ou vice-versa. Parece-me que o termo “ética” remete-o a regras, ao código de conduta e aprisiona-o.

Em relação a isso, o intérprete Jônatas relata-nos o seguinte:

Primeiro eu uso a datilologia. Quando é muito repetitivo esse sinal, a palavra, por exemplo, como você tinha falado no CFC na autoescola. Exemplo da palavra “homocinética”, que se repete algumas vezes durante as aulas. Daí eu combino um sinal com o aluno para não ficar usando a datilologia.

A datilologia abre-se como uma possibilidade da estranheiridade, de introduzir um conceito novo para o aluno na língua de sinais. Ao se usar a datilologia, o surdo aprende uma nova palavra em português; este fato parece casual, mas quando se trata de educação de surdos, não é. Os surdos, ao longo da sua história, foram rebaixados em sua condição intelectual. Os textos eram simplificados para facilitar sua compreensão, pois se pensava que não eram capazes de compreender conceitos abstratos e complexos.

Análises de práticas correntes no trabalho pedagógico dessa área indicam que a história escolar do aluno tende a ser construída por experiências bastantes restritas, que configuram condições de produção de conhecimento pouco propícias ao domínio da língua portuguesa. Em geral, as aprendizagens são pobres e envolvem escasso uso efetivo da linguagem escrita, sobretudo nas séries iniciais. Mesmo posteriormente, as atividades de escrita e leitura são limitadas a textos “simples” e curtos. (GOES, 2002, p. 2).

Espera-se que a escola, ao abrir-se para a língua de sinais e oferecer ao surdo instrução em sua própria língua, não perpetue esse quadro. Entretanto, para que haja mudanças efetivas na educação dos surdos, é crucial que se ofereça ao aluno surdo uma boa tradução da Libras.

Jônatas continua seu relato, dizendo que:

Também quando eu tenho algum trabalho para fazer, eu costumo conversar com a pessoa antes. Tem o roteiro para eu também me preparar. No caso do CFC, já é a terceira turma

[em] que eu atuo como intérprete; eles vão formando um número x de surdos e vão me chamando para fazer a interpretação. [Na] primeira vez, fui até a autoescola e assisti os vídeos em Libras. Isso me ajudou bastante. Peguei o caderninho já grifado com os principais pontos que vão pautar. Normalmente, já é tudo anotado o que eles vão destacar na aula, as perguntas de prova. Então eu estudei, me preparei. O que eu fiz: na escola em que eu trabalhava – hoje não; hoje eu tenho o meu dicionário – eu marcava as palavras em que eu tinha dificuldade, palavras [cujo sinal eu não conhecia] e fazia um estudo profundo para fazer a interpretação. Separei essas palavras para eu poder ter uma interpretação melhor, mais clara. Quando eu não sei, também pergunto para o surdo se ele conhece essa palavra, senão eu dou o conceito dessa palavra e uso a datilologia ou o sinal combinado para aquele momento. (Jônatas).

Jônatas também evoca seu conhecimento de mundo, prepara-se com antecedência, quando é possível, e utiliza-se do recurso da datilologia. As negociações com os alunos são constantes; após soletrar, caso a palavra seja recorrente, ele cria um sinal para aquela palavra. Essa estratégia parece ser comum no cotidiano da sala de aula.

A intérprete Rute relata:

Eu traduzo o significado daquela palavra introduzida naquele contexto, ou um sinônimo que tenha sinal, ou por meio de exemplo. Eu soletro a palavra porque acho importante eles saberem qual é a palavra para o conhecimento deles em português; então faço a palavra, dou o exemplo, o significado. [...] E se eu não entender, porque às vezes acontece de o professor falar alguma coisa que a gente não entende, não sabe nem o que significa, [...] já cheguei ao ponto de falar: “Desculpa, eu não consegui compreender. Pode falar novamente para eu poder traduzir?” Para não fazer de qualquer jeito, eu prefiro dizer que não sei fazer do que fazer de qualquer jeito e o aluno perder o conceito. (RUTE).

Esse relato ilustra elementos de construção de conceitos no processo de interação entre o surdo e o intérprete a partir da ideia que este tem sobre o assunto. Por meio deste compartilhamento, o surdo construirá novos conceitos e palavras.

Rute também recorre à datilologia no momento da tradução para introduzir uma nova palavra desconhecida pelo aluno e, posteriormente, explica o conceito para que ele possa compreender o contexto.

No entanto, é importante salientar que o texto pode continuar sendo incompreensível se o intérprete não possuir um repertório linguístico nas duas línguas envolvidas na tradução e compreender o assunto exposto. Ninguém traduz o que não compreende.

O intérprete precisa poder negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e por vezes mediar a relação com o aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído. O incômodo do professor frente à presença do intérprete pode levá-lo a ignorar o aluno surdo, atribuindo ao intérprete o sucesso ou insucesso desse aluno. (LACERDA, 2002, p. 123).

Traduzir não é “explicar” o dito, mas dizê-lo de uma maneira compatível com o sistema semiótico para o qual se traduz. Podemos citar como exemplo a sala de aula inclusiva: se o texto/discurso a ser traduzido do português é “difícil”, o Tils criará outro texto/discurso “difícil” em língua de sinais, porém isso não o impede de usar formas de expressão mais adequadas para possibilitar a interação entre o professor ouvinte e o aluno surdo que se apropria do discurso na língua de sinais.

O Tils não deve ter a pretensão de “melhorar” ou tornar mais “fácil” o texto/discurso traduzido no intuito de facilitar a compreensão para o aluno surdo. Caso o aluno surdo não compreenda o assunto tratado pelo seu grau de dificuldade, ele deve solicitar outras explicações ao professor ouvinte por meio do intérprete. Esperar que o intérprete “explique” os assuntos difíceis é exigir

que o Tils seja também professor e que conheça profundamente o assunto a ser ensinado.

## 5 TEORIA NA PRÁTICA: TRA(NS)DUZIR A LÍNGUA, PRESERVAR A IDEIA

Traduzir é uma ação que, além do efeito óbvio de produzir um segundo texto numa língua diferente, tem outros efeitos igualmente importantes, às vezes mais contundentes do que o próprio tradutor imaginaria. (ESTEVEES, 2014, p. 17).

Os dados que compõem esse capítulo referem-se às análises de um conjunto de três vídeos de tradução da língua de sinais em sala de aula. As interpretações examinadas ocorreram em dois níveis de ensino, sendo eles ensino médio e superior.

Para realizar o trabalho de campo, tive que enfrentar algumas adversidades, tais como: dificuldade em encontrar intérpretes dispostos a participar de uma pesquisa, expondo-se à avaliação do seu trabalho, o número restrito de intérpretes disponíveis com formação superior que atuam em sala de aula; o constrangimento de adentrar na sala de aula para observar o processo de interpretação pelo fato de a pesquisadora ser fluente em língua de sinais; o fato de os aprofundamentos teóricos nesta área encontrarem-se ainda em formulação.

Minha opção foi realizar as filmagens dos três episódios em situações reais de sala de aula. Os ambientes não foram modificados para a realização dessa pesquisa; ao contrário, são cenas do cotidiano dos sujeitos da pesquisa. As filmagens foram realizadas pelos próprios intérpretes a pedido da pesquisadora, a fim de não causar intimidação nem intromissão nos processos de ensino na sala de aula, uma vez que a pesquisadora seria uma pessoa estranha ao ambiente.

Os sujeitos da pesquisa foram entrevistados após a gravação sem que eu tenha tido acesso à imagem. A fala do professor que ministrava as aulas foi transcrita, assim como a tradução realizada pelo intérprete a partir da fala do professor.

Pesquisas com essa complexidade precisam de cuidados para serem realizadas; entretanto, é essencial reconhecer que essa escolha exigirá grande tempo de dedicação e energia na fase de transcrição dos vídeos. Portanto, as filmagens dos três intérpretes possibilitaram refletir sobre o tema central do estudo, ou seja, a ética na atividade de interpretação dos dados. O volume muito grande de dados pôde ser explorado a partir da elaboração das transcrições e análises. A pesquisa é de cunho qualitativo.

O desafio teve início na escolha da forma de transcrever a materialidade linguística da interpretação da língua de sinais no *corpus*. Para isso, optei por utilizar o sistema de transcrição de língua de sinais Elan<sup>10</sup> (Eudico Language Annotator), desenvolvido pelo Max Planck Institute for Psycholinguistics, disponibilizado gratuitamente e utilizado no grupo de pesquisa Estudos da Comunidade Surda: Língua, Cultura e História da Universidade de São Paulo (USP) e nos grupos de pesquisas sobre língua de sinais no curso Letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A escolha desse sistema justifica-se por seu uso atual nas pesquisas relacionadas à língua de sinais em diversas fases: descrição linguística da Libras, análise do processo de aquisição de linguagem por crianças surdas, criação de bancos de dados em língua de sinais, sistematização de um sistema de transcrição de línguas na modalidade gestual-visual etc. Este é um sistema que possibilita transcrever e descrever, marcar sinais manuais e não manuais que ocorrem simultaneamente, abrangendo maiores aspectos das línguas sinalizadas (NASCIMENTO, 2013).

Segundo McCleary (2010), dentre as características deste *software* que nos motivaram a escolhê-lo, está o fato de o programa:

- a) ser especificamente desenvolvido para descrição e análises linguísticas multimodais;
- b) ser amplamente utilizado por pesquisadores de várias línguas, em particular de línguas de sinais;
- c) ser constantemente atualizado por meio de novas versões que corrigem problemas e introduzem novos recursos;

---

<sup>10</sup> O Eudico Linguistic Annotator pode ser baixado no *site* <[www.lat-mpi.eu/tools/elan](http://www.lat-mpi.eu/tools/elan)> em versões compatíveis com Windows e Mac. No *site* encontram-se todas as informações sobre o *software*, bem como manuais e um fórum de usuários.

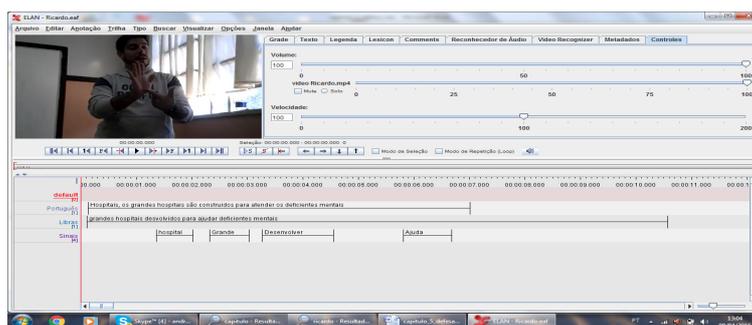
- d) ser disponibilizado gratuitamente;
- e) ser compatível com PC;
- f) possibilitar o uso de arquivos de vídeo e áudio, o que é importante para transcrição e análise de interação bimodal surdo-ouvinte, bem como para os estudos da gestualidade.

Outra grande vantagem que o Elan apresenta para a transcrição das línguas de sinais é a possibilidade de visualizar duas ou mais tomadas de vídeo simultaneamente. Nesse caso, não foi necessário utilizar esse recurso, pois não é o objetivo da pesquisa comparar traduções de um mesmo texto ou fala.

Antes de tudo, cabe assinalar que, apesar de existir a possibilidade de se trabalhar com um elevado número de trilhas, isso não acarreta problemas de operacionalidade no Elan, uma vez que ele fornece uma flexibilidade dinâmica, permitindo que o pesquisador escolha apenas aquelas trilhas que interessam para a transcrição e/ou análise imediata, ocultando as demais. Além disso, há a possibilidade de ordenar essas trilhas na tela de visualização da maneira que melhor convier ao pesquisador.

Diante dessa possibilidade, a adaptação do modelo da experiência piloto ao Elan mostrou-se altamente vantajosa: várias trilhas podem ser mantidas exatamente como aparecem nas respectivas pautas (a de tradução das unidades entoacionais, a de glosas para sinais manuais, a de sinais simultâneos e a de alguns articuladores não manuais, como sobrelha e olhar). Além disso, aproveitando a facilidade operacional do Elan, é possível incluir trilhas que têm uma funcionalidade mais evidente em um *corpus* informatizado. É o caso da trilha para comentários, que permite o registro de dúvidas e observações do pesquisador no ponto exato dos dados que as suscitaram.

Para a nossa análise, não foi necessário utilizar todos os recursos disponíveis no Elan. Este trabalho constituiu-se de três trilhas: a fala em português do professor, a tradução para a língua de sinais e os sinais utilizados no ato interpretativo. Na Figura 39, abaixo, uma imagem do programa.



**Figura 39** - Transcrição do Elan  
Fonte: arquivo pessoal da autora

## 5.1 Sala de aula: lugar de multiplicidade de línguas

Falar sobre a sala de aula como lugar de tradução é, no mínimo, provocativo. Para mim, em especial, é ainda mais desafiador por considerar o espaço da sala de aula constitutivo do meu fazer profissional. Tenho atuado nesse espaço acompanhando tanto crianças da educação infantil como adultos em formação profissional no ensino superior.

Atuo como pedagoga bilíngue do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel Porto (Cepre-Unicamp) com crianças surdas (3-5 anos) em processo de aquisição da língua de sinais, com pré-adolescentes surdos no desenvolvimento da leitura e escrita e com alfabetização de adultos surdos (18-35 anos) que foram excluídos da escola quando crianças. Nesse contexto, sou a professora que detém duas línguas e faz uso da língua de sinais para que os alunos surdos possam adquirir a língua portuguesa na forma escrita. Tenho total liberdade para escolher os textos a serem estudados, recursos metodológicos e fazer as adaptações que julgar necessárias.

Como professora de Libras no ensino superior, ocupo, na sala de aula, um lugar de formadora de novos pedagogos e futuros professores das diferentes licenciaturas em que leciono a disciplina Língua Brasileira de Sinais. Na graduação, minha contribuição é no sentido de desmistificar a comunidade surda e a língua de sinais por meio de ensinamentos da concepção socioantropológica da surdez.

Como tradutora e intérprete da Unicamp, já atuei em diferentes espaços acadêmicos, inclusive na sala de aula do curso de aprimoramento da Faculdade de Ciências Médicas, por um período de um ano. E, ao ocupar esse

lugar de intérprete, minha função é produzir, na língua de chegada, a Libras, um discurso equivalente ao que foi dito na língua de partida, que, nesse caso, é o português.

E na situação de formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais nos cursos de pós-graduação *lato sensu* tenho a responsabilidade de ensinar aos novos intérpretes conceitos acadêmicos sobre o fazer tradutório, atividade que me instiga a continuar na pesquisa sobre tradução da língua de sinais.

