
**A CONSTRUÇÃO E COMPREENSÃO DE CONCEITOS PELO ALUNO
SURDO: DESAFIOS PARA O TRADUTOR/INTÉRPRETE DE
LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA**

Danielle Vanessa Costa Sousa¹-UFSC

Ricardo Oliveira Barros²-UFSC

RESUMO

O presente artigo pretendeu abordar sobre um dos desafios presentes na área da tradução/interpretação na modalidade Língua Portuguesa/Libras. O objetivo do mesmo foi investigar como este profissional atenua a ausência de referentes do aluno surdo no momento em que conceitos na língua oral são apresentados e consequentemente construídos pelos interlocutores em uma ação discursiva. Esta investigação foi composta por discussões teóricas, condições empíricas e entrevistas com tradutores/intérpretes de Libras de uma Escola da Rede Federal de Ensino, atuantes no nível médio/técnico.

PALAVRAS-CHAVE: Tradutor/intérprete de Libras. Educação de surdos. Estratégias de tradução/interpretação.

¹ Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão-FAPEMA. danielle.sousa@ifma.edu.br

²Graduando em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (pólo Universidade Federal do Maranhão-UFMA) ricardo.oliveira.barros@live.com

1 INTRODUÇÃO

As características, os conteúdos simbólicos e as habilidades próprias de todo ser humano, não são determinadas a partir de si mesmo e não são processos inatos ou aleatórios, mas decorrem de inter-relações. Nossa atuação no mundo e desenvolvimento linguístico de não é fruto de um somatório de experiências que se sucedem, naturalmente, com o passar dos anos, de maneira linear e mecânica, mas compreende-se como um processo articulado, que ocorre de maneira contínua e que são apreendidos na relação com sujeitos mais experientes, mediadores sociais que podem propiciar situações concretas de vida.

De acordo com Miotto et. al (2007) a faculdade da linguagem é composta de princípios e parâmetros. Os primeiros envolvem as leis gerais válidas para todas as línguas naturais, enquanto que os parâmetros abrangem as propriedades que uma língua pode ou não exibir e que são responsáveis pelas diferenças entre elas.

Em relação às línguas naturais, podemos afirmar que elas são um sistema linguístico usado por uma comunidade que possibilita aos Seres humanos interagir com seus pares, além de oportunizar a produção de diferentes conceitos dependendo da intenção comunicativa do indivíduo, como afirma Brito:

As línguas de sinais são línguas naturais porque como as línguas orais surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque devido à sua estrutura permitem a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato - enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano. (BRITO, 1998, p.19)

A língua³ além de ser essencialmente humana, histórica e social, ela também é interacional, visto que possibilita ao homem exercer atividade sobre o outro, com o outro, sobre si mesmo, sobre o mundo e com o mundo. De acordo com Bakhtin (apud RODRIGUES, CERUTTI-RIZATTI, 2011), não falamos por orações ou palavras isoladas, mas por enunciados, definindo desta forma que

³ Neste artigo partilhamos do conceito de Chomsky sobre língua: “um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos” (CHOMSKY apud QUADROS, 2004, p.30). Isto diferencia língua de linguagem, a qual entendemos como qualquer sistema de expressão de ideias, regido por regras ou não. Assim, a língua é um dos vários tipos de linguagem.

aprender a falar significa aprender a construir enunciados, sendo estes dialógicos, por nascerem na inter-relação discursiva.

As assertivas apresentadas estão relacionadas tanto às línguas orais, como as línguas de sinais. No contexto brasileiro, destacamos a Libras, considerada língua materna ou primeira língua (doravante L1) dos surdos brasileiros. É uma linguagem genuína, com organização estrutural independente da língua oral e com todas as características de uma língua natural, como por exemplo, a flexibilidade, versatilidade, arbitrariedade, dentre outras (QUADROS E KARNOPP, 2004).

A descoberta e a comprovação de que a língua de sinais é natural ocorreu na década de 60, a partir dos trabalhos liderados por Stokoe (apud QUADROS E KARNOPP, 2004). Suas pesquisas demonstraram que a língua de sinais é legítima e autêntica, com gramática própria e com possibilidades de produção de infinitas sentenças.

