

**Audrei Gesser**

Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSC

audrei.gesser@gmail.com

## CONSTRUINDO E LEGITIMANDO A IDENTIDADE INTÉRPRETE E AS ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO: REFLEXÕES FEITAS EM AULAS DE LIBRAS PARA OUVINTES

***Constructing and legitimizing the interpreter identity  
and the interpretation activities: reflections made in  
Brazilian Sign Language classes for hearing students***

---

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo descrever a interação entre um professor surdo e seus alunos ouvintes, participantes de aulas de Libras, cujos registros foram gerados (MASON, 1997) e analisados a partir de ferramentas oriundas de pesquisa de cunho etnográfico (ELLEN, 1984; ELY *et alii*, 1991; HAMMERSLEY; ATKINSON, 1983). Orientada também por princípios teóricos da Sociolinguística Interacional, que incorpora a compreensão que os participantes envolvidos têm dos significados locais da interação em curso, aponto como as identidades ouvintes e surdas são manifestadas na e através da linguagem no encontro face a face (GOFFMAN, 1981, 2002; GUMPERZ, 1982a/b, JACOB; OCHS, 1995; SCHIFFRIN, 1996). No decorrer das aulas, fica saliente em vários momentos da interação a necessidade de se legitimar a identidade-intérprete. Isto ocorre quando o grupo percebe que há alguém que se comunica um pouco melhor em sinais com o professor. A análise revela que diversos significados estão em jogo durante esta construção, e que tanto a figura do intérprete como as atividades de interpretação clamadas e negociadas pelo grupo são fluidas, e quando emergem em linhas definidas elas estão atreladas ao momento, ao objetivo da interação e aos interesses de cada um.

**Palavras-Chave:** ensino e interação; identidades; tradução-interpretação, Língua Brasileira de Sinais.

---

### ABSTRACT

This article aims at describing the interaction between a deaf teacher and his hearing students, all participants of Brazilian Sign Language classes, in which the data was generated (MASON, 1997) and analyzed based on ethnographic tools (ELLEN, 1984; ELY *et alii*, 1991; HAMMERSLEY & ATKINSON, 1983). Grounded on the theoretical principles of Interactional Sociolinguistics, which considers the comprehension that the participants have about the local meanings, I show how the hearing and deaf identities are projected in and through language in face to face communication (GOFFMAN, 1981, 2002; GUMPERZ, 1982a/b, JACOB & OCHS, 1995; SCHIFFRIN, 1996). In the ongoing classes, it appears to be evident in all interactional moments the need to legitimize the interpreter-identity. This occurs when the group perceives that there is someone who enough communicates in signs with the teacher. The analysis reveals that diverse meanings are at stake during this construction, and both the presence of the interpreter as well as the interpretation activities negotiated by the group are fluid, and when they emerge in defined lines, they are tied to the moment, to the interactional goal and to everyone interests.

**Keywords:** teaching and interaction; identities; translation-interpretation, Brazilian Sign Language.

Anhanguera Educacional Ltda.

Correspondência/Contato  
Alameda Maria Tereza, 2000  
Valinhos, São Paulo  
CEP 13.278-181  
rc.ipade@unianhanguera.edu.br

Coordenação  
Instituto de Pesquisas Aplicadas e  
Desenvolvimento Educacional - IPADE

Artigo Original  
Recebido em: 20/01/2011  
Avaliado em: 23/02/2011

Publicação: 6 de abril de 2011

## 1. INTRODUÇÃO

É em uma manhã ensolarada do dia 2 de agosto de 2003 que o primeiro dia de aula com o professor surdo acontece. O dia está agradável e a turma de 30 ouvintes (dos quais apenas 27 estão presentes e 1 é do sexo masculino) está ansiosa. Cochicham umas com as outras, e nos burburinhos observo que algumas alunas iniciantes estão muito curiosas para saber como será o curso. A motivação delas parece ser muito grande. Acrescendo o fato de o curso ser algo pioneiro no programa de extensão da universidade, as características de comportamento das alunas neste primeiro dia de aula se comparam a outros tantos contextos de ensino. O professor surdo, que se chama Leo, inicia a aula. Atento aos olhares apreensivos e curiosos das alunas ouvintes, Leo começa perguntando em sinais e oralizando se alguém do grupo sabe Libras, o que fazem, se estudam, onde estudam, se trabalham, onde trabalham etc. Durante a sua fala, duas alunas (professoras de crianças surdas) interagem com ele em sinais, demonstrando que estão entendendo o que ele está falando em Libras. Em momentos de dúvidas, as duas alunas-professoras pedem ajuda a outra colega, que é fonoaudióloga e que trabalha na mesma escola das professoras. Percebo que algumas delas já tiveram contato com outros surdos. Conforme o professor identifica as alunas que sabem um pouco de Libras, ele pede que ajudem também. As alunas que nunca tinham tido contato com a Libras ficam atentas à interpretação das colegas. Neste momento, estabelecem-se as *identidades intérpretes ouvintes...* (Nota de campo, 2003).

A cena acima descreve uma situação muito típica nos primeiros contatos entre professores surdos e alunos ouvintes. O curso de Libras está iniciando e, para muitos, há uma expectativa sobre o andamento das aulas. O mesmo parece ser verdadeiro para o professor surdo que, ao indagar sobre o conhecimento lingüístico da Libras, percebe a manifestação de algumas alunas e, através do contato visual, ratifica aqueles participantes que atuarão como “intérpretes” nas interações subseqüentes. Nesta rápida troca interacional, os participantes não estão apenas comunicando palavras ou construindo o sentido das palavras, mas também negociando e construindo identidades sociais. Assim postula Gumperz (1982a, p. 164), ao dizer que

[t]odo comportamento verbal é governado por normas sociais que especificam os papéis dos participantes, direitos e deveres em relação um com o outro, tópicos autorizados, maneiras apropriadas de falar e maneiras de introduzir informação. [tradução minha]

Com esta breve introdução, a partir da apresentação de uma vinheta narrativa que descreve a primeira aula e contato do professor Leo, surdo, e seus alunos ouvintes, sublinho o objetivo deste artigo: descrever e narrar a interação entre os participantes de um curso de Libras para ouvintes, cujos registros<sup>1</sup> foram gerados (MASON, 1997) durante meu período de doutoramento<sup>2</sup>, e analisados a partir de ferramentas oriundas de pesquisa de cunho etnográfico (ELLEN, 1984; ELY *et alii*, 1991; HAMMERSLEY; ATKINSON, 1983).