A sala de aula é um lugar privilegiado em que se processam o ensino e a aprendizagem, o confronto de ideias entre professor e aluno e entre alunos e alunos (NOVASKI, 2008). E, nesse caso da sala de aula dita inclusiva, somam-se as relações entre Tils e aluno surdo, aluno surdo com aluno ouvinte, aluno surdo e professor ouvinte que desconhece sua condição linguística e Tils com professor ouvinte – que, não raro, se sente desconfortável com a presença do intérprete.

Dentro da sala de aula, professor, alunos ouvintes, alunos surdos e intérprete vivenciam, em tempo parcial e determinado, a complexa trama da existência humana, encaminhados que são por um tipo de fenômeno educativo: o escolar.

A sala de aula é um espaço privilegiado de trocas e aprendizagem, lugar em que se compartilham ideologias, conhecimentos científicos, experiências de vida etc.

Tendo isso em vista, a sala de aula é:

um lugar dinâmico e contraditório de circulação do saber. Dinâmico, porque é inerente ao discurso dialético ser assim, e também porque articula o político a favor da maioria. E isso implica mudança, implica fazer o processo histórico contemporâneo guinar-se, tendo em vista outras paragens histórico-sociais, por exemplo, que vislumbrem uma sociedade sem classes. É um lugar contraditório porque, na atual conjuntura histórico-social, interessa eleger o que não permite ser ela (a sala de aula) um lugar político por excelência, porque é o lugar da divisão social do trabalho. (LIMA JR., 1988, p. 43).

É um lugar que se abre para uma minoria linguística, mas igualando essa língua à língua majoritária. Permite-se a língua de sinais para que os alunos surdos compreendam o que é dito na língua portuguesa. Porém, pouca escuta é dada ao aluno surdo, ainda que este tenha na sala o intérprete que, nesse caso específico, é obrigatoriamente ouvinte, quer dizer, membro da comunidade falante da língua majoritária. O que percebemos é que prevalece a escuta do grupo majoritário, que parece ser o que tem sempre a ensinar. E o surdo, como grupo minoritário, é aquele que só recebe, pois sua própria presença parece concessão desse grupo majoritário.

Sendo também lugar de realização de projetos humanos, a sala de aula deve ser contemplada como

lugar de muita sutileza para a instauração e construção de uma axiologia educacional que forje um novo mundo no interior do velho, porque corrompido pelas contradições de classe. A sala de aula, como lugar privilegiado da vida pedagógica, ela mesma deve ser capaz de gerar outra vida, porém, agora, político-pedagógica. (ARAUJO, 1988, p. 47).

“Dizem que educar, etimologicamente, significa ‘levar de um lugar para outro’” (NOVASKI, 1988, p. 11).

Nessa direção, a sala de aula inclusiva, lugar em que o intérprete de língua de sinais está inserido, tem uma particularidade nova e desconhecida, pois se o professor como educador é aquele que leva o aluno de um lugar para outro, o intérprete é o tradutor que faz passar o conhecimento de uma língua para outra. Aqui se inscreve a questão ética e a impossível neutralidade do intérprete. Para Esteves,

Parece haver consenso no sentido de que a tradução tem como função primordial trazer para determinada língua uma informação que está escrita em outra. Podemos dizer, portanto, que a difusão de conhecimento depende, em grande medida, da tradução. (2014, p. 75).

O professor que não domina a língua do seu aluno surdo só poderá levá-lo a outro lugar mediado pelo intérprete, que irá construir sentido na língua de sinais do que for dito pelo professor, lembrando que o aluno surdo tem muita dificuldade de compreensão da escrita do português. Logo, as duas formas de acesso ao conhecimento serão mediadas pelo Tils, que, no momento da leitura de textos, realiza a tradução da língua portuguesa na forma escrita para a língua de sinais.

A entrada da língua de sinais na sala de aula retira a ilusão de que ela é um lugar homogêneo. Com a presença do Tils, essa ilusão se desfaz; o professor, antes detentor de todo o saber e autoridade máxima e, por que não dizer, *única* na sala de aula, agora se depara com uma situação concreta do não saber e, conseqüentemente, não ser o único a ter o domínio e atenção de todos os seus alunos. Ele, o professor, tem seu não saber denunciado por outro profissional que, até então, não pertencia à sala de aula e, não raro, não tem a mesma formação acadêmica que ele – o que causa um incômodo maior, pois ele é “desautorizado” por alguém sem as mesmas credenciais e isso causa desconforto para ambos.

Se, por um lado, temos o Tils ansioso para realizar o seu trabalho e participar na educação do aluno surdo, que não é seu e, sim, do professor ouvinte, por outro temos o professor ouvinte, que não conhece seu aluno e tem consciência de que sua fala não é compreendida por ele.

Aqui se instala uma relação de poder entre Tils, professor e aluno surdo, que, por vezes, é às claras e, em outras situações, velada.

Nessa direção, a sala de aula constitui uma arena de lutas pelo poder. Não raro, o Tils acredita que o ato de educar também faz parte de sua função de tradutor e que cabe a ele ensinar ao professor como proceder com o aluno surdo. E esse comportamento é, de certa forma, autorizado pelo código de ética dos intérpretes de língua de sinais, com cujos princípios não comungo:

Parágrafo único: O intérprete deve esclarecer o público no que diz respeito ao surdo sempre que possível, reconhecendo que muitos equívocos (má informação) têm surgido devido à falta

de conhecimento do público sobre área da surdez e a comunicação com o surdo. (QUADROS, 2004, p. 33).

Não creio ser essa função do intérprete, principalmente em sala de aula, pois ele não é o professor que planeja a aula, não está envolvido com a construção do projeto pedagógico da escola e, muitas vezes, não possui formação docente para a intervenção pedagógica. Cabe ao professor buscar informações sobre seu aluno e sua língua, embora isto não signifique que o professor da sala deva ter fluência na língua de sinais e ministrar aulas em português e em Libras, o que seria humanamente impossível. Ambos necessitam ter clareza de seus lugares na construção do espaço da sala de aula.

No que tange à sala de aula, podem acontecer trocas, combinações entre o professor e o intérprete, porque ambos estão envolvidos na educação do surdo; todavia, em momento algum esse aluno deve ser considerado responsabilidade única do Tils. A educação dos surdos passa pelas mãos do intérprete, mas não está somente em suas mãos.

## **5.2 A formação acadêmica como geradora de boa tradução**

A formação do intérprete de língua de sinais compõe um debate instigante que conduz pesquisadores, a partir de suas concepções acerca do ato de traduzir e interpretar línguas de modalidade diferentes, a trilhar seus percursos investigativos. Os cursos de graduação e pós-graduação para Tils encontram-se em expansão pelo País; a busca por qualificação é visível na maioria dos intérpretes. Entretanto, os currículos que compõem tais cursos são bem abrangentes e diversificados, pois não há uma diretriz por parte do Ministério da Educação com relação à formação do tradutor e intérprete de Libras, como disciplinas obrigatórias, básicas e gerais. Cada universidade e/ou faculdade organiza seu currículo conforme a concepção que tem do surdo, do intérprete e da educação inclusiva.

O recorte da tradução que será analisada a seguir foi realizado na cidade de São Carlos, na disciplina de Didática do curso de especialização em Libras para docência no ensino superior. Vale saber que o intérprete Davi foi

aluno do curso, dessa forma, dispunha de conhecimento prévio sobre o assunto tratado em aula.

O período da filmagem teve duração de 27min 47s e o trecho selecionado para a transcrição foi entre 2min 38s e 5min 05s da transcrição. Na análise, a fala da professora foi comparada com a tradução produzida na língua de sinais para que pudéssemos verificar os sinais equivalentes usados pelo intérprete para significar o discurso pronunciado pela professora. O objetivo foi verificar se o discurso produzido na língua de sinais possuía o mesmo sentido do dito na língua portuguesa e quais fatores influenciaram as escolhas linguísticas do intérprete e, com isso, realizar aproximações argumentativas sobre a ética da qual o profissional lançou mão durante o processo de tradução.

Segue abaixo a transcrição do áudio da professora.

Áudio em português:

Indiquem o curso aqui. Principalmente aqui, o curso. A faculdade não tem grandes problemas se você colocar qualquer coisa ali, sem problema. A faculdade, aqui no meu exemplo, ED, de Educação, curso de Pedagogia, mas vocês podem escolher qualquer curso. Não se preocupem se está indicando de maneira correta a faculdade, não tem importância. O que me importa é o curso, para que curso você vai oferecer a disciplina que você vai escolher, certo? Por isso dei a dica: escolha uma disciplina de um curso que você fez na graduação, certo? Tem as meninas aqui que são “fono”; a maioria de nós aqui é pedagogo. Se, por acaso, você fez psicologia ou, porventura, algum curso de tecnologia ou engenharia, não tem problema. A questão é fazer o exercício de planejamento; nem se você indicar uma carga horária que não seja condizente, não tem problema. O mais importante é a gente fazer o exercício de planejamento, a ação mental. Não vamos realizar o planejamento, mas, pelo menos, a ação de planejar a gente vai realizar. Indique o curso, de novo, de preferência para seu próprio curso de graduação, mas não é uma exigência, é uma dica. Indique qual é o curso, indique a disciplina, a sua escolha, de A até Z; a disciplina é escolha sua. Aqui, a que período do curso pertence esta disciplina; também não precisa ser uma informação exata, correta, pode ser mais ou menos. Há, eu vou indicar, o terceiro período, quarto período, primeiro

período, primeiro semestre, segundo semestre, terceiro semestre... Então, a disciplina é para que semestre do curso você acha que entra esta disciplina, certo? Como estou dizendo, não é uma informação exata e nem precisa ser. É mais para a gente ter ideia de como se planeja uma disciplina; ela pertence a um curso e este curso tem divisão em semestre: quatro, seis, oito semestres, dez semestres, porventura, e que período do curso você acha que aparece esta disciplina. Você é o responsável, seu nome vem aqui, a indicação de carga horária, quantas horas no semestre: quantas horas teóricas no semestre você acha que tem sua disciplina. Vinte horas são uma aula por semana, porque eu estou considerando vinte semanas letivas. Eu vou aparecer na turma uma vez por semana; se minha disciplina for de vinte horas semestrais, uma aula por semana. Quarenta horas semestrais, duas aulas por semana. Durante vinte semanas é o modelo que eu estou dando para vocês, o modelo do cronograma, do calendário, de uma disciplina de ensino noturno; vinte semanas, certo? Sessenta horas são três aulas por semana; oitenta horas são quatro aulas por semana. Faça a sua escolha. Ah, eu acho, que minha disciplina X tal vai no primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto, sei lá, período do curso. Eu vou aqui jogar uma carga horária de sessenta horas, quarenta horas, então, do semestre; então, eu vou ter vinte semanas de quarenta horas, certo? No total, isso significa duas aulas por semana, duas aulas por semana vezes vinte, quarenta horas no semestre, certo? Tudo bem? Não estamos no plano de aula, estamos na disciplina; estou planejando meu semestre inteiro e tem em torno de vinte semanas letivas, pelo menos no papel, sim, tá.

Quando traduzido para a língua de sinais, temos o seguinte texto.

Apresentar qual curso, qual curso? Não tem problema, faculdade também, por exemplo, ED educação, curso de pós-graduação... É só um exemplo. Você escolhe qualquer curso. Não precisa faculdade certa, o importante do curso é qual a matéria do curso. E por que escolher matéria de um curso que já fez? Aqui tem as fonoaudiólogas, muitos pedagogos, psicólogos, diferentes tipos de tecnologias, engenheiro, o importante é fazer o treino. Quanto ao tempo, não tem problema. O importante é fazer o treino de pensar, criar a proposta. Para qual curso? Melhor escolher curso, matéria já fez, sem problema. Mas melhor escolher qual matéria? Quanto tempo? Pode escolher qualquer um. O semestre do curso não precisa ser informação correta, mas só entender como

se faz. Por que o curso é dividido em semestres, um semestre, dois semestres, três semestres, e continua. Você é o responsável, então apresentar em qual semestre que você acha estar. Você acha que a matéria tem vinte horas de aula no semestre, quarenta horas por semestre, duas aulas? Esta proposta é para semestres à noite de vinte semanas. Se você acha que a matéria tem 80 horas, quatro aulas por semana. Quantas horas você acha que o curso tem à noite? Sessenta horas, vinte horas, quarenta horas? Duas aulas na semana, duas vezes vinte por semestre. Agora organizar matéria depois as aulas. Todo semestre tem 20 semanas.

A primeira constatação é que o intérprete não faz uma escolha pela tradução literal da fala da professora, contudo produz, na língua de sinais, o mesmo sentido do discurso da professora, respeitando a gramática da Libras. Ao agir dessa forma, permite ao surdo apropriar-se do conteúdo exposto na sala de aula nas mesmas condições dos ouvintes.

A tradução em sala de aula é consecutiva, ou seja, aquela em que o intérprete senta-se junto à pessoa, ouve uma longa parte do discurso e, depois o verte para a língua de sinais; nesse tipo de tradução, o intérprete tem um tempo para pensar antes de sinalizar (ROSA, 2005). Espera um tempo para ter sentido. Ele aguarda a conclusão do pensamento e, nesse momento, faz suas escolhas linguísticas. Esse tempo de pausa é um tempo de reelaboração de sentidos que ele espera provocar no outro. É na pausa que o ato responsável se manifesta. A interpretação na sala de aula apesar de ser consecutiva é contínua.

Por estarem trabalhando com um texto oral em fluxo constante, os intérpretes precisam lidar com uma velocidade de produção preestabelecida, devendo, portanto, ajustar seu processamento cognitivo e inferencial a essa velocidade. A informação acústica, nesse caso, fica disponível por um período de tempo bem curto. E, devido a esse fluxo ininterrupto de informações novas, o intérprete fica impossibilitado de reter toda a informação e de mantê-la à sua disposição por um período mais longo. Nesse sentido, os intérpretes precisam processar imediatamente as informações a que têm acesso, para serem capazes de continuar recebendo, sucessivamente, novas informações e de processá-las. (RODRIGUES, 2014, p. 50).

Nesse momento, ele precisa ter conhecimento prévio das línguas envolvidas na tradução e conhecimento de mundo ativado, e, nesse caso específico, como o intérprete já cursou a disciplina, ele retoma conhecimentos adquiridos anteriormente à tradução, conhecimentos pré-construídos que colaboram no momento da tradução. Logo, a boa tradução está atrelada à formação do Tils, que é a mesma do aluno.

Nesse caso específico, o intérprete entra na sala de aula para realizar a tradução posteriormente à sua condição de aluno do referido curso. Essa é uma condição especial do intérprete que favorece o aluno, o professor e o próprio profissional, contribuindo para resultados satisfatórios. Essa é uma condição especial e privilegiada se compararmos com a maioria das situações vividas por intérpretes e alunos surdos.