2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Durante muito tempo, desenvolveu-se a crença de que o indivíduo surdo não poderia ser alfabetizado. Na visão de Aristóteles, o processo de aprendizagem ocorria através da audição. Na Idade Média, não foi diferente, a concepção sobre os surdos era que os mesmos não poderiam se salvar, já que não podiam ouvir a palavra de Deus. Estas concepções ganharam força na Idade Moderna através da filosofia de ensino que destacava a oralização e a proibição da língua de sinais.

As origens da perspectiva patológica sobre a surdez existem desde a antiguidade, mas com o passar do tempo esta condição passou a ser reconhecida de maneira diferente, embora fosse ainda questionada. A respeito disso, Wilcox (apud LEITE, 1994) nos apresenta duas visões sobre a surdez, a patológica e a cultural. Na primeira, o surdo é visto como um ouvinte deficiente que precisa ser remediado, para que se adapte à cultura ouvinte. Já na segunda, o surdo não é um deficiente, mas um indivíduo que possui uma forma particular e singular de ver e construir o mundo. O objetivo da educação na visão cultural é estimular o surdo em suas potencialidades.

Sabemos que a educação de surdos é marcada por três diferentes filosofias, a saber: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Tais

filosofias (i.e oralismo e comunicação total) foram ações pedagógicas que trouxeram em suas propostas a integração do surdo à normalidade, ou seja, à sociedade ouvinte, além de ter como objetivo principal a língua(gem) oral. Não nos deteremos na definição das duas primeiras, visto que o objetivo é destacar as características do bilinguismo, pois convergem com o artigo proposto.

A aceitação da abordagem bilíngue como diretriz no ensino de surdos tem sido ainda um grande desafio, pois perdura a crença que o Brasil é um país monolíngue, desconsiderando, desta forma, a Libras, a Língua de Sinais Kaapor Brasileira-LSKB, utilizada pela tribo de índios surdos Urubu-Kaapor no Maranhão, as línguas indígenas e as línguas faladas por diferentes imigrantes.

A grande questão em relação ao uso e ensino e aprendizagem de línguas é a visão adotada pelas políticas linguísticas no Brasil. De acordo com Quadros (2005) tais políticas tendem a “subtrair” as línguas, ao invés de utilizar uma perspectiva “aditiva”. Este último termo se fundamenta na ideia de Cummins (2003 apud QUADROS, 2005) que acredita que saber várias línguas traz vantagens ao falante nos campos cognitivo, cultural, político e social, enquanto que o termo “subtrair” traz a ideia equivocada de que o uso de uma língua leva ao não uso de outras línguas.

De acordo com Quadros (2005), a definição do termo bilinguismo é influenciada por diferentes questões de ordem política, social e cultural. Para essa autora, o bilinguismo pode ser considerado “o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais” (QUADROS, 2005, p.27).

O bilinguismo pode ser compreendido como de elite e o popular. O primeiro está atrelado às políticas educacionais que promovem o bilinguismo para as classes média e alta. A aquisição de uma segunda língua (doravante L2) por pessoas desse grupo é sempre vista com interesse e bons olhos pela sociedade majoritária, enquanto que no bilinguismo popular, os entraves e obstáculos políticos e educacionais para a concordância de um ensino bilíngue para grupos minoritários ocorrem de maneira visível.

Outro aspecto relacionado ao bilinguismo é a diferença que existe entre proficiência comunicativa e acadêmica numa língua. O primeiro tipo está relacionado com a habilidade do falante de comunicar-se em situações do cotidiano, onde o mesmo está inserido em contextos ricos. De acordo com

Cummins (1981), este contexto não requer uma organização linguística de alto grau seja na compreensão ou na produção do texto, pois traz dados contextuais que indicam o significado no texto.

A proficiência acadêmica é caracterizada pela habilidade do falante de comunica-se em situações acadêmicas. Neste tipo de proficiência, Cummins (1981) afirma que o falante está inserido em contextos reduzidos, pois há ausência de dados contextuais presentes no ambiente, exigindo desta forma do autor, seja na produção ou na compreensão do texto, um alto grau de elaboração linguística.

Quanto ao bilinguismo no caso dos surdos, as políticas educacionais adotadas se mostram, em sua grande maioria, um bilinguismo popular que destaca preponderantemente o desenvolvimento da proficiência comunicativa, e ainda infreqüentemente consegue desenvolver proficiência acadêmica nos que são a ele submetidos. Muitas vezes, persiste no sistema educacional, a visão patológica sobre a surdez e o não reconhecimento da singularidades linguística e cultural dos surdos.