<sup>1</sup> Os registros apresentados foram gerados em Campinas em aulas de Libras para ouvintes iniciantes, caracterizados em módulos, mas também se apóiam nas experiências de outros cursos de aprendizagem de Libras que fiz em Florianópolis, no ano de 1997, em que também atuei como aluna e pesquisadora. Na maioria desses módulos, observei que o grupo de alunos ouvintes era sempre muito heterogêneo em termos de: idade, proficiência na língua, formação profissional (fonoaudiólogos, educadores de surdos, professores de diversas disciplinas escolares, graduandos de medicina, psicólogos, familiares de surdos, secretárias escolares, pajens, graduandos de letras, lingüística e lingüística aplicada), e as turmas sempre muito numerosas (chegando até 50 alunos nos primeiros encontros).

<sup>2</sup> É oportuno destacar que o meu entendimento de algumas questões aqui analisadas é fruto também de reflexões resgatadas de meu percurso investigativo no campo da surdez iniciadas em 1997 (ver GESSER, 1999, 2006).

Orientada também por princípios teóricos da Sociolinguística Interacional, aponto como as identidades ouvintes e surdas são manifestadas e co-construídas *na* e *através* da linguagem na interação face a face (GOFFMAN, 1981, 2002; GUMPERZ, 1982a/b, JACOB; OCHS, 1995; SCHIFFRIN, 1996). O foco central desse campo de conhecimento é o estudo da construção linguística e social da interação, a partir da incorporação da compreensão que os participantes envolvidos têm dos significados locais. Essa tradição aponta que qualquer tipo de encontro face a face é inerentemente complexo, uma vez que envolve variáveis sociolinguísticas e valores atribuídos a essas variáveis pelos interactantes, ou seja, a situação de comunicação face a face compõe uma complexa rede de negociações sociais organizadas.

E é no sentido de entender como os diferentes significados são produzidos, entendidos e sustentados que recorro à noção de *pistas de contextualização*, de Gumperz (1982a), e de *alinhamento*, de Goffman (1981, 2002). Como mencionei acima, os procedimentos para a geração dos registros (MASON, 1997) foram feitos a partir da minha participação em cursos de Libras para ouvintes dos quais destaco e transcrevo algumas passagens, excertos e fragmentos para construir a análise e situar a discussão. Uma das perguntas que se desdobra deste recorte busca entender por que a figura do intérprete parece ser necessária em contextos de aprendizagem de Libras por ouvintes. Afinal, quais significados da interpretação estão em jogo nos encontros face a face deste grupo?

## 2. A ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO NAS AULAS E SEUS SIGNIFICADOS

As alunas sabem que o curso de Libras é um curso para iniciantes e supõe-se que a maioria é, de fato, iniciante. O intérprete seria então uma ponte para esse primeiro contato de apresentação entre o grupo e o professor surdo e, nesse sentido, a negociação e sustentação da identidade intérprete é projetada no *alinhamento* (GOFFMAN, 1981, 2002) que os participantes estabelecem na conversa. A introdução deste termo foi feita por Goffman (op. cit.) no final da década de 70 para caracterizar o processo dinâmico de construção, sustentação e mudança de enquadres, ou seja, para descrever que além do processo interpretativo em que os interlocutores são continuamente confrontados para entender *o que está acontecendo* nos eventos interacionais, os participantes também negociam as relações interpessoais, ou os alinhamentos que constituem tais eventos. Alinhamento refere-se, portanto, “a postura, a posição, a projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 107).

Mas em que sentido a vinjeta narrativa descrita acima é reveladora para os contextos de ensino de Libras? O que podemos aprender com ela? Aparentemente, a tradução (mas não o intérprete!) parece ser uma atividade social bem presente em contextos de ensino de línguas. Alguns autores têm enfatizado seus benefícios para a aprendizagem, em especial, a sua utilização em alguns momentos pelo professor para se evitar mal-entendidos e também como ferramenta de esclarecimentos e instrumento de ensino (WIDDOWSON, 1979; COSTA, 1988). Costa (1988, p. 290), por exemplo, sugere alguns usos na sala de aula e destaca a tradução “como uma quinta habilidade ao lado da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita”. Entretanto, tenho observado que, nesse contexto de Libras em especial, traduzir ou interpretar carregam sentidos diferentes, e revelam características culturais que põem em atrito o mundo surdo e o mundo ouvinte. Na condição de professora de língua estrangeira (inglês), a indagação persiste: por que a interpretação de tudo que o professor sinaliza ou mesmo a presença de intérpretes na aula parecem ser necessárias? Não seria possível que o curso pudesse funcionar como quaisquer outros contextos de ensino de línguas, sem necessidade de intérpretes?