Durante a tradução da língua portuguesa para a língua de sinais, houve poucas omissões que foram expressas por apontamentos que ele fez ao quadro com sinal indicativo. Podemos analisar essa omissão no seguinte trecho da oralidade da professora:

Você é o responsável, seu nome vem aqui, a indicação de carga horária, quantas horas no semestre: quantas horas teóricas no semestre você acha que tem sua disciplina. Vinte horas são uma aula por semana, porque eu estou considerando vinte semanas letivas. Eu vou aparecer na turma uma vez por semana; se minha disciplina for de vinte horas semestrais, uma aula por semana. Quarenta horas semestrais, duas aulas por semana. Durante vinte semanas é o modelo que eu estou dando para vocês, o modelo do cronograma, do calendário, de uma disciplina de ensino noturno; vinte semanas, certo?

Vejamos agora como é traduzido esse trecho:

Você é o responsável, então apresentar em qual semestre que você acha estar. Você acha que a matéria tem vinte horas de aula no semestre, quarenta horas por semestre, duas aulas. Esta proposta é para semestres à noite de vinte semanas.

Nesses dois trechos, podemos observar que o intérprete omite as repetições expressas oralmente pela professora, porém isso não altera o sentido das informações e não compromete o sentido do que foi dito.

A atribuição de semelhança interpretativa entre línguas de diferentes modalidades exige que o intérprete de sinais explore os dispositivos linguísticos específicos das línguas de sinais (expressões faciais gramaticais, classificadores, possibilidade de os sinais incorporarem informações etc.) e saiba lidar com a simultaneidade das línguas de sinais, bem como o fato de as mesmas serem mais sintéticas que as línguas orais. (RODRIGUES, 2014, p. 48).

Sendo a Libras uma língua espaço-visual e o português, uma língua oral-auditiva, dá a impressão de haver redução da fala da professora pelo intérprete; a pessoa que desconhece a língua de sinais pode, em um primeiro momento, julgar que o intérprete tenha realizado uma síntese da fala da professora. Mesmo com essa aparente omissão, o sentido foi posto.

Padden também explica que as unidades gramaticais nas línguas de sinais incorporam mais informações (*are more "packed"*) que as duas línguas orais e que as línguas de sinais se caracterizam pelas restrições estruturais impostas por sua modalidade. As línguas de modalidade oral-auditiva são bem mais lineares que as línguas de sinais de modalidade gesto-visual, nas quais a simultaneidade se destaca (BRITO, 1995). Além disso, nas línguas orais as relações temporais e espaciais são bem lineares. Já nas línguas de sinais essas relações possuem características quadridimensionais, “pois utilizam o espaço e o tempo ‘encarnado’ no corpo do tradutor/ator e expressam, por meio do espaço e dos movimentos, relações temporais e espaciais quase como uma encenação, mas em forma de uma língua” (QUADROS; SOUZA, 2008, p. 176). (RODRIGUES, 2014, p. 49).

Em detrimento da diferença de modalidade, ao analisar traduções produzidas em língua de sinais, pesquisas apresentam uma “desvantagem” com relação às pesquisas idênticas realizadas nas línguas orais. No momento da transcrição da tradução da Libras, temos que descrever na língua portuguesa o que foi dito em Libras, fato que não ocorre nas línguas orais, pois a transcrição será na própria língua portuguesa. No caso, essa pesquisa versa sobre a tradução na Libras do discurso proferido em português; mesmo que a língua analisada seja a língua de sinais, a forma de registro é na língua portuguesa. Logo, a análise acontece entre duas línguas, sendo que o registro da tradução dá-se, justamente, na língua de partida, e não na língua de chegada, que é a língua da tradução.

### **5.3 A fluência da língua de sinais e da tradução como fator determinante da boa tradução**

Diferentemente do intérprete Davi, Rute não tem a mesma formação do aluno surdo para o qual interpreta. Ela é licenciada em Ciências Sociais e traduz disciplinas nos cursos de mestrado e doutorado em Educação, em uma universidade pública na cidade de Campinas.

O período filmado pelo intérprete foi de vinte minutos, o trecho selecionado para transcrição foi de 0min 0s a 5min 50s. A gravação dessa tradução foi realizada em condições diferenciadas, visto que as aulas no mestrado são todas gravadas e disponibilizadas na câmara *web* da instituição para que os alunos surdos possam retornar aos estudos em sua própria língua e fazer as anotações que quiserem, tarefa impossível de ser realizada durante a aula, pois, ou surdo presta atenção no intérprete ou faz anotações. Vale saber que o ambiente não foi alterado com a gravação, sendo que esse procedimento faz parte das práticas inclusivas da universidade. A gravação não capta o aluno e tampouco o professor, é focada somente no intérprete. Essa tarefa é de responsabilidade do operador de imagem. Nessa situação não houve interferência do intérprete na gravação.

## Áudio em português

Às vezes, você nem sabe direito o que está fazendo. Revisão bibliográfica é o feito de você apontar o que ainda não foi estudado, o que falta para você estudar; e aí você sustentar a afirmação de que o seu trabalho oferece uma contribuição original, né? ...coisas que as pessoas têm muita dificuldade em fazer, às vezes por modéstia, uma modéstia meio mal colocada, deslocada, fora de lugar. Aí você fala para o aluno assim, o estudante de mestrado que está lá fazendo sua pesquisa: “Qual é a novidade da sua pesquisa?” “Ah, professora, sou só um estudante de mestrado. Não tenho esta pretensão com a minha pesquisa.” Então por que você está perdendo tempo se você não tem nada a dizer de novo, que realmente se sustente, né? Alguma coisa... Então por que você está fazendo o mestrado? Vai fazer alguma coisa mais legal, vai para a piscina, vai ganhar dinheiro, vai fazer alguma coisa, não é? Então, às vezes, a gente evita estas conversas por uma modéstia completamente fora de lugar, Porque produzir algo de novo não é uma honra; é uma obrigação, né? O trabalho, a iniciação científica do mestrado... dentro da iniciação científica, o objetivo é produzir alguma coisa nova. Claro, em alguns casos, a gente fala, não é, algumas iniciações científicas, a gente vai considerar que o objetivo, por exemplo, é que o estudante domine uma técnica. Porque ao dominar a técnica ele vai produzir alguma coisa nova... você pode fazer isso, né? Alguma técnica na sua área, uma técnica de estatística superdifícil, uma coisa complicada que ele precisa de um ano para *estudar*, barará, barará... Mas, em geral, você até que pode justificar *isso* muito bem,. Se você não estiver produzindo alguma coisa nova, sobre a qual você vai pensar, sobre a qual, uma coisa, um novo que vai desafiar o uso da técnica, as que você aprenda alguma coisa são muito, são muito baixas. Então mesmo na iniciação científica de maneira modesta, limita a gente, espera que haja a construção de uma coisa nova, contribuição para montagem de um banco de dados novo, que não exista antes... é a análise alguma, é, de alguns dados já estavam ali, mas que ninguém trabalhou ainda, organização de um determinado arquivo, né? Tem várias coisas que podíamos fazer na iniciação científica, mesmo lá, como disse, onde a produção de conhecimento, né... pesquisa, ela não é uma honra, ela é uma obrigação, tá bom? E aí, então, sim, qual é o argumento dele, qual é a hipótese, né? Ele quer colocar à prova a relação da escolarização e utilidade econômica, e o argumento dele é que esta relação é uma falácia, não é isto, e ele então... aí que ele vai usar o conceito de tecnocracia, que é uma, é uma

palavra que ele usa, palavra curta para falar, dessa, disso aqui que ele descreve em uma palavra longa, né, que é aquela relação entre habilidades e obtidas na escola, habilidades e competências obtidas na escola e desempenho no mercado de trabalho. Então ele vai falar de tecnocracia, é esta palavra, ela é útil em vários sentidos, em várias maneiras. Primeiro ela é uma, ela é uma abreviação. Então você não precisa ficar repetindo esta frase longa ao longo do texto “mil vezes”. A relação entre escolarização e produtividade econômica ou uma produtividade administrativa até na comunidade científica já estão colocando isso aqui; então, primeiro ela é curta, uma palavra curta, ela resume uma frase longa e facilita que... mas além disso, ela está indicando várias coisas, ela está indicando, em primeiro lugar, o que com este sufixo aqui “cracia” ele está, ele está indicando uma relação de poder, né... quando a gente está falando de democracia, a gente está falando do poder do povo. Quando a gente está falando de aristocracia, a gente está falando do poder do aristocrata; quando a gente fala de tecnocracia, a gente está falando do poder dos técnicos. Que é um técnico? É alguém que se define, como explica, por um saber, né, por um conhecimento, uma habilidade, uma competência que o diferencia dos outros. Então uma tecnocracia é uma relação de poder na qual os técnicos estão dominando, estão na posição dominante. Aí ele vai ao longo do texto fazer o jogo, aí, de tecnocracia. Meritocracia que é outro jeito de pensar a questão, né, outra vez o domínio, a dominância do mérito. Certo, a ideia, que, que é o mérito, competência, né, aquilo que alguém pode mostrar como sendo a sua qualidade superior. “Eu trabalhei para isso. Eu tenho, eu apresento esta qualidade. Logo eu sou melhor do que os outros, eu posso dominar. Se eu tenho o mérito, eu tenho a possibilidade da dominação.”

### Transcrição em sinais

Fazer dissertação você não sabe por que. Ela mostrar certo como mostrar cada um, estudar ,comparar o que faltar estudar, revisão certa então como base mostrar seu trabalho ajuda correto coisas pessoas difícil conseguir fazer alguns parecer coragem faltar coisas. Exemplo, eu, professora, falar aluno mestrado falar qual coisas novo sua pesquisa aluno qual não ter novo não ter coisas dissertação só então como perder tempo então não ter nada novo coisas mostrar como mestrado como então fazer outras coisas mais gostosas, legais, vai piscina, divertir, conseguir dinheiro, rico vai, mestrado como então parece

não querer discutir debater tema mais importante porque coisas novas certo não novo coisas bom obrigação nosso trabalho mestrado também não ter objetivo o que fazer pesquisa mostrar coisas novo as vezes ter iniciação científica pensar objetivo é exemplo aluno aprender prática mas exemplo depois surgiu coisas nova capacidade também prática coisas exemplo estatística difícil aprender coisas precisar um ano estudar precisar mas em geral aprender bom prática coisas ajuda pensar então exemplo produção coisas novo prática agora conseguir aprender verdade então mesmo iniciação científica simples limite exemplo ajuda coletar coisas, surgir análise coisas informação ter mas ninguém usar ninguém usar nada organizar coisas ter fazer é iniciação científica como surgir conhecer conhecimento obrigação mas voltar ao texto opinião sua autor qual quer mostrar relação este estudo escola desenvolvimento está produção troca de dinheiro coisas relação opinião fala o que mentira como conceito t-e-c-n-o-c-r-a-c-i-a conceito conceito palavra palavra usada palavra simples usar tudo antes explicar usar palavra mostrar relação do que capacidade estudar, conseguir desenvolver relação desenvolvimento área trabalho usar palavra t-e-c-n-c-r-a-c-i-a usar palavra ter coisas lugar usar primeiro palavra que palavra resumo coisas não precisa fazer frase repetir várias vezes precisa não palavra entender resumo o que significa antes precisar novamente relação escola processo relação processo área trabalho mas precisar diminuir resumo palavra frase usar palavra fácil mas também palavra mostrar mais coisas exemplo primeiro mostrar uso palavra última c-r-a-c-i-a significa mostrar relação poder, também palavra d-e-m-o-c-r-a-c-i-a significa povo poder, a-r-i-s-t-o-c-r-a-c-i-a significa poder grupo rico anterior significa poder técnico o que pessoa ter conhecimento sobre coisas capacidades sua mostrar diferente pessoas área t-e-c-n-o-c-r-a-c-i-a mostra o que poder relação poder pessoas ter conhecimento coisas poder ter então desenvolvimento texto desenvolvimento explicar palavra relação também m-e-r-i-t-o-c-r-a-c-i-a outro jeito também pensar tema novamente usar tema relação poder m-é-r-i-t-o o que é competência coisas pessoa mostrar capacidade coisas ter característica minha trabalho prática mostrar minha competência então melhor exemplo poder meu m-é-r-i-t-o.

Durante a tradução, a Tils faz uso da língua oral durante a interpretação, possibilidade permitida justamente pela diferença de modalidade. Vale saber

que os outros dois intérpretes, Davi e Jônatas, da mesma forma, utilizam esse recurso.

A diferença de modalidade entre as línguas envolvidas no processo de tradução e de interpretação cria, também, a possibilidade de sobrepor modalidades, visto que é possível que tradutores e intérpretes de língua de sinais usem, concomitantemente, sinais, produzidos pelas mãos, e palavras, visíveis na produção dos movimentos labiais (QUADROS; SOUZA, 2008). Essa possibilidade diferencia os intérpretes de línguas orais, que atuam numa única modalidade, dos intérpretes de língua de sinais, que atuam entre duas modalidades distintas. É importante dizer que intérpretes de línguas de sinais que interpretam entre duas línguas de sinais, ou seja, numa única modalidade, sofrem restrições bem parecidas àquelas vivenciadas pelos intérpretes que atuam entre duas línguas orais. (RODRIGUES, 2014, p. 50).

Nessa tradução, há dois momentos distintos com uso da datilologia como recurso para introduzir uma nova palavra do português. A explicação do conceito só acontece quando o próprio professor a dá. A intérprete, ao soletrar a palavra, não introduz simultaneamente a explicação da palavra. Lembrando que a datilologia, conhecida também como soletração manual,

não é uma representação direta do português, é uma representação manual da ortografia do português, envolvendo uma sequência de configurações de mão que tem correspondência com a sequência de letras escritas em português. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 88).

Essa atitude tem duas possibilidades: o aluno surdo tem fluência na língua de sinais e autonomia para posteriormente buscar o significado da palavra por si só. E tem a própria singularidade da situação, ou seja, o fato de as aulas serem disponibilizadas pela câmara *web* posteriormente e o aluno poder rever a aula e realizar sua própria pesquisa sobre a palavra, visto que

possui condições para tal, tem boa leitura do português e é um aluno de mestrado.

Essa atitude é coerente com o relato dado pela intérprete (RUTE) quando explicitou a função do Tils na sala de aula, dizendo que: “basicamente é isso: transformar aquele discurso oral em língua de sinais” (RUTE). É o que ela faz na sua prática: transforma o discurso oral da professora em língua de sinais, com clareza, sinais correspondentes, sem hesitação e com fluência na língua de sinais.

O assunto tratado não é complexo. As palavras sem sinal correspondente são “tecnocracia” e “mérito”, ambos os sentidos são dados pela própria professora; a estratégia do Tils é utilizar-se do recurso da soletração para transpor para a língua de sinais a palavra dita em português e, posteriormente, traduzir o conceito quando a professora explica para todos os alunos.