3 O PAPEL DO TRADUTOR/INTÉRPRETE

O tradutor intérprete é o profissional responsável por traduzir e interpretar de uma língua para outra. O tradutor intérprete de libras e português (TILSP) tem a função de mediador entre ouvintes e surdos brasileiros propiciando a interação destes que mais dos que falantes de línguas distintas, são possuidores de culturas diferentes. Quando atuante no contexto educacional, esse profissional é comumente designado "intérprete educacional", e age intermediando as relações entre surdos, professores e demais alunos em salas inclusivas bilíngues.

Traduzir de uma língua para outra exige do TILSP algumas habilidades que proporcionam a boa execução dos seus trabalhos. Robertz (apud QUADROS, 2004) apresenta seis delas, a saber:

- 1- Competência lingüística – habilidade de entender o objeto da linguagem usada em todas as suas nuances e expressá-las corretamente, fluentemente e claramente a mesma informação na língua alvo, ter habilidade para distinguir as ideias secundárias e determinar os elos que determinam a coesão do discurso.

- 2- Competência para transferencia – Essa competência envolve habilidade para compreender a articulação do significado no discurso

da língua fonte, habilidade para interpretar o significado da língua fonte para a língua alvo, sem distorções, adições ou omissão, sem influência da língua fonte para a língua alvo.

3- Competência metodológica – habilidade em usar diferentes modos de interpretação, para encontrar o item lexical e a terminologia adequada avaliando e usando-os com bom senso e para recordar itens lexicais e terminologias.

4- Competência na área - conhecimento requerido para compreender o conteúdo de uma mensagem que está sendo interpretada.

5- Competência bicultural - conhecimento das crenças, valores, experiências e comportamentos dos utentes da língua fonte e da língua alvo.

6- Competência técnica – habilidade para posicionar-se apropriadamente para interpretar. (QUADROS, 2004, p.73,74)

Nota-se assim, que mais do que conhecer e dominar um par linguístico, para um intérprete são necessárias outras competências. Francis Aubert (apud JUNIOR e VASCONSELOS, 2008, p.16) destaca somente duas: a competência linguística - como mencionada por Robertz - e a competência referencial que "se refere ao desenvolvimento da capacidade de buscar conhecer e se familiarizar com os referentes dos diversos universos em que uma atividade de tradução/interpretação pode ocorrer". O referente é o objeto real (ou realidade abstrata) ligado ao signo que é traduzido. Para uma tradução/interpretação de qualidade, o TILSP deve buscar conhecer os referentes da área em que está atuando; em outras palavras, o tradutor/intérprete pode não ter conhecimentos sobre engenharia, mas deve saber buscar esses conhecimentos por meios de estratégias específicas. Esta última competência se assemelha à quarta listada por Robertz - "competência na área" - mas vai além quando fala da possibilidade de 'buscar' referentes possivelmente necessários para a atuação.

Todas as competências acima citadas são de grande importância para o trabalho do TILSP em todas as áreas. Mas é interessante que se dê um enfoque diferenciado a atuação do intérprete educacional, levando em consideração que nessa área o trabalho envolve o contato com variadas áreas de conhecimento, e que por vezes se atribui ao intérprete que trabalha na educação funções além da de traduzir/interpretar.

A atual concepção de educação inclusiva pressupõe uma transformação da cultura escolar de modo a responder à diversidade dos alunos que agora passam a integrar o quadro discente. Neste cenário, o intérprete é inserido como meio de acesso do aluno surdo ao mesmo conteúdo veiculado aos alunos

ouvintes. Por conta disso, é comum a crença de que o intérprete é o responsável pela educação deste, como afirma Pereira:

Muitos professores, constatando a presença de um ILS crêem que não precisam proceder a nenhuma adaptação de suas aulas. Eis a idéia pré-concebida de que um ato tradutório ocorre entre línguas e não entre pessoas. Os docentes acreditam que o problema está resolvido porque uma pessoa que consegue se comunicar em Libras está na aula, porém os problemas advindos da falta de adaptação metodológica e de uma devida mediação permanecem, no mais das vezes, ocultos ou, providencialmente negligenciados. (PEREIRA, 2008, p.152)

Essa falta de adaptação por parte dos professores regentes exige que os intérpretes, durante sua atuação, ajustem a mensagem conforme julguem pertinente para que os alunos surdos compreendam todos os conceitos que estão sendo proferidos naquele momento. Neste ponto, o intérprete assume uma posição de docência no processo de aprendizagem.