Um desafio é posto diante de mim. Antes mesmo de o primeiro módulo do curso iniciar, o professor Leo havia perguntado se eu poderia “interpretar” a fala dele no começo de sua interação com as alunas, pois o professor sabia que eu já tinha tido contato anteriormente com outros surdos e com a Libras. Na ocasião em que conversamos, lembro-me de ter dito que não me sentia apta a tal tarefa: primeiro porque julgava não ter conhecimento suficiente da língua para um exercício em situação formal e de tamanha responsabilidade, e segundo porque me faltava competência profissional de intérprete, ou seja, a experiência de formação e de prática. Todavia, pude perceber também que o meu desconforto com o pedido estava especialmente ligado ao meu posicionamento etnocêntrico, de professora de inglês, que insistia em comparar contextos de ensino de línguas estrangeiras orais, nos quais a presença de intérprete não faz muito sentido. Como que respondendo a esta cena, e num instante muito rápido entre a minha negação ao pedido do professor e a percepção da aluna Jussara, uma outra cena se mostrou interessante: aos olhos dela, eu é que deveria ser intitulada *intérprete*. Tudo isso ocorreu no primeiro dia de aula, em questão de segundos, durante o início da interpretação dos sinais do professor surdo para as alunas ouvintes, em que o assunto era a explicitação das regras do curso. Interpretando e consecutivamente afirmando, a aluna-intérprete olha para mim e diz:

**Jussara:** Ai:::desculpa Audrei! Era VOCÊ que deveria traduzir, interpretar para as alunas, né?

**Audrei:** Não! Você pode e deve continuar, por favor! (Notas de campo, 2003)<sup>3</sup>.

Quando Jussara estabelece este “alinhamento” (GOFFMAN, op. cit.) comigo, curvando-se da primeira fila do círculo e estabelecendo o contato visual em direção aos meus olhos, percebo que não somente a minha identidade de responsável pelo curso (projetada por mim quando apresentei o professor às alunas) estava sendo co-sustentada pelos participantes, mas também que, ao engajar-se na atividade de interpretação, a aluna-intérprete participava de algo que já lhe era familiar, mas que ainda me soava um pouco estranho (como se me dissesse: “*Audrei, o ritual de interpretação e/ou tradução em línguas de sinais tem uma etiqueta e um significado na interação entre surdos e ouvintes*” – significado esse que foi sendo construído nas idas e vindas desta análise). Gumperz e Cook-Gumperz (1982) argumentam que a compreensão pelos interactantes dos processos de identificação – evidenciados pelas *pistas de contextualização* – está relacionada à noção de redes sociais. São as redes das relações sociais que fundam as experiências interacionais dos indivíduos, refletindo tanto as categorias de estruturas amplas como também o *status* do indivíduo no grupo. Com “*pistas de contextualização*”, Gumperz (1982a, p. 131) refere-se aos sinais de que os participantes fazem uso no curso da interação para interpretar suas intenções; ou seja, segundo o autor, os participantes fazem inferências através de traços lingüísticos e paralingüísticos (expressões, escolha lexical ou sintática, troca de código, sinais não verbais, mudanças na pronúncia etc.), que lhes permite saber qual é “a atividade, qual é o conteúdo semântico a ser entendido e como cada sentença se relaciona com a precedente ou a conseqüente”. Não apenas o uso direto e enfático do pronome “você”, mas a interrupção feita no discurso do professor para fazer essa observação de que “*era eu quem deveria interpretar*” revelam-se como pistas para se compreender a trama interacional de negociações e os valores atribuídos pelos participantes no curso da própria interação.

Embora em outros momentos o professor tentasse atribuir-me a identidade de intérprete, eu optava por perguntar se alguém sabia a Libras e se podia ajudar. O fato é que, como mencionei anteriormente, o papel de intérprete naquelas circunstâncias “agredia” a minha cultura de ensinar e a minha identidade de professora de línguas orais (também estava sendo “agredida” a minha identidade de pesquisadora que queria ficar alheia aos acontecimentos – com se isso fosse possível!). Portanto, embora o “fazer interpretação” tivesse, naquele momento, significados distintos para mim e para a aluna-intérprete (Jussara), essas realidades faziam sentido para ambas, já que eu estava vivendo o movimento conflituoso entre as identidades de aluna-professora de línguas-

---

<sup>3</sup> Convenção de transcrição, ver anexo.

pesquisadora, enquanto ela vivia o movimento entre as identidades de aluna-fonoaudióloga e “conhecedora da situação e do grupo”, revestida da pele de aluna-intérprete: eis a configuração inicial e as identidades projetadas e co-sustentadas.

### 3. IDENTIDADES SOCIAIS E SUAS EXPERIÊNCIAS (A)DIVERSAS...

Pode-se admitir que, nos últimos tempos, já é lugar comum associar identidade e metamorfose; contudo, é ainda no contexto das identidades sociais que este artigo segue seu caminho. Assim, re-assumo com Hall (1992) que o indivíduo não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente. E re-affirmo, para assentar melhor os alicerces desta análise, que elas são múltiplas, móveis e fluídas “formadas e transformadas continuamente em relação às maneiras que nós somos representados ou relacionados aos sistemas culturais que nos cercam” (HALL, 1992, p. 277). O contrário disto, afirma o autor, é uma fantasia, e se essa sensação de identidade unificada prevalece em alguns momentos é porque “nós construímos uma história confortante ou ‘narrativa do eu’ sobre nós mesmos”. Enfim, parece-nos que o lugar comum ainda é o de maior conforto, e que admitir a diferença e a mudança pode valer somente – como diz a expressão da língua portuguesa – “da boca pra fora”.

Comecei a observar outras alunas ouvintes – professoras (ou que tinham tido formação para serem professoras) de línguas orais estrangeiras ou segundas, ou alunas que já tinham tido contato com outra língua além da materna – para tentar estranhar e, assim, distanciar-me do meu etnocentrismo (movimento obrigatório em pesquisas de cunho etnográfico); e também para entender as experiências individuais de cada uma. Percebi que elas manifestavam um posicionamento diferente:

Quando o professor perguntou se já tínhamos tido contato com algum surdo, percebi que seria um desafio para mim (...) como não consegui entender nada do que estava acontecendo nos primeiros gestos do professor, minha primeira reação foi a de que “aquilo não iria dar certo”, “o que eu estou fazendo aqui, meu DEUS?” (Diário Arlete, agosto, 2003).

Senti a necessidade de haver pelo menos no começo uma pessoa que entenda a língua de sinais para “traduzir” o que o professor está falando. (Diário Arlete, agosto, 2003).