Os intérpretes precisam, o tempo todo, administrar a recepção do texto fonte em relação à produção do texto-alvo e, para tanto, empregam estratégias, as quais podem evidenciar importantes momentos de reflexão e tomada de decisão. (RODRIGUES, 2014, p. 56).

A tradução flui sem problemas; os termos utilizados pela professora são comuns e não há nada de tão específico a ser traduzido. Quase todas as palavras ditas em português têm equivalente na Libras.

A tradução para a língua de sinais, assim como na análise anterior, apresenta-se de forma mais sucinta se comparada com a extensão da fala do professor, fato decorrente da diferença de modalidade das línguas envolvidas na tradução. Entretanto, a diferença de modalidade não impossibilita a tradução e tampouco compromete a produção de sentido na língua de sinais.

No que se refere à interpretação simultânea, entre línguas orais e entre uma língua oral e outra de sinais, Isham (1994) demonstrou, ao comparar intérpretes de línguas orais e de línguas de sinais, que os intérpretes de língua de sinais tendem

a cometer menos erros de compreensão e tradução do que os intérpretes orais. Para ele, isso se deve à diferença da modalidade, visto que tal diferença possibilita que a memória auditiva dos intérpretes opere sem interferência. Considerando isso, é possível inferir que, nesse aspecto, os intérpretes de línguas orais precisam despender um esforço cognitivo maior. Padden (2000, p. 176, *tradução nossa*) considera que a “tradução numa mesma modalidade parece ser mais difícil; traduzir entre línguas de sinais e entre línguas orais requer mais filtragem, e é mais árduo”. (RODRIGUES, 2014, p. 49).

O conhecimento linguístico que Rute tem da Libras é extenso; ela foi formada pela comunidade surda. Esse contato facilita. No momento da tradução, não há omissões: a estrutura da Libras é respeitada durante o ato interpretativo. Não há hesitação no momento da sinalização: sua fluência permite acompanhar em tempo real a fala da professora, a tradução acontece simultaneamente. Os segundos que separam a fala da professora em português com a tradução do discurso em Libras é quase imperceptível.

Vale destacar a expressão corporal da intérprete que, mesmo sentada diante do aluno, consegue fazer uso do corpo para acompanhar a entonação da voz da professora, dar ênfase ao que está sendo dito. A voz da professora, durante alguns momentos do discurso, sugere distração, animação, e a Tils reproduz essa entonação por meio do seu corpo.

Portanto, a interpretação e a tradução para a língua de sinais envolvem a manifestação do corpo do intérprete diante do público. Essa presença e visibilidade física devem-se à modalidade gesto-visual da língua de sinais, a qual faz com que, na interpretação do texto não possa ser separado de sua *encenação* (NOVAL, 2005; QUADROS; SOUZA, 2008). O oferecimento da tradução e da interpretação em língua de sinais coloca o tradutor e o intérprete de língua de sinais visíveis ao público, “pois sendo a língua de sinais visual-espacial, o ato interpretativo só acontece na presença física do intérprete” (ROSA, 2005, p.14). (RODRIGUES, 2014, p. 49).

Ainda que ela não tenha o mesmo nível de educação do aluno, a fluência da língua dá conta da tradução; os conhecimentos extralinguísticos suprem alguma falta que o conhecimento específico da disciplina possa vir a prejudicar na tradução.

#### **5.4 Formação ou fluência?**

Nessa análise, fica evidenciado que conhecer uma gama maior do léxico da Libras possibilita uma tradução com menos omissões. O sentido não foi alterado, entretanto, alguns trechos foram amplificados pelo intérprete. Vale ressaltar que, na sua entrevista, Jônatas deixa claro que faz uso de dicionários e que seu contato com surdos restringe-se à sala de aula.

Isso nos sugere que a boa tradução não é determinada somente pelo conhecimento que o intérprete tem do conteúdo escolar, mas muito mais pela fluência que tem na língua. Isso pode ser importante para pensar em quais são os caminhos mais adequados para a formação de intérpretes.

A próxima tradução analisada foi realizada por Jônatas e aconteceu na sala de aula inclusiva do 3º ano do ensino médio de uma escola pública na cidade de Araraquara, na disciplina de História. O tempo de transcrição da interpretação foi de 0min 0s a 4min 51s.

A tradução – muito mais que a maioria das profissões. E de maneira bastante peculiar – exige um alicerce bastante sólido e eclético. Este alicerce se baseia na língua materna, na(s) línguas estrangeira(s), e na complexa gama de componentes dos dois universos. Perpassa áreas comuns do conhecimento e traça caminhos específicos com muitas interfaces. Mas exige, acima de tudo, empenho e persistência, observância à disciplina, preciosismo na comunicação, acuidade em relação aos detalhes, olhar alerta e observador, sempre! (ALFARANO, 2012, p. 36).

## Áudio em português

Hospitais, os grandes hospitais, são construídos para atender aos deficientes mentais e aí estes deficientes mentais vivem com toda a atenção e os profissionais, as pessoas sãs, saudáveis e tudo mais, moravam em guetos, moravam em favelas, moravam em lugares mal conservados. Então o que ele pede? Ele pede para fazer o saneamento, quer dizer, vamos exterminar os deficientes físicos, mental, auditivo, visuais, homossexuais, negros, todo mundo, judeus, porque ele quer exterminar, e é a grande perseguição. Ele começa primeiro eliminando os próprios alemães que apresentam problemas de saúde, né! Teoricamente, na visão dele, quem tem problema de saúde? O auditivo, o visual, o mental, principalmente o mental, porque o mental ele precisa de cuidados especiais em lugares especiais. Então ele vai fazer um saneamento limpando, matando primeiro os alemães. Depois ele vai começar a eliminar os judeus, porque a má formação da pessoa vem do casamento de um alemão com um judeu, na visão de Hitler, e por isso ele vai desenvolver preconceito, racismo, contra os judeus. Mas, na verdade, quando a gente olha a história do nazismo, vocês, a gente vai perceber que o que ele queria dos judeus era a riqueza. Porque os judeus, a partir do momento que houve a diáspora, quer dizer que eles dispersaram, saíram, da terra onde eles moravam, que é hoje uma região de conflito, que nós estamos assistindo a todo momento na televisão. Os palestinos com os israelenses na Faixa de Gaza... Ali que era a região que, segundo os relatos bíblicos, é a terra prometida para o povo judeu, aquela. Quando eles foram expulsos daquele lugar e houve a diáspora, para todo lugar que eles foram eles desenvolveram comércio e eles se tornaram grandes banqueiros, grandes industriários, grandes comerciantes. Eu não conheço judeu pobre. Eu vou citar só três, que a gente conhece, todo dia na mídia: Silvio Santos, Luciano Huck e Luciano Zafir, né! Três que estão aí e a gente vê na mídia, e os três são Judeus, né! E tem muito mais por aí, né? Estes três na mídia, todo momento, e a gente tá vendo na televisão, né! Os três são judeus. Apesar de a família do Silvio Santos, a mulher e as filhas seguirem outra religião, ele, ele continua fiel à religião dele que é o judaísmo. Ele não deixou de ser judeu, pode até ser contestado. E isso despertou no Hitler a inveja, a cobiça. Como é que ele ia financiar a guerra, financiar um exército, se ele não tinha dinheiro? Então eu vou perseguir os judeus e vou mandar eles para a câmara de gás e eu pego deles a fortuna. Então tem vários filmes, *O menino de pijama listrado*, eu já assisti! (Eu não)

Não!? Então assista, pode assistir. (Você fica com pena dele depois.) Há, não, mas tem outros, né,,né, é melhores para assistir. (*Diário de Ane Frank.*) Este eu não assisti. Tem *A lista de Schindler*, que mostra mais ainda. (Ah, este filme é superlegal) (A gente vai assistir?) Então, eu vou tentar mandar para vocês, porque como hoje é meu último dia (Não.) (Hoje?) Sim, então amanhã é dia 31, amanhã eu vou voltar e dia 1º eu entro de licença. Fico agosto, setembro e outubro. Aí, provavelmente em novembro, eu entro de licença saúde. A hora que eu pegar tudo os exames que eu tenho, todas as coisas que tenho, levar para o médico, o médico vai falar: “Pode ficar em casa”.

### Tradução em Libras

Mostrar que grandes hospitais são construídos pensando em ajudar pessoas com deficiência mental, dar atenção à vida, a prática dos profissionais da saúde, pessoas que moram em favelas, em todos os estados, lugares ruins... Pedem fazer SANEAMENTO básico e parar. Pessoas deficientes, surdos, gays, negros, JUDEUS, começam a acabar. Particularmente, na Alemanha, pessoas com deficiência, como surdos, cegos, deficientes mental. E pessoas com deficiência mental precisam de cuidados especiais, lugar especial, fazer saneamento básico... Alemães matavam JUDEUS, os alemães tinham preconceito contra os JUDEUS, racismo. Imagine JUDEUS tem história, mas Hitler só quer dinheiro. Os JUDEUS (tem sinal, JU- DEUS? Qual é? JUDEUS? Não tem? Sem problema!). Viram na televisão PALESTINO, sempre lutando, brigando, contra ISRAELENSES, história, acabar! Na DIÁSPORA separação, depois... Desculpe, não é esse sinal... Bancos, grandes lojas, vendedores. Conhecem o SILVIO SANTOS e também LUCIANO ZAFIR? São três na televisão. Os três são judeus. Família SILVIO SANTOS continua acreditando no JUDAISMO. Hitler tem inveja e quer eles/isso. Entendeu? Eles/isso. Dinheiro para pagar a batalha, os soldados... Os judeus eram jogados numa câmara, aspiravam e morriam. Sabem? Fechavam as portas e eles morriam. E Hitler pegava o dinheiro dos judeus! Tem um filme, em que um homem, de farda, sabe? Conhece? A Lista... Conhece? É, verdade, certo! Ele... Último dia. Infelizmente, hoje último dia. Amanhã, dia 31. Amanhã, falta... Mês de novembro. Recebe saúde... Recebe saúde.

Ainda que ele tenha um nível de formação maior do que o alunado, sua tradução sofre algumas reduções por conta da falta de conhecimento do léxico da Libras. Destaco que a fala da professora segue um ritmo acelerado, bem maior do que as duas primeiras situações analisadas. Esse dado é importante, porque mostra que nem sempre o professor da sala de aula dita inclusiva preocupa-se com as condições de trabalho do Tils, que poderia ser bem melhor caso a professora falasse com mais calma. Afinal, a proposta da inclusão não é justamente que a escola modifique-se para receber o aluno? Diminuir o ritmo da fala seria uma demonstração de respeito pelo intérprete e o surdo. Devemos lembrar sempre que o aluno surdo é responsabilidade do professor e que o intérprete está ali para mediar a comunicação entre os dois, e não para que o conteúdo seja despejado em língua de sinais sobre o aluno surdo.

Ao analisar a gravação de Jônatas, percebe-se uma pausa maior para encontrar alguns sinais; o tempo despendido na busca do melhor sinal é maior do que o desejável. Possivelmente, essa hesitação seja justamente pela restrição do léxico da Libras. Essas longas pausas geram omissões, conhecimentos que não são passados para o aluno surdo. Apesar de conhecer o assunto, faltam os sinais, situação vivenciada por mim no início de minha trajetória, quando ainda na igreja.

No começo de minhas atuações como intérprete na igreja, conheci as mensagens, pois sou evangélica desde a mais tenra idade. Fui levada pelas mãos de minha mãe, mas faltavam-me os sinais, e essa situação, posso afirmar, é angustiante para o intérprete. O intérprete tem consciência de que não passou tudo que deveria ou, até mesmo, que sabia, faltou-lhe a língua, língua que precisa ser colocada em nossas mãos pelos surdos. Independentemente do crescimento do oferecimento de curso de Libras, inclusive *online*, a fluência da língua é um privilegio da prática no contato com o surdo.

Também na convivência com os surdos, o ILS desenvolve o seu conhecimento de sinais, que excede os seus aspectos formais e que abrange os usos sociais (expressões idiomáticas, trocadilhos etc.) que dela são constituídos. Durante o ato interpretativo, tais conhecimentos poderão ser

utilizados como recursos linguísticos, na ocasião em que o locutor ouvinte fizer uso de termo engraçado e que, não raro, nada significa para o surdo. Dessa forma, é possível produzir-se, nos surdos, a mesma reação que se desejou produzir na comunidade ouvinte. (ROSA, 2005, p. 135).

Oferecer cursos básicos da língua de sinais em grande escala não é suficiente para formar bons intérpretes. Esses cursos contribuem para a divulgação da Libras, o que é positivo, mas, para formar intérpretes, é necessário criar condições de estágio, de contato efetivo com a comunidade surda. As aulas de prática de interpretação nos cursos de pós-graduação precisam ser pensadas a partir de situações como as vividas por Jônatas.

A proficiência lingüística dos intérpretes de língua de sinais parte da área da Lingüística Aplicada e faz interfaces com os Estudos Surdos, pois os ILS trabalham diretamente com as pessoas surdas, e com os Estudos da Tradução, que fundamentam o exercício dos ILS, embora a Tradutologia seja muitas vezes esquecida nos cursos de formação de intérpretes. O estudo da Libras, como segunda língua, carece de investigações que dêem suporte às práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem da língua de sinais para pessoas ouvintes, seja para o bilingüismo corrente dos profissionais, familiares e interessados na área da surdez, seja para o bilingüismo profissional na figura dos ILS. (PEREIRA; FONZA, s.d., p. 2).

Nas análises das traduções, ficou evidenciado o quanto a fluência na língua de sinais contribuiu para a boa interpretação; mais até do que a formação escolar do intérprete em relação ao aluno surdo. As escolhas linguísticas dependem do conhecimento que o Tils tem da Libras. Logo, o domínio dessa língua interferirá diretamente no quanto o intérprete será ético. Quanto mais ele conhecer a língua de sinais, mais condições terá de realizar boas escolhas linguísticas durante o ato interpretativo, respeitando, assim, o

aluno surdo em seu direito de ter uma educação de qualidade em sua própria língua.

Nessa direção, é necessário pensar em novas formas de oferecer cursos de língua de sinais para pessoas que desejam tornar-se bilíngues tendo como objetivo comunicar-se com os surdos e cursos de libras com o propósito de formar profissionais intérpretes fluentes na Libras, com vasto conhecimento do léxico. Antes de tornar-se intérprete, é preciso ser bilíngue, e o processo, até aqui, tem sido justamente o contrário: torna-se intérprete e, posteriormente, formar-se bilíngue.

Jônatas, quando indagado sobre sua atuação profissional, não se coloca como um intérprete pronto, acabado; ao contrário, identifica-se como um intérprete híbrido. Ele enfatiza seu constante aprendizado na profissão. Não se posiciona como um profissional acabado. Nota-se coerência entre o que ele diz e sua prática, ou seja, ele sabe que o Tils deve estar em constante atualização.