Segundo Carvalho e Martins (2014, p.3), "a referência linguística ou, ainda, o modelo condutor para a aprendizagem, presente ao surdo em situações de inclusão, é a do intérprete"; é nele que o surdo busca conhecimento. Some-se a isso o fato de que a ausência de acesso a informações de diversas áreas em sua língua natural faz com que os surdos possuam uma deficiência de referentes, que ele espera ser suplantada pelos conhecimentos do intérprete.

Nesse processo de suprir referentes que auxiliem o aluno na compreensão do que é dito, o intérprete ainda precisa levar em conta a singularidade de cada um. Lacerda (2009) ao versar sobre os sentidos que circulam em uma comunicação, nos lembra de que na enunciação os conceitos "são construídos por quem enuncia e por quem ouve/vê o que foi dito"; visto a língua ser viva, e cada usuário possuir uma história própria com conhecimentos e experiências anteriores, cada um fará sua própria construção da enunciação.

Essa relação é menos complicada num contexto monolíngue, mas quando se trata de uma situação de tradução/interpretação – como em uma sala de aula com intérprete de libras – se torna mais complexa, visto que neste último caso, há duas línguas em questão e um trânsito de sentidos mais intrincado, tendo em vista que todo conceito emitido passa pelo intérprete, que constrói uma nova percepção totalmente particular e precisa retransmiti-lo com a menor interferência possível de suas próprias ideias. Ou seja, o intérprete deve se certificar de passar o sentido adequado do que é dito, aquele sentido que o

professor – na situação da sala de aula – deseja que os seus alunos construam significativamente, caso contrário o aluno surdo estará indo em outra direção.

Como é o professor quem realmente conhece os conceitos que pretende que os alunos produzam, e “para ‘esclarecer’ o sentido, nada melhor que recorrer, quando possível, àquele que o ‘detêm’: o autor do original” (MITTMANN, 2003, p.137), é razoável que o intérprete, na ocorrência de dúvidas quanto ao sentido, pergunte a ele. Essa prática é comum na relação direta entre professor e aluno; em uma aula, é comum que alunos não entendam o que o professor diz na primeira explicação, e provavelmente necessitem de uma nova; quando solicitam isso ao professor, não raro recebem uma outra explanação (embora sobre o mesmo assunto), diferente da primeira e com referentes mais próximos da sua realidade, o que os leva a compreensão do tema. Isso pode acontecer ainda mais enfaticamente no caso dos surdos, como estes possuem uma língua diferente, e “cada língua elege seus modos de dizer e omitir” (Lacerda, 2009, p.20), talvez necessitem ainda mais de novas explicações, com referências mais conhecidas por eles – mais comuns na sua língua -, que os levem ao entendimento completo dos novos conceitos com os quais se deparam.

Em alguns casos, essa reformulação pode ser feita diretamente pelo próprio intérprete, mesmo dispondo de pouco tempo para pensar numa nova forma de dizer o que já foi dito. Neste caso, faria uma “adaptação”, um procedimento de tradução/interpretação utilizado quando as realidades linguísticas das línguas envolvidas diferem de tal forma, que a situação mencionada na língua de origem não existe na língua de tradução (SANTIAGO, 2012). No entanto, levando em consideração o contexto ao qual nos referimos (educacional), no qual o papel do intérprete ultrapassa o de simplesmente traduzir/interpretar e envolve em parte a responsabilidade pelo desenvolvimento dos alunos surdos, é interessante que se manifeste no intérprete a iniciativa de solicitar uma reformulação por parte do professor regente da classe, garantindo desta forma a exatidão do conhecimento construído.

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

linguístico nem sempre é a melhor opção educacional para propiciar o conhecimento. (LACERDA, 2009, p.35)

O ideal seria que essa solicitação acontecesse antes, durante os planejamentos das aulas, no entanto muitas vezes é inviável que o tempo tanto do professor, como do intérprete sejam compatíveis, visto que este último possui uma carga horária extensa, o que compromete o encontro para a execução do planejamento.