No início fiquei ansiosa, pois a sensação de entrar em contato com o novo, sempre desequilibra o ser humano (...) Os adultos têm dificuldade de se expor, de demonstrar suas inseguranças, mas fiquei tranqüila porque uma aluna interpretava o que o professor ia falando... (Diário Dulce, agosto, 2003).

Hoje fiquei muito frustrada no intervalo. Leo nos disse que não haveria aula no próximo sábado (...) Ele tentou falar comigo. Eu disse (tentei) que não achava bom que não tivesse aula, pois uma aula só por semana pouco para quem não tem contato com surdos como eu, praticar. Ele entendeu que eu não estava gostando da aula dele! Aí, tentei desfazer o engano. Ele chamou uma pessoa que sabia falar e só então as coisas se esclareceram. Quando será que vou me fazer entender? (Diário Gladys, agosto, 2003).

Pode-se observar, nas falas das alunas Arlete (“não consegui entender nada do que estava acontecendo nos primeiros gestos do professor” / “senti a necessidade de uma pessoa ‘traduzir’ o que o professor está falando”), Dulce (“entrar em contato com o novo, sempre desequilibra o ser humano...mas daí fiquei tranqüila porque uma aluna interpretava o que o professor surdo ia falando”) e Gladys (“quando será que vou me fazer entender?”) que o que está falando mais alto para elas é a identidade ouvinte-aprendiz-iniciante. Erickson e Shultz (1982) argumentam que a sustentação e/ou incorporação de determinadas identidades pelos indivíduos ocorre, em diferentes momentos interacionais, a partir dos papéis sociais que assumem, e que irá depender de seus interesses, intenções e objetivos. O fato de nunca terem tido contato com a língua anteriormente gera um desconforto, uma sensação de ‘não fazer parte’ e até um sentimento de incapacidade, que é minimizado pela atividade de interpretação oral na língua portuguesa realizada em alguns momentos pelas alunas que ocupam o papel de alunas-intérpretes. Então, a identidade “professora de línguas orais” dessas alunas poderia estar deixando de ser projetada por não atender às necessidades e interesses momentâneos dessas alunas, contrariamente à minha experiência – com mais conhecimento de Libras e contato com a comunidade surda. Nesse momento, como se pode observar nos excertos acima, o que faz sentido para elas é “entender o conteúdo da interação”, “fazer parte”, “não se expor”, “fazer-se entender e entender”, sentimentos estes muito comuns aos alunos iniciantes no aprendizado de uma outra língua. Uma delas (Dulce) chega até comentar em conversa gravada em áudio que antes de começar o curso tinha a expectativa de que o curso iria funcionar igual aos contextos de qualquer língua: “o estranho disso é que em aulas de Inglês geralmente não temos esta coisa de alguém interpretando nas aulas... acho que é porque o professor é surdo e temos preconceito, sei lá... Imagina só se todo o curso de língua tivesse um intérprete?”. O seu depoimento é intrigante porque ela mesma reafirma a necessidade de intérprete por conta da sua falta de familiaridade com sinais (“os adultos têm dificuldade de se expor, de demonstrar suas inseguranças, mas fiquei tranqüila porque uma aluna interpretava o que o professor ia falando”).- o que está de acordo com os ensinamentos de Erickson e Shultz (1982) que argumentam que dependendo do interesse e do papel social assumido no curso da interação as nossas identidades se sustentam e se projetam.

Conforme vai diminuindo o estranhamento das alunas com a Libras, registrado inicialmente nos diários retrospectivos, vai diminuindo também a necessidade da atividade de interpretação/atuação de intérpretes e aumentando tanto uma conscientização da importância do contato lingüístico com a língua de sinais quanto uma

aproximação ou ‘ajuste’ da realidade alheia/“estrangeira” que elas estão vivendo aos seus esquemas culturais ouvintes de ensino. Esse movimento é observado nas falas abaixo:

(...) aquela fase de estranhamento já passou (...) porque no começo você não tem referência (.) eu não tinha onde pegar (...) Por exemplo, fiz inglês <e o inglês aprendi muito nova> ai depois fiz francês (.) do francês já tinha referência do inglês (1.5) E A LIBRAS? Pensa assim a primeira vez ((faz movimentos rápidos com a mão tentando reproduzir sinais aleatoriamente no ar)) o estranhamento ao GESTO, à LÍNGUA, pois não tinha referência anterior (...). (Depoimento em áudio de Arlete, dezembro, 2003).

Às vezes (ou quase sempre) preciso de uma tradução. Mas o uso de sinais sem a tradução é necessário para que nos acostumemos com eles sem a interferência do português. (Questionário Gladys, setembro, 2003).

O fato de eu ter tido aula de educação bilíngüe e ter visitado uma escola para surdos me ajudou a não ficar nervosa e com medo do desconhecido. (...) Para ensinar Libras usa-se basicamente os mesmos princípios de qualquer outro ensino de língua. Foi nesse momento que eu comecei a me familiarizar com o estranho. Isso não ocorreu com o fato de eu comparar o que acontece numa aula de Inglês com a aula de Libras e sim com o fato de eu ter que me habituar com a idéia de que meu professor era surdo e não me entenderia de outra maneira. Então, foi como entrar no mundo dele (...) aos poucos comecei a compreender o que ele dizia sem precisar de intérprete. Acho que isso acontece porque a gente se sente inserido no contexto de aula e precisa entender e se fazer entender se quiser aprender a língua. (Diário Mariluce, agosto, 2003).