O recurso da datilologia é bastante utilizado por Jônatas. Mesmo tendo agilidade para soletrar no alfabeto manual os nomes citados pela professora, a rapidez com que ela segue a aula, como se não houvesse nenhum tradutor presente, compromete a tradução e, conseqüentemente, a aprendizagem do aluno surdo.

Observa-se, nessa tradução, assim como nas análises anteriores, que o discurso do português, quando transcrito para a língua de sinais, parece, a uma primeira vista, menor com relação ao discurso proferido na língua de partida, sugerindo longos períodos de omissão, o que, de fato, não é real. Assim como nas análises anteriores, a questão não é fidelidade, mas as diferentes modalidades de línguas envolvidas na tradução. A língua de partida é de modalidade oral-auditiva e a de chegada, visual-gestual. Jônatas também oraliza enquanto sinaliza.

É importante destacar a postura de Jônatas durante a aula: ele é mais formal, interpreta em pé, ao lado da professora, ao contrário dos outros Tils, que traduzem sentados, com menor visibilidade. Este comportamento é condizente com sua fala na entrevista, que revela que seu desejo, a princípio, era ser professor, e não intérprete. A interpretação foi um acaso, resultado da demanda, e não de uma escolha deliberada.

Nota-se uma coerência em todos os sujeitos participantes da pesquisa; entre o que dizem sobre tradução e a forma como traduzem. Sendo assim, é permitido afirmar que todos são éticos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### TRIBUTO AO INTÉRPRETE

Mãos iluminadas.  
 Mãos que falam.  
 Mãos que choram.  
 Mãos que demonstram carinho,  
 amor.  
 Mãos que agradecem.  
 Mãos que carinham o pobre sofredor por não “ouvir” o que  
 nós ouvimos.  
 Mãos que salvam, mãos que embelezam.  
 Mãos que têm feito maravilhas para o SURDO entender o  
 que acontece em seu redor.  
 Das mãos surge a profissão de INTÉRPRETE.  
 Intérprete é aquele que transmite o som das palavras,  
 palavras silenciosas.  
 Intérpretes de Libras são aqueles que ao dom transmitem  
 a voz silenciosa para o mundo ouvir.  
 Intérprete é aquele que, através da Língua de Sinais, mostra  
 o quanto o SURDO é aceito na sociedade.  
 Profissão digna e respeitada.  
 Que a nossa luta por um mundo melhor tenha sempre o  
 principal: RECONHECIMENTO.  
 (OLIVEIRA, 2005, p. 64)

A epígrafe que introduz as considerações finais deste trabalho, poesia de autoria de uma surda, embora não seja coerente com as teorias estudadas sobre tradução é perfeitamente pertinente com as contradições vivenciadas pelos intérpretes de língua de sinais, ou seja, alcançar o reconhecimento profissional pelas duas comunidades linguísticas às quais presta serviço. Porém a concepção de que a atividade de tradução da língua de sinais ainda passa pelo “dom”, pelo assistencialismo, ainda resiste na sociedade e não raro os intérpretes ouvem: *Como é lindo seu trabalho!!* Com esta fala fazem referência às nossas mãos bondosas que iluminam a vida dos surdos, tidos por elas como pobres pessoas que nada ouvem. O poema exprime, ao mesmo tempo, a função tradutória do intérprete, que é produzir sentido na língua de sinais a partir do discurso pronunciado em português. Ainda que o intérprete sinalize diariamente sentimentos, saberes, acordos, angústias, paixão, desejo, enfim, interpretam a vida, fato é que a categoria está longe de alcançar o tão desejado reconhecimento – reconhecimento que falta ao próprio intérprete quando considera praticável manter-se neutro durante o ato interpretativo em favor da ética.

Neste trabalho, a viabilidade ética é posta em ação justamente quando o Tils assume a responsabilidade por suas escolhas linguísticas durante o processo tradutório. Esse ato responsável é desencadeado pelo Tils na medida em que se coloca no lugar do outro e, por meio de suas mãos e corpo, constrói sentidos na língua de sinais para o outro e com o outro, e nesse cenário o outro é o aluno surdo. Portanto, para o intérprete ser ético, cabe colocar-se mais na condição de aluno – aquele que tem o desejo de aprender – do que na de professor. Caso se coloque na condição de professor, pouco poderá significar ao aluno, visto que o professor é ouvinte, falante da língua majoritária. Sendo assim, durante a interpretação o intérprete arrisca-se a favorecer a língua e a cultura de partida em detrimento da língua de chegada: postura que não concorre para que os alunos surdos possam apropriar-se dos saberes distribuídos na escola; ao contrário, eles podem ser excluídos na sala de aula mesmo tendo sua língua presente na escola dita inclusiva. Para que a tradução altere esse quadro histórico da educação dos surdos em que eles são excluídos dos saberes distribuídos nas instituições de ensino, a proposta deste trabalho é que o ato interpretativo seja pautado na ética da diferença e que respeite a língua e a cultura deles.

Este trabalho propôs-se a discutir as contradições e desafios enfrentados pelo tradutor e intérprete de língua de sinais na prática ética da profissão a partir do conceito de Bakhtin (2012) e dos Estudos da Tradução em Venuti (2002) e Berman (2002), pois, como já analisado no decorrer deste texto, Tils e tradutores compartilham dos mesmos problemas, dilemas e angústias e assemelham-se, inclusive, pelo caminho percorrido por estes em seu processo histórico, o qual, desde a atuação empírica até a teorização da profissão, tem grande semelhança com a trajetória dos intérpretes de língua de sinais. O estudo aqui desenvolvido não esgota de maneira nenhuma todas as possibilidades de aprofundamento do tema, mas ajuda a explicitar os dilemas vividos pelos Tils e a necessidade de reflexões sobre sua formação profissional.

Ficou evidenciado, por meio das entrevistas, que o Código de Ética do Intérprete de Libras da Feneis continua sendo o mais conhecido, sendo o único citado pelos entrevistados, que são por ele influenciados. Isto inclui princípios fundamentais, como confidencialidade, imparcialidade, lealdade e integridade.

No entanto, quando um intérprete encontra-se diante de situações cotidianas da sala de aula inclusiva, por vezes ele é confrontado com situações que exigem sua participação ativa, o que não combina com a invisibilidade e a imparcialidade apontadas pelo código de ética como essenciais ao bom intérprete. No exercício de sua atividade tradutória em sala de aula, o Tils pode aprender na prática a lidar com dilemas éticos que causam situações delicadas.

Nas análises das traduções ficou perceptível que todos realizaram a tradução produzindo na língua de chegada, a língua de sinais, o mesmo sentido transmitido na língua de partida, o português. Também ficou evidente que os Tils têm como preocupação realizar um bom trabalho e traduzir tudo o que foi dito pelo professor. Não houve tentativas de reduzir a interpretação, simplificando-a para facilitar a compreensão do surdo. Este dado é deveras importante, tendo em vista a história da educação dos surdos, quando os textos em português eram simplificados para que eles pudessem apropriar-se deles. Essa prática produziu um atraso na educação dos surdos. A língua de sinais na educação inclusiva tem o propósito justamente contrário a essa prática histórica. Dito de outra forma, a Libras na sala de aula visa oferecer ao aluno surdo igualdade de condições com relação ao aluno ouvinte, permitindo que ambos tenham acesso aos mesmos conhecimentos. Nessa direção, é fundamental que o Tils não atue como “facilitador” que domestica o surdo no momento da tradução e, sim, como um produtor de conhecimentos para a comunidade surda, da mesma forma como são os tradutores das línguas orais. É possível dizer que o Tils ético é aquele que se inscreve no discurso traduzido por meio de suas escolhas linguísticas, conhecimento de mundo e da cultura surda, de tal forma que permite ao aluno surdo reconhecer, no momento da tradução, a estranheiridade do que é dito, isto é, perceber que está sendo dito algo novo na língua de partida e ele, aluno surdo, está se apropriando desses conhecimentos por meio da *sua* língua, tendo respeitada sua diferença linguística e cultural. Tarefa nada fácil!

## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, J. C. S. Sala de aula ou o lugar da veiculação do discurso dos oprimidos. In: MORAIS, R. (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas, SP: Papyrus, 1988.
- ALFARANO, R. Entrevista. In: BENEDETTI, I. C.; SOBRAL, A. **Conversas com tradutores: balanços e perspectivas da tradução.** São Paulo: Parábola, 2012.
- AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia.** São Paulo: Contexto, 2009.
- APILS. **Wikipedia**, s.d. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/APILS>>. Acesso em: 22 mar. 2016.
- ARROJO, R. **Oficina de tradução: a teoria na prática.** São Paulo: Ática, 1992.
- ARROJO, R. **Tradução, desconstrução e psicanálise.** Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- AUBERT, F. H. **As (in)fidelidades da tradução: servidões e autonomia do tradutor.** 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1994.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. M. Arte e responsabilidade. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável.** Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João, 2012.
- BERMAN, A. **A prova do estrangeiro: cultura e tradução na Alemanha romântica – Heder, Goethe, Schlege, Novalis Humboldt, Schleiermacher, Hölderlin.** Tradução: Maria Emilia Pereira Chanut. Bauru: Edusc, 2002.

BERMAN, A. **A tradução e a letra ou o albergue do longínquo**. Tradução: Marie-Hélène C. Toirres, Mauri Furlan e Andreia Guerini. 2 ed. Florianópolis: Copiart, 2013.

BILLY SAGA. **Cultura Surda**. 18 mai. 2014. Disponível em: <<https://culturasurda.net/2014/05/18/billy-saga/>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei 5.626, de 23 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 22 mar. 2016.

BRASIL. Secretaria Nacional de Justiça. **A classificação indicativa na Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: SNJ, 2009.

BRASIL. Lei 12.319, de 10 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 set. 2010.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, **Diário Oficial da União**, 7 jul. 2015.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue**. Língua Brasileira de Sinais. São Paulo: Universidade de São Paulo / Imprensa Oficial do Estado, 2001.

CARDOZO, M. M. Prefácio. In: ESTEVES, L.; VERAS, V. (Orgs.) **Vozes da tradução: éticas do traduzir**. São Paulo: Humanitas, 2014a.

CARDOZO, M. M. Na calada do outro: silêncio, mistério e o outro em tradução. In: ESTEVES, L.; VERAS, V. (Orgs.). **Vozes da tradução: éticas do traduzir**. São Paulo: Humanitas, 2014b.

CASTRO, M. de S. **Tradução, ética e subversão: desafios práticos e teóricos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CASTRO, R. S. Apresentação. In: MIOTELLO, W. **O discurso da ética e a ética do discurso**. São Carlos: Pedro & João, 2011.

CAVALCANTE, E. B.; SOARES, L. V.; SANTOS, P. S. Inclusão de surdos no ensino regular: entre o discurso oficial e a realidade do cotidiano escolar. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. **Anais...** Recife: Anpae, 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/ElenyBrandaoCavalcante-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.

D'AGUIAR, R. F. **Memória de tradutora**. Florianópolis: Escritório do Livro, 2004.

DAHLET, P. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Unicamp, 2005.

DELISLE, J.; WOODSWORTH, J. **Os tradutores na história**. São Paulo: Ática, 2003.

DUSSEL, E. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1986.

EIJI, H. A luta contra o ouvintismo. **Cultura Surda**. s.d.a. Disponível em: <https://culturasurda.net/audismo-ouvintismo/>. Acesso em: 22 mar. 2016.

EIJI, H. **Comunidades Surdas. Cultura Surda.** s.d.b. Disponível em: <<https://culturasurda.net/comunidades-surdas/>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

ENCONTRO NACIONAL DE INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS, 2., 1992, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Feneis, 1992.

ESTEVEES, L.; VERAS, V. (Orgs.). **Vozes da tradução: éticas do traduzir.** São Paulo: Humanitas, 2014.

ESTEVEES, L. M. R. **Atos de tradução: éticas, intervenções, mediações.** São Paulo: Humanitas/Fapesp, 2014.

FACEBOOK. **Sociedade em Libras.** s.d. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ASociedadeemLibras/?fref=ts>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin.** Curitiba: Criar, 2003.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto: curso básico, livro do estudante cursista.** Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdo/MEC/SEESP, 2001.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A importância dos intérpretes da linguagem de sinais.** Brasília: Senado, 1988.

FERRAZ, R. A. **O mundo surdo: passeata dos surdos – luta e comemoração.** Dissertação (Pós-Graduação em Estudos Surdos: Cultura e Diferença) - Faculdade Santa Helena, Recife, 2009.

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

GERALDI, J. W. Sobre a questão do sujeito. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Orgs.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável.** Campinas: Mercado de Letras, 2010. v. 1. (Série Bakhtin – Inclassificável).

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola, 2009.

GESSER, A. **Tradução e interpretação da Libras II.** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. Florianópolis: UFSC, 2011.

GLASS, M. H. F. **Por uma abordagem performativa da língua de sinais**. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Graduação em Linguística Aplicada, Instituto dos Estudos da Linguagem da Unicamp, Campinas, São Paulo.

GOES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GUARESCHI, P. A. Ética e relações sociais entre o existente e o possível. In: JACQUES, M. G. C. et al. (Orgs.). **Relações sociais e ética**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HESSEL, C.; ROSA, F.; KARNOPP, L. **Cinderela surda**. Canoas: Ulbra, 2003.

JOLY, J. F. Prefácio. In: DELISLE, J.; WOODSWORTH, J. (Orgs.). **Os tradutores na história**. Tradução: Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 2003.

LACERDA, C. B. F. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, mai/ago. 2006.

LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua brasileira de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 2008. **Portal da Secretaria Municipal de Educação**, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/20009.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

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

LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Tradução: Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LIBRAS - Eu falo com as mãos. s.d. Disponível em: <<http://danianepereira.blogspot.com.br/2013/02/eu-amou-Libras.html>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

LIMA JR., J. Podes crer, é incrível! (...ou, o ensino religioso na sala de aula). In: MORAIS, R. (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas, SP: Papirus, 1988.

LÍNGUA DE SINAIS UNIVERSAL. **Vivendo em silêncio**. 30 jul. 2010. Disponível em: <<https://vivendoemsilencio.wordpress.com/2010/07/30/lingua-de-sinais-universal/>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

MAGALHÃES JR., E. **Sua majestade, o intérprete: o fascinante mundo da tradução simultânea**. São Paulo: Parábola, 2007.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: UFES, 2006.

MARTINS, M. A. P. As contribuições de André Lefevere e Lawrence Venuti para a Teoria da Tradução. **Cadernos de Letras**, n. 27, p. 59-72, dez. 2010. Disponível em: <[http://www.letras.ufrj.br/anglo\\_germanicas/cadernos/numeros/122010/textos/cl301220100marcia.pdf](http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/122010/textos/cl301220100marcia.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2015.