Um pedido verbal, durante a aula pode suprir essa necessidade. Isso exigirá também sensibilidade da parte do professor, para que a reformulação se aproxime da realidade sociolinguística do aluno, mas não se abordará aqui essa questão, visto que o objetivo é tratar da atuação do tradutor/intérprete de libras educacional. Mas essa ação por parte do intérprete pode resultar na ampliação do acesso que os alunos surdos têm aos vários conhecimentos e conteúdos que são mais comumente veiculados na língua dos ouvintes.

Ainda que o professor faça a reformulação solicitada pelo intérprete quando necessário, podem surgir dificuldades no trabalho que ocasionam em lacunas no entendimento dos conceitos construídos. São lapsos em que o intérprete percebe, mesmo no momento da interpretação, que faltou “algo” - nem sempre definido - que seria importante para uma compreensão satisfatória dos conceitos expressos. Ele também deduz que compreender o sentido exato naquele momento, é de suma importância para possíveis atividades posteriores.

É comum que se atribua à língua a culpa pelo hiato na compreensão que isso resulta. Esse fenômeno pode ser relacionado à falta de equivalência entre as línguas envolvidas. Mittmann (2003) ao abordar esse incidente, o define como

[...] uma não coincidência entre as palavras e as coisas. É quando não se encontra a palavra certa, adequada para o que se quer dizer. No caso da tradução, é quando o tradutor não encontra a palavra que considera equivalente, isto é, que tenha uma relação de identidade com a palavra do texto original, apontando para o mesmo referente e que possa ocupar o mesmo lugar no texto da tradução. (MITTMANN, 2003, p. 156)

Diante dessa problemática, que estratégias os intérpretes podem utilizar para suplantam a lacuna existente e propiciar ao surdo um entendimento mais satisfatório dos sentidos enunciados? Com a intenção de discutir esta questão

foi realizada uma entrevista com três tradutores/intérpretes de Libras, atuantes no ensino médio/técnico de uma escola pública da Rede Federal de Ensino.

A intérprete A nos apresentou a seguinte resposta e acrescentou outros aspectos relevantes a sua experiência e atuação na sala de aula que estão relacionados ao questionamento feito.

Se eu não conheço o termo falado, eu passo o conceito através da datilografia e depois dou um exemplo. Eu interpreto de acordo com o nível de conhecimento de libras do aluno. Mas depende também do professor, se ele vai explicar o conceito, aí eu interpreto. Mesmo assim o surdo não vai entender por completo. Seria melhor o professor usar recursos visuais, mostrar uma figura. Se eu conheço o conceito, eu o passo, mesmo que o professor não explique, passo rapidamente e se puder também dou um exemplo pra depois continuar o que o professor está falando. Depende também do surdo, do nível de conhecimento dele da língua portuguesa e da língua de sinais, pra alguns surdos eu balbucio a palavra, quando eles oralizam um pouco, se ele não oraliza, substituo o que seria o som, por um sinal que o represente. Com um ditado popular, por exemplo, eu faço a frase literal, e depois explico o que significa. Se tiver um sinal para várias palavras, eu explico que há várias possibilidades, digo quais são e que o contexto vai determinar. Eu sinto dificuldade, por que às vezes encontro o sinal que tem uma relação semântica, mas não chega a ser um sinônimo, às vezes até uso, mas não satisfaz. Outra situação é que às vezes a gente não está bem pra interpretar. Está com problemas familiares, de saúde, e percebe que não está indo bem na interpretação e não consegue melhorar.

A intérprete B ao responder tal questionamento apresentou a seguinte resposta:

Com alguns surdos, eu já coloquei a mão deles na minha garganta para que eles entendam o que o professor estava explicando, como os sons das letras, sílabas. Na aula, o surdo está construindo conhecimento. Então precisa ser exato. O sinal que eu uso aqui pode ser que o surdo use depois em outro contexto que não se aplique a esse sinal. Às vezes, o surdo vê e usa o sinal, mas não sabe o que significa. Aproveito quando o professor está falando sobre assuntos **não tão importantes** como família, viagens, histórias... pra retomar a explicação, perguntando pra me certificar se o surdo entendeu realmente. Muitas vezes me questiono se essa dificuldade do surdo está relacionada com a minha atuação, me pergunto: Será que eu não sei passar? Uma situação bem delicada que me ocorreu foi num curso técnico, o professor queria que a surda respondesse uma pergunta verbal dele utilizando termos técnicos específicos, mas eu usava uma linguagem mais simples.