O movimento das alunas se dá de formas e em tempos distintos. Para algumas, o choque e o estranhamento podem ser maiores e mais duradouros, enquanto para outras não. Mas é interessante notar que em certo momento (momento em que as alunas estão menos ansiosas e mais familiarizadas com o contexto e a língua de sinais), a atividade de interpretação e o intérprete nas aulas tornam-se empecilhos para a relação com o professor surdo (vendo até a interpretação neste contexto como atividades desencadeadas por uma atitude preconceituosa e paternalista) e, especialmente, um empecilho para a aprendizagem da língua de sinais. Esses aspectos são observados quando a identidade aluna-ouvinte-aprendiz-iniciante é manifestada nas falas, depois que eu pergunto como elas se sentem aprendendo a Libras:

**Telma:** (...) o desconforto é assim (...) de início <principalmente na aula> havia uma cobrança por parte de quem já trabalha comigo e que tem noção da língua (...) então assim <nem dava tempo de você raciocinar já vinham dar a resposta pra você> então quando você tava ai:::nda re-bo-bi-nando para você conseguir dar a respo::sta <já davam a resposta pronta pra você>=

**Joanice:** =eu vejo que assim <são níveis né?> quando fiz o primeiro curso tudo é mui::to novo (.) eu senti assim como a Telma disse porque fiz com o grupo que já tinha noção e realmente eles não esperavam o meu tempo=

**Délia:**=é você se sente muito BURRA né? Por que::: o que estraga é ISSO <responderem por você> (...)=

**Tânia:**= (...) fico DOIDA quando ele tá explicando algo e::: alguém fica ditando o que ele tá falando (.) traduzindo (.) muito chato (.) <parece que ele não é capaz de se fazer



entender e os alunos de entenderem sabe? (Entrevista em áudio transcrita, novembro, 2003).

(...) do meu lado tinha uma pessoa que sabia muito a língua e que interpreta para nós, e do outro lado uma senhora que sabia bem pouco (mas mais do que eu). Apesar da boa vontade, essa senhora tem umas coisas que me incomodam e não sei bem dizer o que é: ela repete em voz alta o que o Leo fala, na maioria das vezes equivocadamente, parece meio “paternalista” – “olha que bonitinho”, “tá vendo?” uns comentários meio “bestas”. (Diário Gladys, setembro, 2003).

A aula foi legal hoje, anotei menos explicações dos movimentos dos sinais e gostei quando ele pediu pra ninguém interpretar em voz alta para forçar a nossa compreensão. (Diário Mariluce, setembro, 2003)

A tradução oral a que as alunas se referem, e discutida até aqui, é a *interpretação consecutiva*.<sup>4</sup> Nos registros, podemos observar o movimento das alunas-ouvintes-iniciantes sobre a sua relação com tal atividade social no contexto de ensino: em alguns momentos é necessária; em outros, não. Além do que conta também a relação que cada uma estabelece com a língua e com o seu aprendizado.


Gostaria, entretanto, de chamar a atenção para a *interpretação simultânea*<sup>5</sup>, atividade esta sugerida por uma das alunas nas primeiras aulas de Leo e que, a meu ver, representa o *clímax* na relação e construção dos significados entre as participantes. Ao refletir, retrospectivamente, sobre o episódio (a ser descrito nas próximas páginas), percebo também o meu próprio movimento, deslocando-me da visão etnocêntrica sustentada na minha identidade de professora de línguas orais para a visão do professor surdo. Essa questão, que já apresentava certo estranhamento no início de minhas observações, começa a ter outros significados – significados esses gerados na tensão. Digo isso porque cogitar a interpretação simultânea me fez retroceder à discussão, no contexto da surdez, sobre o bimodalismo. O *bimodalismo* é uma filosofia que prega o uso dos sinais na ordem da língua oral. Também se refere ao uso simultâneo das duas línguas (oral e sinalizada) por um mesmo indivíduo, e carrega uma visão muito negativa, levando em conta que o argumento é sustentado nas idéias (1) de que a língua majoritária (no caso o português) sobreporia à língua de sinais e as suas estruturas gramaticais, desestruturando-a (FELIPE, 1989, p. 102), e (2) de que o cérebro não processa duas línguas simultaneamente (WILCOX; WILCOX, 1997).


Já a *interpretação simultânea*, no contexto da surdez, não é nenhuma filosofia. Refere-se à tradução dos sinais para a língua oral (ou vice-versa), no mesmo espaço físico sem utilização de fones de ouvido, uma vez que se trata de duas línguas de canais

<sup>4</sup> Nesta modalidade o orador fala primeiro e em seguida o intérprete traduz o que foi dito para a outra língua. Neste caso, as pausas são necessárias e a tarefa pode levar o dobro do tempo, por isso, trata-se de uma habilidade que o profissional tem que ter para conduzir da melhor forma possível o discurso de modo que as partes não percam o interesse no assunto.

<sup>5</sup> Nos casos de línguas orais, o intérprete trabalha em uma cabine a prova de som, ouvindo pelos fones o que é dito na língua de partida e interpretar o conteúdo na língua de chegada. Para o par língua de sinais e língua oral a cabine é desnecessária.

diferentes que não competem sonoramente pelo piso conversacional (como no caso de duas línguas orais, por exemplo), nem tampouco, a princípio, afetariam a estrutura lingüística uma da outra. Isto se dá porque, ao contrário da língua oral, a língua de sinais não se difunde em todas as direções *acusticamente* (SACKS, 1990). Ainda assim, a atividade de interpretação simultânea feita por pessoas sem preparo de formação ou domínio profundo na Libras carrega, até certo ponto, a sombra do bimodalismo, apresentando-se com uma carga semântica muito negativa no contexto da surdez. Essa questão fica evidente na sala de aula do professor Leo, no grupo da tarde, quando ele ratifica uma aluna para ser a sua intérprete no momento em que ele vai contar a história da sua vida:

**Leo:** {  vou contar minha história (.) h/i/s/t/ó/r/i/a por favor pode interpretar para as alunas? } ((olhando para a aluna Liane))