MARTINS, R. T. **Tradução automática: um conflito paradigmático**. 2003. Disponível em: <[http://www.nilc.icmc.usp.br/til2003/oral/RonaldoMartins\\_31.pdf](http://www.nilc.icmc.usp.br/til2003/oral/RonaldoMartins_31.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2015.

MCCLEARY, L. E.; VIOTTI, E.; LEITE, T. A. Descrição das línguas sinalizadas. A questão da transcrição dos dados. **Revista Alfa**, v. 54, n. 1, p. 265-289, 2010.

MATTELART, A. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola, 2004.

MEDVEDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012. 269 p.

MENDES, D. **Equipe da PRG fica entre os 10 melhores projetos do Prêmio Paepe 2015**. PPRG - Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de Campinas, Campinas. 2015. Disponível em: <<http://www.prg.unicamp.br/index.php/news/267-equipe-da-prg-fica-entre-os-10-melhores-projetos-do-premio-paepe>>. Acesso em 22 mar. 2016.

MILTON, J. **Tradução: teoria e prática**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MORAIS, R. (Org.). **Sala de aula, que espaço é esse?** Campinas: Papyrus, 1986.

NASCIMENTO, E. B. Ética e política segundo Derrida. In: SANTOS, A. C. (Org.). **Estados da crítica**. Cotia/Curitiba: Ateliê Editorial/ Universidade Federal do Paraná, 2006.

NASCIMENTO, V. Contribuições bakhtinianas para o estudo da interpretação da língua de sinais. **TradTerm**, São Paulo, v. 21, p. 213-236, jul./2013.

NOVASKI, A. J. C. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, R. (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas, SP: Papyrus, 1988.

OLIVEIRA, M. C. C. Ética ou éticas da tradução. **Tradução em Revista**, v. 4, p. 1-8, 2007. Disponível em: <<http://www.Maxwell.lambda.ele.puc.rio.br>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

OLIVEIRA, P. Qual ética? In: ESTEVES, L.; VERAS, V. (Orgs.). **Vozes da tradução: éticas do traduzir**. São Paulo: Humanitas, 2014.

OLIVEIRA, R. **Meus sentimentos em folhas**. Rio de Janeiro: KroArt, 2005.

PEREIRA, M. C. da C. ( org.) **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PEREIRA, M. C. P.; FONZA, C. A. Estudo sobre a proficiência linguística do intérprete de libras. **Cifefil**, s.d. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xicnlf/9/estudo\\_sobre\\_a\\_proficiencia\\_linguistica\\_do\\_interprete.pdf](http://www.filologia.org.br/xicnlf/9/estudo_sobre_a_proficiencia_linguistica_do_interprete.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2016.

PERLIN, G. T. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

PERLIN, G. T. A cultura surda e o intérprete de língua de sinais. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 136-147, jun. 2006.

PERLIN, G. T.; REIS, F. Surdos: cultura e transformação contemporânea. In: PERLIN, G. T.; STUMPF, M. (Org.). **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

PIRES, C. L. NOBRE. M. A Uma investigação sobre o processo de interpretação em língua de sinais. In: LOPES, T. **Invenção da surdez I**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

PONZIO, A. Prefácio. BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João, 2012.

PORTAL EDUCAÇÃO. A história do profissional tradutor e intérprete de língua de sinais. **Portal Educação**, 14 jun. 2012. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/13490/a-historia-do-profissional-tradutor-e-interprete-de-lingua-de-sinais#ixzz3zi1b8KQL>>. Acesso em: 9 fev. 2016.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REICHERT, A. R. Intérpretes, surdos e negociações culturais. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (Orgs.). **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba: CRV, 2012.

RESTO É SILÊNCIO, O. Direção: Paulo Halm. Produção: Eduardo Nunes. Intérpretes: Patrick dos Santos Tosta, Rafaela Mesquita de Andrade. Roteiro:

Paulo Halm. Música: José Claudio Castanheira. Produzido por Petrobras e Ministério da Cultura. 2003.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RODRIGUES, C. H. A busca por semelhanças interpretativas no processo de interpretação simultânea para a língua de sinais. In: QUADROS, R. M.; WEININGER, M. J. (Orgs.). **Estudos da língua brasileira de sinais III**. Florianópolis: Insular, 2014.

ROSA, A. S. R. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Niterói: Arara-Azul, 2005.

ROSA, L. C. D. A alteridade e a relação pedagógica no pensamento de Enrique Dussel. **Diálogo**, n. 19. p. 131-144, jul.-dez. 2011.

SADALA, M. L. A. A alteridade: o outro como critério. **Revista Escola de Enfermagem**, v. 33, n. 4, p. 355-357, dez. 1999.

SALES, O. L. P. F. Breve aproximação à ética da libertação de Enrique Dussel. **Rhema**, Belo Horizonte, v. 13, n. 42/43/44 (Edição Unificada), p. 107-131, 2007.

SAMPAIO, M. C. H. A propósito de “Para uma filosofia do ato” (Bakhtin) e a pesquisa científica nas Ciências Humanas. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, 1º sem. 2009.

SANDER, R. Questões do intérprete de língua de sinais na universidade. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SANTOS, O. P. **Evangelização inclusiva em instituições cristãs: o uso de Libras**. Monografia (Graduação em Ciências da Religião) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2006.

SANTOS, O. P. Travessias históricas do tradutor/intérprete de Libras: de 1980 a 2010. **Artifícios**, v. 2, n. 4, dez. 2012. Disponível em:

<<http://docplayer.com.br/4058695-e-historicas-do-tradutor-interprete-de-libras-de-1980-a-2010.html>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

SANTOS, S. A. Tradução e interpretação de língua de sinais: deslocamentos nos processos de formação. **Cadernos de Tradução**, v. 2, p. 145-164, 2010.

SANTOS, S. A. A implementação do serviço de tradução e interpretação de libras-português nas universidades federais. **Cadernos de Tradução**, v. 35, n. 2, p. 113-148, 2015.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 38, de 19 de junho de 2009. Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino. 2009. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/38\\_09.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/38_09.HTM)>. Acesso em: 24 mar. 2016.

SECRETARIA CAPACITA professores-interlocutores de Libras. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. 15 mai. 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/secretaria-capacita-professores-interlocutores-de-libras>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

SEGALA, R. R. **Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual: português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais**. 2010. 74 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVA, C. A. A. **Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade**. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

SILVA FILHO, V. **A série didática fontes: autoria e ato ético**. 2013. 443 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SKLIAR, C. Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20., 1997, Caxambu. **Anais...** Caxambu, setembro de 1997, p. 220-220.

SOARES, R. S. Multiculturalismo e linguagem: literatura surda, o caminho contrário ao esquecimento. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 34-46, jun. 2006.

SOBRAL, A. Posfácio. In: BENEDETTI, I.; SOBRAL, A. **Conversas com tradutores**. São Paulo: Parábola, 2003. 216 p.

SOBRAL, A. **Dizer o “mesmo” a outros**: ensaios sobre tradução. São Paulo: SBS, 2008.

SOBRAL, A. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **Bioethikos**, v. 3, n. 1, p. 121-126, 2009.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 11-36.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1994.

Disponível em:  
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em:  
24 mar. 2016.

VENUTI, L. **Escândalos da tradução**: por uma ética da diferença. Trad. Laureano Pelegrin et al. Revisão técnica: Stella Tagnin. Bauru, SP: Edusc, 2002.

VILHALVA, S. **Despertar do silêncio**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2004. (Coleção Cultura e Diversidade).

## ANEXO A

### TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS GRAVADAS

**Tils: Davi**

**Entrevistadora:** Como você se tornou tradutor intérprete? Qual a sua trajetória?

**Davi:** Primeiro tive contato um pouco mais profundo com a Libras na faculdade. Na escola, no ensino fundamental, tinha aquela sala de ajuda, mas era totalmente com ensino oralizado. Eu sempre participei como voluntário nas salas de escola, então não aprendi nada. Depois eu perdi contato. No último ano da faculdade, fui obrigado a fazer Libras para poder me formar. Meu curso foi o primeiro de Filosofia na PUCG; foi o primeiro a ter a obrigatoriedade, pelo MEC, do curso de Libras. Formei-me em 2011.

**Entrevistadora:** Você tem quatro anos de formado.

**Davi:** Eu fiz o curso, aquele cursinho rápido. No último ano, conversando com minha professora, Elizabeth Crepaldi, ela disse que eu tinha me destacado nas aulas e apreendido bem a Libras. Ela me sugeriu: “Por que você não vai atrás? Tem tudo para expandir”.

Eu tinha acabado de sair da vida religiosa. Estava perdido, sem ter o que fazer da minha vida. Pensei: “Eu sou novo, estou sem rumo; por que não entrar numa área nova e crescer nela?” Foi aí que fui procurar a pós-graduação. No ano de 2012 comecei a fazer a pós na Faculdade de Jaguariúna (FAJ), mas tive muita dificuldade no início, porque era outro contexto, não era mais aquele cursinho. E apareceu no estado o curso de Libras por videoconferência, que os professores do estado poderiam fazer. Eu era professor do estado e podia fazer. Na sexta-feira de manhã eu estava livre e comecei a fazer o curso do estado junto com a pós. Então, aos sábados de manhã eu fazia a pós e, às sextas-feiras de manhã, o curso no estado, em 2012. Eu fiz o curso durante o ano todo junto com a pós para dar uma ajudada e, no final de 2012, acabei o

curso, me desenvolvi e fui convidado pela professora coordenadora do Núcleo de Educação Especial para ser professor intérprete, porque estava em falta e, com o curso que eu tinha feito, já podia. Fiquei um pouco receoso, mas vamos lá, com a cara e a coragem, vamos ver no que vira. E foi quando deixei as aulas de filosofia e outras disciplinas, e foi quando peguei a carga completa como intérprete, no ano de 2013. Acompanhei uma aluna do terceiro ano do ensino médio; a minha sorte é que a aluna era professora de Libras e fiz muitas trocas, muito contato, e ela me ensinou. Foi ela que me ajudou bastante nesse início de imersão na parte da língua mesmo, em que interpretava no ensino médio; ela sempre me dando sinais e me auxiliando. Fiquei com ela o ano de 2013 todo e terminando a pós também. Depois, em 2014, continuei como intérprete no estado, no ensino médio, e terminei a pós. Fiquei uns seis meses tranquilo, até começar outra pós em Educação Inclusiva pela FAC. No final de 2012, fui convidado a substituir uma intérprete na Faculdade Anhanguera – no final do ano a intérprete foi desligada porque não tinha especialização. E como eu estava cursando a pós-graduação, fui efetivado na Anhanguera. E continuei na FAC à noite, acompanhando um aluno do curso de Logística. No ano passado, em 2014, fiquei como intérprete do estado e também na Anhanguera, no período da noite, no curso de Logística, e também interpretando na pós-graduação da FAJ. Fui convidado pela professora Edna a interpretar na cidade de Matão, na pós-graduação.

**Entrevistadora:** Então você interpretou no ensino médio, na graduação e depois foi para o curso de especialização. Atualmente você está onde?

**Davi:** Agora estou interpretando aqui, na Unicamp. Eu passei no processo temporário. Fico à disposição da faculdade, e como não tem nenhum surdo na graduação, eu e a outra intérprete estamos acompanhando os alunos surdos no programa de mestrado da faculdade de Educação e da faculdade de Ciências Médicas, no programa de reabilitação humana.

**Entrevistadora:** Para você, qual é a função do tradutor intérprete na sala de aula?

**Davi:** Particularmente, essa é uma profissão pela qual me apaixonei logo de vista, porque ela tem um fundo de questão social e humanista e eu sempre estive envolvido com isso. Mas a questão da profissionalização do intérprete me chama muita atenção, porque a gente não pode parar nisso, embora tenha todo esse fundo, porque é um serviço de auxílio, de ajuda, mas ao mesmo tempo você precisa ter esse perfil profissional, precisa saber o limite, saber até onde ir. Para o profissional, o intérprete, tem que estar dentro da sala de aula para fazer a comunicação, ser a ponte de comunicação entre o surdo e o ambiente linguístico dos ouvintes, o português; precisa auxiliar também na dificuldade do português, em alguma dúvida de palavras, prestando todo esse auxílio, claro, dentro do âmbito acadêmico da escola que foi sempre onde interpretei; estar nesse auxílio na aquisição do conhecimento, na transmissão do conhecimento.

**Entrevistadora:** Como você acha que deve ser a relação entre professor e tradutor? Você acha que o tradutor é um pouco esse professor?

**Davi:** O intérprete acaba sendo um coprofessor. Eu não acho que ele seja o *professor*, mas ele acaba sendo um pouco de professor, porque você passa também aquilo que você sabe. Então, às vezes o professor está explicando, mas se você conhece o assunto, acaba passando com mais detalhes, você acaba passando também um pouco da sua experiência.

**Entrevistadora:** Mas aí haveria a questão de o intérprete não ser neutro, a questão de seu conhecimento do mundo como tradutor.

**Davi:** Sim, tem essa questão do conhecimento de mundo. A profissão do intérprete precisa ser a mais neutra possível, embora ele não consiga ser 100% neutro porque, querendo ou não, tem a influência da nossa cultura, que acaba influenciando nossa interpretação.

**Entrevistadora:** Qual a sua opinião sobre tradução com ética? Aproveitando que você tem uma formação filosófica, eu gostaria de saber como você vê essa

questão. O que é traduzir com ética? O que é ética? Como se juntam essas duas coisas partindo do pressuposto de que não somos neutros?

**Davi:** A nossa ética tem que estar na questão de tentar ser o mais neutro possível, sabendo que você não vai conseguir ser 100% neutro; tentar essa questão da neutralidade e não fazer nada que prejudique; se for para o bem, se for para auxiliar, tudo bem! Agora, não para prejudicar, não omitir informação. Se você der uma informação para auxiliar o entendimento, acho que entra na questão totalmente ética, porque você está ajudando, você está passando conhecimento e um pouco mais da sua vivência. Agora, omitir informação ou até mesmo passar uma informação errônea, aí já entraria no campo antiético. Entendendo ética como as regras, dentro do âmbito do trabalho, é isso que ela quer dizer, a ética profissional, procurar sempre o bem do aluno, não esconder as informações, não fazer interpretações dúbias, não omitir informações, fazer interpretações claras, não obstruir o acesso às informações.

**Entrevistadora:** Como você faz no momento da interpretação quando não há sinal correspondente na língua de sinais? Como você faz para resolver a questão da equivalência na tradução e interpretação da língua de sinais? Como você pensa suas escolhas dos sinais?