A resposta do intérprete C foi a seguinte:

É importante buscar algo na língua e cultura do surdo que se aproxime o máximo do que está sendo dito, dando um referencial que o ajude a entender. Por exemplo, o surdo entende os elementos da fonética se comparados com os parâmetros, e assim, comparando, vamos conseguir que o surdo se aproxime mais do conceito que queremos passar, eu tento buscar isso. Eu acredito que por mais complicado que pareçam os conceitos, sempre há algo na língua dele que podemos

buscar. Uma coisa a ser levada em consideração é o nível linguístico do surdo, com alguns oralizados, com resíduo auditivo será mais fácil passar algumas coisas, mas com um surdo mais voltado para a libras complica, por ele conhecer menos da cultura ouvinte. Eu gosto de perguntar para o surdo até que ponto ele conhece ou já viu o que está sendo dito. E muitas vezes preciso dar exemplos pra que eles realmente entendam, não que o exemplo vá substituir o conceito, primeiro eu interpreto o conceito, só depois é que eu dou exemplo. E sempre procuro receber um *feedback* do surdo.

Nas falas dos intérpretes pode-se perceber a preocupação dos profissionais com o bom aproveitamento do aluno surdo nas aulas, bem como a consciência da existência de lacunas mencionadas anteriormente neste artigo. A figura do professor vem à tona, como personagem fundamental no processo de assimilação de conceitos pelo discente por meio da necessidade de adaptação da metodologia da aula. Nota-se também como o intérprete assume o papel de provisor de referências ao surdo, inserindo isso na sua interpretação. E por fim, é possível constatar estratégias utilizadas na tentativa de sobrepujar as dificuldades relacionadas ao entendimento de novos conceitos pelo aluno.

Uma estratégia observada nas respostas dos intérpretes A e C é o uso da datilologia seguida de exemplificação. Essa estratégia se assemelha à citada por Santiago (2012) como ‘transferência com explicação’, e é frequentemente usada na interpretação em meio educacional. A necessidade de exemplos demonstra a falta de referentes por parte do surdo e o papel do intérprete de fornecedor desses. O que acontece nesses casos é uma inserção de elementos novos ao surdo, às vezes da cultura ouvinte, outrora desconhecidos por ele. Daí entende-se a preocupação expressa pela intérprete B, que fala da necessidade da exatidão do conhecimento construído, pois o aluno surdo poderá utilizá-lo em outros contextos. Uma vez alcançada a compreensão do conceito, não raro, segue-se a aclimação (ou combinação) de um sinal que será utilizado dali por diante.

Outra estratégia percebida no depoimento da intérprete A, é a de expor ao aluno surdo às várias possibilidades de tradução de um termo, deixando que ele decida por si só qual sentido se aplica ao contexto em questão. Essa tática é uma fuga da multiplicidade de sentidos presente nas línguas, da falta ou excesso de referentes na língua de sinais em relação à língua portuguesa que pode levar os tradutores/intérpretes à incerteza quanto a como traduzir ou interpretar bem determinada palavra. Desta forma, o intérprete “divide como leitor a responsabilidade pela interpretação” (MITTMANN, 2003, p.162). No contexto

educacional, manter a abertura à polissemia e a interpretação por parte do “leitor” pode ser benéfico para a aquisição de vocabulário e para a apreensão de conhecimentos por parte do aluno surdo, que serão de ajuda em interpretações posteriores.

Caso o intérprete prefira atribuir um equivalente à palavra em questão, terá de usar de cautela. Pode-se constatar isso na resposta da intérprete B, ao citar uma situação de interpretação da resposta de uma aluna, da Libras para o português, em que empregou uma linguagem mais simples do que era esperado pelo professor regente. Tal ação a levou a questionar sua própria atuação, quanto a se era ou não satisfatória. Portanto, o profissional deverá se certificar que não só o sentido, mas também o nível linguístico língua de tradução sejam realmente correspondentes à língua de origem e ao contexto em que está inserido.