**Liane:** {  claro } (Notas de campo, agosto, 2003).

Quando Liane começa a interpretar, de forma consecutiva, uma das alunas iniciantes, chamada Gina, diz: “a::: vai falando junto com os sinais dele!”, e ouve-se uma meia dúzia de “boa idéia!”, manifestadas seguidamente por outras alunas ouvintes também iniciantes na Libras. Vale lembrar que à Liane foi legitimada a identidade de intérprete e que a mesma relata em conversas pessoais a sua falta de formação formal para tal atuação e a insatisfação quanto à incumbência. Então, quando lhe pedem para interpretar simultaneamente, Liane demonstra certa resistência, e, meio desconcertada, ignora o pedido. O desconforto fica aparente em sua expressão facial: sobrancelhas levemente suspensas em tom de dúvida e uma leve inclinação da cabeça em direção a um dos ombros. Ancorada na noção de pistas de contextualização de Gumperz (1982a), percebe-se que a aluna-intérprete, que faz parte de uma minoria de ouvintes, está “comunicando” significados e um deles diz respeito à cultura surda, pois demonstra sensibilidade e familiaridade maiores com os contextos da surdez. Por um lado, Liane parece querer dar espaço para as alunas se familiarizarem com Leo e com a Libras, respeitando-o e tentando minimizar o uso da fala simultaneamente à sinalização do professor que, nesse caso, concorreria de maneira desigual com os sinais, já que a atenção das alunas ouvintes poderia ficar restrita ao som. Mas ali, na posição física em que se encontrara (sentada de frente para o professor e, não podemos esquecer, na condição de aluna) ela também sabe que os surdos precisam do contato visual (e interpretar simultaneamente nessa situação específica agrediria tal aspecto cultural, pois ela teria que optar: ou estabelecer contato com o surdo ou com os ouvintes, já que estava muito resistente a alinhar-se de forma em que sua identidade ficasse marcada no âmbito do “profissional”). Isto é observado quando Liane diz em voz alta “eu não me formei para ser intérprete, o que eu faço é ajudar em

*uma ou outra ocasião*". Além disso, ela, dada a sua insegurança e receios declarados sobre como atuar naquele momento, demonstra também precisar de um tempo (maior) entre a informação passada de uma língua a outra (negociação e processamento de significados), já que tanto o professor e a aluna se sentem responsáveis no sentido de assegurar que o conteúdo estaria de fato sendo entendido pelas outras alunas.

Por outro lado, busquei também entender as razões da aluna ouvinte que solicitou a tradução simultânea. Fui, durante o intervalo, conversar com Gina, pois percebi que havia ficado muito descontente com a decisão de Liane de não interpretar simultaneamente. Tentei sensibilizá-la quanto à situação e mostrar que estávamos em um contexto de ensino diferente de outros. Mas o que ouvi foi uma fala indignada; e seu rosto ruborizado denunciava que tinha se sentido muito mal com a situação: *"afinal que mal há em traduzir simultaneamente? Eu não estou aprendendo nada... Eu poderia aprender na tradução simultânea, associando os sinais do professor à fala da intérprete"*. A questão se torna tão polêmica que a aluna defensora da tradução simultânea desabafa em um de seus diários retrospectivos, em sinal de protesto<sup>6</sup>:

Finalmente tinha aparecido a oportunidade de eu fazer um curso de Libras! Eu sempre tive vontade de aprender, no mínimo, as regras básicas e aprender a estrutura dessa língua tão diferente das outras línguas que já estudei. Por isso, foi com muita ansiedade que fui à primeira aula. **A minha maior frustração está no fato de que quase todas as outras alunas já sabem um pouco (entendem e sabem usar) a língua de sinais, mesmo sendo um curso para iniciantes! Quando o professor se comunica com as outras alunas, na língua de sinais, sinto-me totalmente fora porque eu – obviamente – não consigo entender nem sobre o que eles estão conversando. E às vezes, um aluno pergunta alguma coisa (em Libras) e o professor responde e só depois, a conversa toda é traduzida. Já aconteceu algumas vezes de alguém fazer uma pergunta que obviamente era engraçada (porque todo mundo riu), mas quem não entendeu tinha que esperar toda a conversa terminar para ficar sabendo sobre o que era aquela conversa engraçada.** Outras vezes, quando o professor estava explicando ou contando alguma coisa, como foi o caso sobre a sua vida na aula, houve muitas exclamações como por exemplo: "Nossa! Olha só" ou "que legal" e eu, lá, sem entender absolutamente nada, tinha que esperar mais alguns minutos (parecia muito tempo...) até ouvir a tradução (...). Eu também comentei isso durante a aula. E cheguei a pedir para termos interpretação simultânea e não consecutiva para melhor podermos associar as palavras aos sinais. Mas parece que a minoria sempre tem pouco peso, o que não só me deixou frustrada, mas também chateada porque o curso não é para quem já fala Libras, mas sim, para pessoas como eu que estão começando do zero. Eu não gosto nem um pouco de ser "a chata" que sempre reclama, mas ao mesmo tempo sei que tenho todo o direito, uma vez que o curso é para iniciantes e eu paguei para ter exatamente isso, e não para ficar olhando às outras pessoas mostrarem o que elas sabem. **Alguém da turma usou como argumento para não haver interpretação simultânea o fato de ser melhor você tentar adivinhar o que o professor está falando, a partir das partes que você entendeu** (e a partir do contexto geral da frase). Mas para quem só teve uma única aula de Libras, e mal sabe o alfabeto dessa língua, como essa pessoa vai conseguir "adivinhar" o sentido da frase? É impossível... (Diário Gina, agosto, 2003).

<sup>6</sup> No início do curso solicitei que as alunas registrassem suas impressões das aulas bem como sua relação com o aprendizado da língua de sinais em diários e, posteriormente, se possível, entregassem seus registros para fins de pesquisa. Nem todas fizeram os diários sistematicamente dos 10 encontros, mas no caso da aluna Gina, ela fez o registro de 3 aulas iniciais, e me entregou no final da aula posterior ao episódio descrito.