**Davi:** Aí entra muito a questão do nosso conhecimento de mundo, entra na parte da não neutralidade. Você tem que fazer uma escolha rápida pela qual você consiga transpor a mensagem com fidedignidade; colocar de uma forma que o aluno surdo consiga entender. Minhas escolhas vão sempre nessa direção: escolher algo que esteja mais próximo da realidade. Quando eu conheço um pouco o surdo, fica mais fácil, para eu não trazer tão para baixo o contexto, mas contextualizar aquilo de forma que a mensagem que está sendo passada seja fidedigna. Por exemplo, muitos termos e palavras não têm sinais, então você precisa traduzir o contexto; se passar o contexto mantendo a fidedignidade da mensagem, tudo bem. Minhas escolhas de sinais geralmente vão nessa direção: passar a mensagem principal, o que é importante naquela mensagem. É escolher o sinal... se já conheço o surdo então qual tipo de sinal eu devo usar: um sinal mais acadêmico, um sinal mais simples? Qual a melhor forma de fazer essa explicação? Daí entra a não neutralidade do intérprete, seu

conhecimento de mundo que você acaba levando para dentro de sua interpretação.

**Entrevistadora:** Você conhece algum código de ética dos Tils? Caso você conheça, o que pensa sobre isso?

**Davi:** Eu conheço. Na realidade, uma vez eu li o Código de Ética da Feneis em um estudo, mas não me aprofundi muito. Eu li assim... Pelo que entendi do código, minha visão, meu parecer está próximo ao código de ética. Eu concordo com a questão da fidelidade, não divulgar a informação que lhe é passada, saber guardar sigilo, porque você está trabalhando com pessoas, para não denegrir a imagem da pessoa surda. Pelo que li no código, não tenho nenhum ponto do qual eu discordaria veementemente.

**Entrevistadora:** Você acha que é um código que dá conta, que satisfaz sua necessidade de intérprete?

**Davi:** Sim.

**Entrevistadora:** Você segue algum código de ética?

**Davi:** Não li o código de ética especificamente, para dizer com certeza, mas na minha atuação tento ser o mais ético possível.

**Entrevistadora:** Gostaria de fazer mais uma pergunta sobre sua vida religiosa. Eu me interessou muito por isso por conta de nossa história como intérpretes. A maioria de nós começou a atuar como intérprete nos espaços religiosos, independentemente da denominação. Qual o seu conceito de ética?

**Davi:** Na vida religiosa, para mim, foi um ganho me aproximar da área de Libras por conta dessa questão humanitária que, querendo ou não, o intérprete tem no fundo: o auxiliar. Então, para mim, foi muito gratificante e até uma continuidade do meu ideal. Agora, numa outra esfera, mais profissional, na realidade eu estava na vida religiosa para servir às pessoas; eu era

seminarista; sou católico. Ia me formar padre e me envolver com a comunidade, desenvolvendo esse papel dentro dela. Para mim foi um ganho muito grande, porque dentro de mim eu gosto de trabalhar, eu gosto de estar perto das pessoas, de auxiliar. Então para mim foi um casamento do útil com o agradável, certa continuidade do meu desejo de satisfação pessoal junto com a questão profissional. Daí se torna um trabalho mais agradável, um trabalho com mais amor; eu consigo fazer uma coisa que gosto. Realmente é cansativo, mas prazeroso, porque eu gosto de fazer aquilo que estou fazendo.

A ética e a moral, para mim, às vezes se confundem; se a gente for pegar a ética como hábitos e costumes e levar para a vida profissional... isso fica um pouco perdido... esse costume de ética... então ela ficando mais ligada à moral... mas, para mim, ético é fazer o bem e não prejudicar o outro. Ser responsável por seus atos, não prejudicar o outro.

**Entrevistadora:** Gostaria de fazer uma pergunta sobre o seu contato com a comunidade surda. Sua trajetória, sua formação, acontece exclusivamente na sala de aula, no âmbito da educação. Sua formação como intérprete, seu contato com a língua restringe-se à sala de aula, ao âmbito da educação? Você tem algum contato com a comunidade surda?

**Davi:** Não tenho. Meu contato restringe-se ao âmbito profissional, embora eu converse com os alunos surdos. Mas eu não tenho uma vivência prática dentro da comunidade surda – embora eu goste sempre de estar próximo. No ano passado fui ao teatro com a comunidade surda. Até pela questão de meu contato com a comunidade surda ser na Igreja Divino Salvador, no centro de Campinas, tem uma barreira: os encontros são sempre aos sábados à tarde, horário em que estou em aula. Meu contato acaba sendo limitado ao âmbito da educação. Eu tenho uma carência, realmente. Desde que comecei a estudar sempre falavam que o intérprete precisava estar imerso na comunidade surda, mas eu fico inquieto; tá, eu entendo que vou estudar essa cultura, mas eu não preciso estar dentro perguntando de fato. Hoje eu entendo que se você estiver imerso na comunidade surda, a coisa é mais fácil, por experiência própria. Se você estiver chegando da carreira acadêmica e for se aproximando do surdo, será mais difícil; se você estiver na comunidade surda e sair para estudar, será

mais fácil. Se você estiver dentro da área acadêmica e for se dirigindo ao surdo, será mais difícil, mas infelizmente ainda não consegui estabelecer esse vínculo com a comunidade surda.

### **Tils: Jônatas**

A entrevista com o Jônatas foi pelo WhatsApp pelo fato de ele morar em outra cidade.

**Entrevistadora:** Como você se tornou intérprete de Libras e qual a sua trajetória? Nesse momento, gostaria que você contasse sua história. Como surgiu seu desejo, como aprendeu a língua de sinais e disse: agora sou um tradutor intérprete?

**Jônatas:** É uma longa história, mas vou tentar encurtar. Quando entrei na área da educação, eu morava em Guaratuba, e nessa escola tinha uma sala de recursos onde havia uma surda. Eu trabalhava na sala de informática como estagiário. Eu cedia o computador para a professora trabalhar com a aluna o vocabulário por meio do dicionário digital do Estado de São Paulo, isso em 2003. Essa aluna, muito simpática, tentava estabelecer uma comunicação comigo, mas eu não sabia nada sobre Libras. A regulamentação da Libras era muito recente. Eu fiz um curso na Apae. Na época isso já era suficiente. Fui fazendo outros cursos junto com a graduação, e um deles foi para atuar nas Apaes e gostei muito da área da inclusão, me senti muito à vontade. Após concluir a faculdade, decidi voltar para Araraquara junto com meu pai e minha tia, e comecei a trabalhar na Apae com surdos com comprometimentos cognitivos, e novamente me vi desafiado com a questão da língua. Eu ia receber uma surda, e essa aluna estava muito apegada à professora. Eu precisava conquistar a nova aluna, então fui fazer o curso da Apae. Depois fui fazer o curso de pós-graduação na área de Educação Especial, porque a Apae pedia, então fui fazer. E um dos módulos era de Libras. Tive uma professora maravilhosa, gostei demais, me encantei com a Libras. Montei uma sala de informática na Apae. Fui buscando curso de Libras. Fui aprovado no concurso

da prefeitura como agente. Não tinha contato com aluno surdo, mas nunca perdi o contato com a área da educação especial. Consegui fazer contato com a Profa. Edna. Essa foi a minha formação.

A questão de como me tornei intérprete: eu nunca imaginei atuar como intérprete. Eu sempre pensei em atuar como professor, mas hoje vejo a importância de atuar como intérprete para a docência. Quando você vai adquirindo contato e prática com o aluno surdo, sua didática na docência melhora muito. Eu acho que é uma fonte para tudo aquilo que você ensina. Você aprende com os alunos porque eles questionam coisas que você nunca parou para pensar, porque sua formação não lhe deu esses subsídios.

Conforme fui fazendo o curso de pós-graduação, comecei a ter contato com a língua e comecei a atuar no estado como intérprete. Tive dois alunos surdos. Eu tive uma sorte tremenda, pois o aluno surdo teve muita paciência comigo. Ele me ensinou a língua... inclusive eu usava um caderno para me comunicar com ele e, em contrapartida, tínhamos uma sala de recursos, com dicionários. Para mim foi muito importante essa aproximação com essa professora. Somos amigos até hoje. Eu usava muito o dicionário, então todas as palavras cujo sinal eu não conhecia eu marcava ou perguntava a ele quando era muito urgente. E marcava. Daí, quando eu tinha um tempinho, pegava no dicionário palavras relacionadas ao sinal e quando ele não sabia, eu ensinava. E assim era nossa troca. Eu aprendi muito e pude ajudá-lo. Eu acompanhei esse aluno durante os três anos do ensino médio. No segundo ano eu já estava bem rápido em comparação com o primeiro ano, e no terceiro ano eu já me sentia mais seguro.

Conforme fui adquirindo a língua com mais segurança e me encontrando com surdos e percebendo que eles conseguiam me entender, fui assumindo alguns compromissos, mesmo porque, nossa região era muito carente desse profissional. Hoje não. Hoje nós temos duas turmas formadas pela pós-graduação, e as pessoas ligavam para mim ou alguém me indicava – e eu também buscava algumas oportunidades de trabalho. Tive muitas experiências negativas. Fui fazer uma interpretação num seminário de saúde, só que não tinha nenhum surdo, mas eu percebia minha limitação. Então percebi que não era tudo que eu poderia assumir, porque estava estudando. Então coloquei na

minha cabeça: *Jônatas, não assuma nada com que não se sinta seguro*. É claro que a área em que eu me sinto seguro é a educacional. Mesmo assim, tenho algumas dificuldades. Nos vídeos de química, história, eu não sou especialista, então tenho certa dificuldade. Tem sinais que por mais que você pesquise, não há sinal para você usar; e mesmo que tenha, você precisa ensinar ao aluno: esse sinal refere-se a tal palavra ou conceito. Foi um percurso para me tornar intérprete. E ainda sou muito crítico. Não acho que sou um intérprete; sou um ser híbrido na educação, mas no caminho do aprendizado sempre. Eu atuo mais em sala de aula ensinando do que interpretando. No primeiro semestre de 2014 atuei mais como docente, apesar de estar no estado, atuando como intérprete de uma aluna oralizada, e isso também faz com que minha prática seja reduzida. Esta semana estou atuando como intérprete no CFC, na autoescola, na parte teórica. Já é a terceira turma que eles me chamam para fazer a interpretação. Acredito que se eu fosse ruim eles não me chamariam. Vai se consolidando... Eu não sei dizer se sou intérprete, mas a cada experiência eu tento ser um profissional comprometido com aquilo que faço, colocando-me no lugar do surdo, como se eu fosse o surdo e tivesse outra pessoa tentando passar o máximo do que está sendo dito, já que ele tem uma perda de informação. Enfim, é basicamente isso. Eu estou me tornando intérprete; não me sinto intérprete, não sou intérprete. Às vezes eu entro numa crise de identidade: será que sou intérprete? Então a cada passo da minha vida profissional eu vou me redescobrimo.

**Entrevistadora:** Sua trajetória é muito rica e cheia de costuras. Eu gostaria de saber qual é a sua formação geral.

**Jônatas:** Minha formação inicial foi Normal Superior em 2005. Depois fiz uma pós em Educação Especial e, em seguida, uma complementação em Pedagogia. Depois fiz a pós-graduação em Docência e Interpretação de Libras. No ano que vem pretendo tentar o mestrado (2016).

**Entrevistadora:** Em sua opinião, qual a função do tradutor intérprete na sala de aula? Há quanto tempo você atua em sala de aula? Como deve ser o

trabalho do intérprete em sala de aula? Quais os níveis de ensino em que você já interpretou: ensino médio, graduação, pós?

**Jônatas:** Eu iniciei no ensino médio, como professor interlocutor ou intérprete educacional. Estou acompanhando uma aluna no ensino fundamental, 8 anos. Atuei na pós-graduação em São Carlos. Já interpretei no curso de formação de condutores – CFC, que é dentro da área educacional, mas o contexto é outro. A função é de intérprete educacional ou professor interlocutor. Os nomes são diferentes, mas, dependendo do lugar em que você trabalha, você é cobrado de formas diferentes... Me lembro de uma fala sua em sua aula, quando você interpreta num espaço educacional sua postura é outra, são outros desafios que você encara ali.

Nessa proximidade com o aluno, se ele não estiver entendendo, vai mostrar que não está entendendo. Aí você precisa se fazer entender dando outros exemplos. No caso, eu tenho o recurso visual, que é o *tablet*. Eu puxo a imagem sem perder o foco do professor na frente da sala de aula. Mas essa abertura é importante, não misturar o profissional com o pessoal. Há momentos em que a criança pede um apoio e às vezes não é o profissional que está atuando como intérprete e, sim, o professor, organizando o material... Com essa abertura, ele não é só o profissional que está interpretando, mas é o profissional que está ajudando a organizar todo aquele universo por conta da surdez, onde todos já fizeram e ele está esperando ali que você o ajude; o intérprete educacional vai um pouquinho além da tradução. Na literatura, eu sempre vejo a Cristina Lacerda acertar o aparelho. Já aconteceu comigo também, e outras coisas que acontecem dentro da sala de aula que muitas vezes a gente acaba não abraçando, porque não é nossa função, mas acabamos remetendo ao professor regente.

É um trabalho muito bonito. Você acompanha o crescimento dessa criança, do adolescente ou do adulto. Você vê o desenvolvimento muito de perto. Vai além, e aqui eu só falei só um pouquinho. E você acaba tendo contato também com a família. Eu sempre digo que é importante estabelecer um contato com a família, tê-la como parceira. Eu tenho um desafio muito grande: eu tenho uma aluna que é adotada; ela é muito ansiosa, toma remédio tarja preta... sua mãe biológica é dependente de drogas... se eu não tivesse tido contato com a mãe

adotiva, o trabalho teria ido por água abaixo. Então a escola, a família, todos se deram as mãos para que a gente não perdesse essa menina.

**Entrevistadora:** A sua opinião sobre ética e tradução. Como é ser um tradutor ético?

**Jônatas:** É uma pergunta que te faz pensar um pouco. Ser um tradutor ético é desenvolver um trabalho em que você tem que ter discernimento de alguns valores nos quais você acredita, e colocar seu profissional e interpretar aquilo que está sendo dito, mesmo que você não concorde, obedecendo a tudo o que vem sendo dito, tudo que a pessoa diz no discurso oral. Ontem, no CFC, a instrutora falou alguns palavrões, e ela falou algumas besteiras. Ela perguntou: “Você vai traduzir isso?” Eu respondi que sim. “Você está dizendo e é o motivo de as pessoas estarem rindo.” Mesmo que eu não concorde com aquilo, eu tenho que traduzir. Muitas vezes eles pedem minha opinião. Foi a professora, foi o palestrante, foi o instrutor... ele está dizendo, não eu. Tento ser ético, tento passar a informação. Ser ético, para mim, é você saber diferenciar seus valores daquilo que está sendo interpretado. É difícil, muito difícil, mas tem que ser assim... tem que ser dessa forma... Você não está ali para opinar e, sim, para passar a informação da forma mais clara para que seja compreendida, sem perder nada, por mais que você tenha dificuldade com o sinal de um conceito, você precisa passar a informação. Você está ali para isso.