O intérprete C cita ainda mais uma estratégia: buscar referentes na realidade da língua de sinais que se aproximem o máximo possível dos conceitos da língua de origem, no caso a língua portuguesa; ou, como disse o entrevistado: comparar. A ocorrência da comparação na interpretação é a evidência clara da não-coincidência de referentes no par linguístico. Segundo Mittmann:

A comparação evidencia tanto o sentimento de falta de uma relação direta entre um termo da língua brasileira e a coisa que se quer nomear como a possibilidade de outros discursos como outras nomeações: se não há uma relação direta, há uma aproximação ao universo em que estão o tradutor e o leitor (...). Desta forma, a, aproximação ao imaginário do leitor também é um recurso auxiliar na tentativa de saturação e controle do sentido. (MITTMANN, 2003, p.158)

A tentativa de aproximar os dois universos em questão exige do intérprete a quinta competência citada por Robertz (apud QUADROS, 2004), a competência bicultural, o conhecimento das duas culturas envolvidas na situação comunicativa. E como dito pela autora, envolve a saturação, ou acréscimo de informações, por meio de um discurso científico que objetiva não deixar espaços em branco.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo realizou uma reflexão sobre a atuação do tradutor/intérprete de Libras, em uma dada instituição, considerando a atual concepção de educação inclusiva e bilingue do aluno surdo e como este profissional pode contribuir para a construção da compreensão do aluno em relação aos conceitos a ele apresentados.

Antes de discutirmos a proposta principal deste trabalho se considerou relevante fazer comentários acerca da Libras como língua genuína e natural, para em seguida, partirmos para a discussão do contexto bilingue, o qual o surdo está envolvido. Por último fora abordado o papel do tradutor/intérprete de Libras.

As competências relacionadas à atuação deste profissional foram expostas e posteriormente as repostas de três tradutores/intérpretes de Libras as perguntas proferidas, onde através delas foi possível perceber os entraves relacionados à produção dos conceitos pelos surdos e as estratégias que estes profissionais desenvolvem e utilizam para que o surdo consiga construir conhecimento e a ampliar seu vocabulário nas duas línguas envolvidas no discurso, ou seja, na Língua Portuguesa e na Língua Brasileira de Sinais.

Embora este artigo tenha salientado a ação do tradutor/intérprete de Libras na construção dos conceitos com o aluno surdo, destacamos que o mesmo não tem o objetivo de finalizar tal discussão, visto que reconhecemos a relevância do assunto e a necessidade de fomentar e produzir mais pesquisas sobre o tema proposto.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. F. de ; MARTINS, V. R. O. **Posição-mestre e função-educador: relações ativas no ato de interpretação da língua brasileira de sinais em contexto de ensino**. Políticas Educativas, v. 7, p. 1-20, 2014.

CUMMINS, J. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: DOLSON, DP; LOPEZ, G. (eds.) **Schooling and language minority students. A theoretical framework**. Los Angeles, California: Evaluation, Dissemination and Assessment Center/California State University, 1981, p. 3-49.

JUNIOR, L. A. B.; VASCONSELOS, M. L. **Estudos da Tradução I**. Florianópolis: UFSC, 2008.

LACERDA, C. B. F. de. **O intérprete de língua Brasileira de Sinais: Investigando Aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MITTMANN, S. **Notas do tradutor e processo tradutório: análise sob o ponto de vista discursivo**. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2003.

MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina Figueiredo Silva; VASCONCELLOS, Ruth Elisabeth. **Novo manual de sintaxe**. Florianópolis: Insular, 2007.

PEREIRA, M. C. P. **Interpretação Interlíngue: As especificidades da interpretação de Língua de Sinais**. Cadernos de Tradução XXI, Vol. 1, p. 135-156. Florianópolis: UFSC, PGET, 2008.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2004.

_____ O 'bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p.7-20.

QUADROS, R. M. de.; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

RODRIGUES, Rosângela Hammes.; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística Aplicada**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SANTIAGO, V. de A. A. **Português e Libras em Diálogo: os procedimentos de tradução e o campo do sentido**. Libras em estudo: Tradução e interpretação. São Paulo: FENEIS, 2012.

WILCOX, Sherman; WILCOX, Phillis. **Aprender a Ver**. Trad. Tarcísio Leite. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.