Essa voz ouvinte revela uma indignação que nos faz refletir sobre muitas questões. Em primeiro lugar externa o seu direito legítimo de aluna de aprender a língua, e ao mesmo tempo revela também o seu desconhecimento da situação dos surdos e da complexidade de contextos de ensino de língua de sinais (*"mas para quem só teve uma única aula de Libras"*). Contudo, neste momento da análise, gostaria de chamar atenção para os ecos de seu discurso (para além da sua argumentação sobre o uso da interpretação simultânea como forma de facilitar a sua própria aprendizagem): um sentimento de desconforto quanto à exclusão, de estar em um grupo e não se identificar com ele, e de perceber que seu conhecimento é declaradamente menor ou inferior e o quanto isso a agride. São sentimentos legítimos, e a própria aluna exprime isso em alto e bom tom. Mas vejo que esse conteúdo é representativo em relação à postura da maioria ouvinte e, ao fazer esta afirmação, quero valher-me de uma *inversão*, pois seu depoimento escrutina de forma bastante qualitativa, o avesso da história: o modo pelo qual o surdo foi tratado durante anos. Pensemos por exemplo nos gestos de superioridade e etnocentrismo de muitos ouvintes sobre as questões surdas, a saber: a imposição da filosofia oralista, as propostas inclusivas de surdos nas escolas ouvintes, a própria tarefa árdua de reconhecimento lingüístico da língua de sinais. Ao insistir no fato de que, para alguns ouvintes, os seus direitos são legítimos (*"paguei para ter essas aulas!" Este é um curso para quem não sabe a língua! É um curso para iniciantes*) – pondero o caso da situação dos surdos, cuja legitimidade ainda é uma batalha diariamente suplicada, e ainda assim quase sempre ignorada e invisibilizada pela sociedade envolvente.

E o outro lado da questão? Essa discussão tem outro lado? Dentro da sala de aula, outras vozes se manifestam em relação à interpretação simultânea. Uma outra aluna ouvinte-iniciante (Gladys) e também a aluna-intérprete (Liane) fazem os seguintes comentários em um de seus diários, depois de vivenciar a tensão:

Parece que tem alunos que ainda não entenderam que Libras é uma outra língua. Tem até gente que quer tradução simultânea sem se dar conta que em outras línguas estrangeiras esta tradução não ocorre. (Diário Gladys, agosto, 2003).

Quando se conhece as duas línguas o que incomoda é observar a dificuldade e resistência das pessoas em aceitar e respeitar as características da Libras. ...desconfortável é observar a necessidade que os ouvintes aparentam em "formatar" a Libras usando os padrões da língua portuguesa... mas como qualquer outra interação entre línguas, a tendência natural é que se misturem e se confundem mesmo, porém à medida que se conhece suas especificidades e diferenças [entre Libras e a língua portuguesa] e a cultura surda fica praticamente impossível utilizá-las concomitantemente ou traduzi-las simultaneamente na nossa cabeça. (Questionário Liane, agosto, 2003).

Embora os três últimos depoimentos (das alunas Gina, Gladys e Liane) tenham conteúdos específicos, e estes dois últimos apresentando-se com uma voz antagônica, se comparados à primeira (Gina), eles são significativos para a realidade e a experiência de

cada participante. Assim, acho importante salientar que temos, nas diferentes vozes dos alunos ouvintes, diferentes pontos de vista sobre os significados da atividade de tradução/interpretação, e que entre um ouvinte e outro os significados variam: desde um posicionamento etnocêntrico naturalizado (CAVALCANTI, 1991), desencadeado muitas vezes por um desconforto frente ao estranho e totalmente desconhecido, até um posicionamento mais sensível, aberto à experimentação e à vivência na/atraves da cultura e língua do outro. E estas percepções são individuais sendo que cada um as constrói e as experimenta diferentemente. Acima de se atingir as expectativas dos padrões culturais ouvintes e/ou individuais do que se pensa que deve ser um contexto de ensino e aprendizagem de Libras (incluindo o que o ouvinte considera o melhor modo de aprendê-la), a interpretação e o intérprete têm significados sociais distintos na perspectiva da cultura surda. E é isso que focalizo a seguir.

#### 4. VIVENDO O PAPEL DE INTÉRPRETE NA PELE...

O depoimento da aluna Gina perturbou-me. Ao mesmo tempo em que “não aceitava” a sua atitude, também me sentia responsável, pois sua fala espelhava um comportamento que eu certamente teria caso não tivesse tido a oportunidade de conhecer os surdos há algum tempo, e não tivesse sido sensibilizada quanto às questões das minorias lingüísticas na minha formação acadêmica. Nesse momento, lembrei-me de uma questão salientada por Ely *et alii* (1991, p. 108). As autoras enfatizam que, nas pesquisas de cunho etnográfico, os pesquisadores estão sempre lidando com o aspecto afetivo, já que questões pessoais estão em jogo. Assim, o pesquisador está constantemente envolvido em uma vasta gama de emoções como amor, ódio, medo, cobiça, angústia:

Podemos descobrir alguma dimensão de nós mesmos que nós gostamos, ou ser forçados a nos confrontarmos com certas limitações pessoais. Muito provavelmente, cada um de nós parecerá uma pessoa levemente diferente daquela que éramos quando iniciamos, não somente com um acréscimo de conhecimento do fenômeno que nos propusemos a estudar, mas também sobre nós mesmos. [tradução minha].

Fiquei alguns dias refletindo sobre a fala da aluna Gina, e sobre o movimento constante de familiarização e estranhamento que me propunha a exercitar (ERICKSON, 1986). A partir do episódio comecei, então, a prestar mais atenção ao significado do papel do intérprete e da interpretação do ponto de vista do surdo. Por um lado, sabia que a interpretação na sala de aula (embora muito praticada) era desaprovada, em muitos momentos, tanto pelo professor como por algumas alunas ouvintes, pois a maioria dos participantes concorda que para se aprender a Libras é necessário estimular a visão, e ter essa abertura para uma nova dimensão de linguagem, a dimensão viso-espacial. E ficou muito evidente, por outro lado, que havia, por trás dessa atividade, questões maiores, que

iam além da necessidade do ponto de vista do *aprendiz-iniciante*, e que nos primeiros contatos com o professor surdo precisavam ser construídas e legitimadas, visto que a interpretação feita pelo intérprete é um espaço importante para a manifestação cultural e identitária dos indivíduos surdos.