**Entrevistadora:** Que procedimento você usa para escolher os sinais quando uma palavra não tem o sinal correspondente – inclusive agora que você está interpretando o CFC? Existem todos os sinais no CFC? Como você faz isso tanto na sala de aula como no CFC? Como você faz esse procedimento?

**Jônatas:** Primeiro, eu uso a datilologia. Quando esse sinal, essa palavra, é muito repetitivo, eu combino um sinal com o aluno para não ficar usando a datilologia. Por exemplo, como você tinha falado no CFC, na autoescola, a palavra homocinética repete-se algumas vezes durante as aulas.

Também quando eu tenho algum trabalho para fazer, eu costumo conversar com a pessoa antes. Há o roteiro para eu também me preparar. No caso do

CFC, esta já é a terceira turma na qual eu atuo como intérprete. Eles vão formando um número X de surdos e vão me chamando para fazer a interpretação. Na primeira vez, fui até a autoescola, assisti aos vídeos em Libras, e isso me ajudou bastante. Peguei o caderninho já grifado com os principais pontos em que eles iam se pautar. Normalmente tudo o que eles vão destacar na aula, as perguntas da prova, já está anotado. Nas perguntas as provas... Então eu estudei, me preparei. O que eu fiz: na escola em que eu trabalhava – hoje não, hoje eu tenho o meu dicionário –, eu marcava as palavras com as quais eu tinha dificuldade, palavras cujo sinal eu não conhecia e fazia um estudo profundo para fazer a interpretação. Separei essas palavras para eu poder ter uma interpretação melhor, mais clara. Quando eu não sei, também pergunto para o surdo se ele conhece essa palavra, se não, eu dou o conceito dessa palavra e uso a datilologia ou o sinal combinado para aquele momento.

**Entrevistadora:** Você conhece algum código de ética dos Tils? Qual seria? Como você avalia? Você concorda? Você segue esse código? Tem algum código como referência? Qual a sua opinião sobre esse código?

**Jônatas:** Sim, eu uso o código da Feneis. Trabalho com ele e divulgo o código para outros intérpretes, professores. Sim, eu estou de acordo. Pelo que li e entendi do código, está dentro da minha ética profissional também. Faço as trocas com outros intérpretes. Tem um parágrafo que me chama a atenção: os intérpretes jamais devem encorajar as pessoas surdas a buscar seus direitos legais ou outras a seu favor. Com esse artigo eu não concordo 100%, tendo em vista que o surdo tem uma perda de informação. Muitas vezes o intérprete tem o conhecimento e pode orientar os surdos em relação aos seus direitos. Esse artigo eu não sigo 100%. Muitas vezes eu o encorajo, sim, a buscar seus direitos, principalmente aqui em Araraquara. Nós não temos uma associação que brigue por eles, então muitas vezes você precisa falar para eles: olha você tem esse direito, você precisa buscar esse direito. Eu não sigo 100% esse artigo 8 do capítulo 3. Eu creio que além de intérprete nos temos a função de auxiliar esse surdo na busca do seu direito. Não que esse direito me favoreça, mas que favoreça ao surdo. Pois ele não tem uma pessoa – principalmente

aqui em Araraquara –, ele não tem a quem recorrer. Várias vezes eu me questiono sobre isso, se estou fazendo a coisa certa.

**Tils: Rute**

**Entrevistadora:** Como foi que você se tornou intérprete de sinais e qual a sua trajetória?

**Rute:** Comecei por gosto. Eu caí de paraquedas na profissão. Uma coisa é você conversar em Libras, outra coisa é ser intérprete. Eu via o pessoal falando em Libras. Eu frequentava a igreja do Nazareno e sempre ficava perto dos surdos. Sempre que eu ia à igreja, gostava de ficar perto dos surdos e fui aprendendo com eles. Isso se deu no início de 1995. Em 1995 comecei a ter o contato. Depois me afastei, quando me tornei mãe, e retornei em 2002. E em 2005 retomei e fiquei mais efetivamente perto deles e comecei a namorar um surdo. E por namorar um surdo, me vi obrigada a aprender a língua de sinais. Por namorar um surdo, me vi obrigada a me comunicar; ele que me ensinou praticamente tudo. Isso aconteceu em 2005. Eu aprendi com ele. Eu passeava muito com eles, visitava a associação de surdos, eventos de surdos e tudo mais. Começaram as provas do Prolibras e a associação dos surdos. Acabei me envolvendo com a associação – Assucamp – e eles disseram: “Olha, a gente tem muita falta de intérpretes. Você não quer se profissionalizar, fazer o exame do Prolibras, trabalhar como intérprete?”

**Entrevistadora:** Quem a convidou?

**Rute:** Foi o Marcelo Draeta, o atual presidente da Assucamp, e a Mônica Azevedo. E aí eles me convidaram.

**Entrevistadora:** Você foi convidada pela comunidade surda a se tornar intérprete?

**Rute:** Sim, fui. Daí eles me prepararam. Eu fiz um cursinho de mais ou menos dois meses sobre legislação, ética... porque uma coisa é você falar Libras, a ética, outra coisa é você ter uma postura profissional de um intérprete de Libras. Era um conhecimento que eu ainda tinha que adquirir. Então eles foram me envolvendo, me chamavam para fazer a interpretação, revezar com algum intérprete mais experiente para eu poder ter o contato, ver como funcionava. E a primeira atuação como intérprete foi aqui na Unicamp, no debate dos reitoráveis, em 2012.

**Entrevistadora:** Quando os debates eram na Adunicamp? Porque os outros era eu quem fazia, quando era pela reitoria...

**Rute:** Sim, isso mesmo. A Adunicamp fazia os contatos. Foi a primeira vez que me vi totalmente desafiada, porque o contexto era totalmente diferente. O vocabulário era totalmente diferente. Não só pelo nível das discussões, mas também por ser na Unicamp, ser outro assunto. O pessoal da Unicamp já estava acostumado àquele monte de siglas que eu mal sabia soletrar. Às vezes um D parece um P, mas foi uma experiência incrível. Gostei bastante, aprendi muito e revezei com o Mauricio Gutti. Ele me ajudou muito; quando eu não sabia, ele me passava os sinais. Eu ficava pouco tempo, quinze minutos, ele ficava meia hora. Quando eu perdia alguma coisa, ele, quando estava na interpretação, recuperava a informação rapidinho.

**Entrevistadora:** Você teve um intérprete de apoio?

**Rute:** Exatamente. Foram dois debates que interpretei com ele, e por causa disso acabei tendo contato com a Profa. Regina Maria de Souza, que tem alguns grupos de estudos de surdos aqui na Unicamp, e ela me convidou para participar como intérprete. Comecei a participar do GSE (Grupo Surdo de Estudo), criado pelo surdo Guilherme, que é para discutir mais política, discutir movimentos sociais. O GES e Gestec têm mais ouvintes do que surdos. No GSE eram 20 surdos e 3 ouvintes. Particpei desse grupo juntamente com a Ellen de Oliveira, que fez esse papel de apoio maravilhosamente bem. Ela me ajudou muito, pois as discussões eram densas, acadêmicas... Então entrei

dessa forma. Em 2012 recebi a certificação do Prolibras. Durante seis meses acompanhei uma aluna do ensino médio e continuei na Unicamp, no GSE, GES, Gestec até chegar ao concurso, em 2014.

**Entrevistadora:** Você interpreta no ensino médio e na pós-graduação. Na graduação você não interpreta?

**Rute:** Interpreto no Curso de Administração da FAC, desde agosto de 2014. Na graduação, desde março de 2014, nas janelas de Libras, nos cursos de EAD.

**Entrevistadora:** Qual é a sua formação?

**Rute:** Licenciatura em Ciências Sociais.

**Entrevistadora:** Qual é a função do intérprete de língua de sinais na sala de aula?

**Rute:** Primeiramente, possibilitar o acesso às informações, de forma que o aluno tenha a mesma condição de compreender que o aluno ouvinte. Basicamente é isso: transformar aquele discurso oral em língua de sinais.

**Entrevistadora:** Na sala de aula você começa em 2013, no ensino médio do estado. Você entra no estado com o ensino médio completo. Como acontece a sua entrada no estado?

**Rute:** No estado teve uma ação pública – não sei em que cidade se originou –, mas algumas cidades do interior. Daí veio uma empresa de São Paulo (a Mais Inclusão) e divulgou um edital no Facebook, e todos foram. O *Mais Inclusão* me registrou como intérprete.

**Entrevistadora:** Na sua opinião, o que é traduzir com ética?

**Rute:** Primeiramente é o envolvimento do intérprete. Muitas vezes a gente acaba tendo um envolvimento pessoal com o surdo e separar essas duas

coisas é difícil. Às vezes o surdo, por considerar a gente amigo, quer alguns favores, quer um tipo de favorecimento. Por exemplo: o aluno não está na sala de aula e quer que o intérprete faça um resumo do que o professor disse. Eu acredito que isso não é tratar com igualdade, porque se o aluno ouvinte não estiver na sala ele também terá perdido o conteúdo. Então é uma coisa difícil de separar. Porque a gente quer fazer isso por ele porque é amigo, mas acredito que não seja o papel do intérprete.

Outra coisa que tem é o professor falar uma determinada coisa, eu traduzo tudo que o professor fala, mas não sei, às vezes o professor pode falar alguma coisa com a qual você não concorde, pode ser um pensamento racista ou ofensivo. Você tem que traduzir e deixar claro que não é você quem está falando; embora você não sinalize, está subentendido que é o professor. Mas gera um conflito quando você tem que traduzir ideias com as quais não compartilha. Mas a ética está acima disso e você tem que traduzir, porque você só é um condutor de uma língua para outra.

**Entrevistadora:** Quando há uma palavra sem sinal correspondente na Libras, como você faz para traduzir ao surdo?

**Rute:** Eu traduzo o significado daquela palavra introduzida naquele contexto, uso um sinônimo que tenha sinal, ou, por meio de exemplo, eu soletro a palavra, porque acho importante eles saberem qual é a palavra para o conhecimento deles em português. Então faço a palavra, dou o exemplo, o significado, e se eu não entender – porque às vezes acontece de o professor falar alguma coisa que a gente não entende, não sabe nem o que significa –, já cheguei ao ponto de falar: “Desculpa, eu não consegui compreender. Pode falar novamente para eu poder traduzir?” Para não fazer de qualquer jeito, eu prefiro dizer que não sei fazer do que fazer de qualquer jeito e o aluno perder o conceito.

**Entrevistadora:** Você tem uma história muito semelhante à minha, muito legal, que vem da comunidade surda para a vida acadêmica. Para interpretar, a formação interfere ou não?

**Rute:** A formação acadêmica é importante para compreender os conteúdos acadêmicos, mas não vai abolir o contato com a comunidade surda. Exemplo: o Diego tem formação acadêmica e quando estávamos interpretando sobre ética e moral, ele traduziu melhor, porque tem a formação. Nenhum título substitui a fluência da prática. Na verdade, você teve contato com a língua de sinais no espaço religioso, vai para a comunidade surda e vem para o acadêmico. Você é empossada pela própria comunidade como intérprete. O Prolibras a legaliza como intérprete. Você interpreta na Câmara dos Vereadores, em audiência pública, por causa do seu contato com a comunidade surda, interpretando as lutas dos movimentos surdos em Campinas.

**Entrevistadora:** Você conhece algum código de ética dos Tils? Qual seria? Como você avalia? Você concorda? Você segue esse código? Tem algum código como referência? Qual a sua opinião sobre esse código?

**Rute:** Conheço o código de ética disponível no portal do MEC apenas, e o sigo, mas espontaneamente. Não o considero uma regra e, sim, o uso do bom senso e profissionalismo. A aplicação do bom senso na postura e na interpretação eu aprendi na prática e observando a atuação de outros intérpretes mais experientes.

## **ANEXO B**

### **CÓDIGO DE ÉTICA DA FENEIS**

#### **Código de Ética do Interpretre**

#### **CAPÍTULO 1**

#### **Princípios fundamentais**

##### **Artigo 1**

São deveres fundamentais do intérprete: 1º. O intérprete deve ser uma pessoa de alto caráter moral, honesta, consciente, confidente e de equilíbrio emocional. Ele guardará informações confidenciais e não poderá trair confidências, as quais foram confiadas a ele.

##### **Artigo 2**

O intérprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo.

##### **Artigo 3**

O intérprete deve interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve lembrar-se dos limites de sua função e não ir além de sua responsabilidade.

##### **Artigo 4**

O intérprete deve reconhecer seu próprio nível de competência e ser prudente em aceitar tarefas, procurando assistência de outros intérpretes e/ou profissionais quando necessário, especialmente em palestras técnicas.

##### **Artigo 5**

O intérprete deve adotar uma conduta adequada de se vestir, sem adereços, mantendo a dignidade da profissão e não chamando atenção indevida sobre si mesmo durante o exercício da função.

## **CAPÍTULO II**

### **Relações com o contratante do serviço**

#### **Artigo 6**

O intérprete deve ser remunerado por serviços prestados e se dispor a providenciar serviços de interpretação em situações onde fundos não são possíveis.

#### **Artigo 7**

Acordos em níveis profissionais devem ter remuneração de acordo com a tabela de cada estado, aprovada pela Feneis.

## **CAPÍTULO III**

### **Responsabilidade profissional**

#### **Artigo 8**

O intérprete jamais deve encorajar pessoas surdas a buscarem decisões legais ou outras em seu favor.

#### **Artigo 9**

O intérprete deve considerar os diversos níveis da língua brasileira de sinais bem como da língua portuguesa.

#### **Artigo 10**

Em casos legais, o intérprete deve informar à autoridade qual o nível de comunicação da pessoa envolvida, informando quando a interpretação literal não é possível e o intérprete, então, terá que parafrasear de modo claro o que está sendo dito à pessoa surda e o que ela está dizendo à autoridade.

#### **Artigo 11**

O intérprete deve procurar manter a dignidade, o respeito e a pureza das línguas envolvidas. Ele também deve estar pronto para aprender e aceitar novos sinais se isso for necessário para o entendimento.

### **Artigo 12**

O intérprete deve esforçar-se para reconhecer os vários tipos de assistência ao surdo e fazer o melhor para atender às suas necessidades particulares.

## **CAPÍTULO IV**

### **Relações com os colegas**

### **Artigo 13**

Reconhecendo a necessidade para o seu desenvolvimento profissional, o intérprete deve agrupar-se com colegas profissionais com o propósito de dividir novos conhecimentos de vida e desenvolver suas capacidades expressivas e receptivas em interpretação e tradução.

Parágrafo único. O intérprete deve esclarecer ao público no que diz respeito ao surdo sempre que possível, reconhecendo que muitos equívocos (má informação) têm surgido devido à falta de conhecimento do público sobre a área da surdez e a comunicação com o surdo.