Entretanto, só fui retomar essa questão do papel do intérprete e também dos episódios que descrevi até aqui, quando já estava tendo aulas em cursos posteriores com outros participantes, portanto outras subjetividades e experiências. Sabia que nos primeiros contatos entre professores surdos e alunos ouvintes a história de vida do surdo era sempre contada pelo próprio professor, como pude constatar em outras ocasiões e contextos de língua de sinais de que havia participado anteriormente. As histórias são recorrentes nesses contextos, e são sempre tristes, mostrando o caminho tortuoso e difícil que os surdos geralmente percorrem na sua vida escolar e familiar. Houve uma ocasião em que servi de intérprete para introduzir a história de vida do professor Leo para outras alunas que acabavam de começar o curso de Libras, no seu módulo primeiro. O conteúdo é longo, mas decidi preservá-lo, pois é de alguma forma, representativo da narrativa de vida de muitos surdos:

Sou surdo de nascença. Aprendi a língua de sinais desde os 6 anos em uma escola especial. Tenho uma irmã que também é surda, e nunca aprendeu língua de sinais nem conviveu com surdos. Eu e ela somos oralizados. Ela viveu muito tempo com os ouvintes na escola que é muito rígida, (...) depois ela fez muitos amigos surdos e aprendeu a língua de sinais e se sentiu mais independente em comunicar com surdos. Eu fiquei na escola até os 9 anos. Saí porque a escola era muito lenta, tinha que fazer dois anos em cada série (da 1ª a 5ª série), e vi que fiquei perdendo tempo aprendendo na comunicação total e oral. No começo foi muito difícil de aprender na escola normal, estudava e não conseguia entender, tinha professora particular (...) infelizmente mais uma vez eu repeti, depois de continuar na 1ª série uns 4 anos (...) No começo os meus pais falavam oralmente e eu não conseguia entendê-los, aí minha irmã ajudou interpretando com sinais para mim, eu entendia e dava mais atenção a ela. Eu aprendi com ela e com os amigos surdos. Quando eu tinha 14 anos e voltei a fazer amigos surdos (...) Conheci a comunidade surda que nunca tinha visto antes e assim meus pais ficaram muito felizes por eu ter amigos para o meu desenvolvimento e lazer. Me senti mais independente na comunicação e aprendi muita coisa com eles. Depois fui estudar processamento de dados, no técnico. Eu fui educado para ler muito. Não foi o suficiente para entender tudo que diziam os professores. Depois fiz vestibular (...) para Design Digital. Eu entrei na faculdade em 1998, tinha uns 27 anos e estudava com 80 alunos na mesma classe. No começo era muita teoria. **Eu não conseguia entender direito o que dizia a professora, eu me esforçava muito para ler os lábios da professora (...) infelizmente tirei nota ruim. Aí fiquei desesperado, conversei com o meu professor, e ele disse que eu deveria escrever o que eu não entendesse e não devia só decorar como qualquer colegial, pois na faculdade é diferente (...)** fiquei até no fim do primeiro ano e algumas notas não foram boas. Eu sempre gostei muito de português (...) estava ansioso para aprender, mas infelizmente tirei péssima nota. Então, pensei muito na faculdade e queria desistir porque tinha muita dificuldade e não conseguia tirar notas boas. Minha família queria que eu continuasse. No 2º ano (...) vi que era mais prático (...) fiquei mais ansioso de aprender, foi mais fácil (...). **Um dia teve uma palestra na faculdade sobre desenvolvimento de emprego, e então chamei uma intérprete. A coordenadora ficou olhando por nós junto com o intérprete. Fiquei feliz de saber de tudo durante a palestra, pois com a intérprete eu conseguia entender. Valeu a pena entender tudo, o surdo tem direito para ficar igual aos ouvintes. Então, depois soube de uma amiga surda que tinha intérprete na sua faculdade (...) conversei na minha faculdade com a minha coordenadora para poder ter intérprete durante algumas aulas e meu pai conversou com ela (...) a vinda da intérprete foi aprovada (...) era um novo momento**

**para mim não ter mais barreira de comunicação.** O intérprete vinha um dia e no outro não, conforme combinado, e eu tinha que pagar o seu transporte e a sua comida e a FENEIS pagava o salário do intérprete durante poucos dias. Não tenho vergonha dos ouvintes porque eu tinha um intérprete, é meu direito. **Com o intérprete foi ótimo, cresci muito e senti mais capacidade de fazer os meus trabalhos e as minhas notas melhoraram.** Depois ele saiu e foi substituído por outro intérprete, que também saiu porque ficou complicado para ele. Depois contratei uma mulher que trabalha na minha igreja que também é intérprete. Ela aceitou participar e frequentou a faculdade algumas aulas. A minha faculdade aprovou pagar 50% do pagamento para intérprete e eu tinha que pagar os outros 50%. Com isso a faculdade ficava para mim muito mais cara do que para o ouvinte. Mas não foi muito satisfatório porque ela chegava atrasada, pois morava muito longe, tinha que acordar muito cedo, ou ela faltava e perdi muita aula importante que não conseguia substituir (...) Lutei para terminar logo e conseguir receber o certificado (...) **Agora eu vejo que os surdos estão entrando mais na faculdade e para quebrar a barreira de comunicação, eles têm intérpretes de Libras, pois a lei foi aprovada no ano de 2002, dia 24 de abril. A quantidade de intérpretes aumenta para trabalhar, aumentam os surdos na faculdade, nas palestras e outros eventos. Algumas faculdades já pagam curso, salário e benefícios para o intérprete, tudo mudou por causa da lei. Os surdos têm direitos e podem aprender de tudo para ser bons profissionais, iguais aos ouvintes.** Trabalho dando aula de Libras para os ouvintes desde 1997, antes da faculdade, dava aula particular na igreja como voluntário, pois alguns intérpretes sempre me perguntavam como poderiam aprender para interpretar (...) eu ajudei e comecei a sentir que podia ser instrutor (...) depois fiz o curso de formação de instrutor de Libras na FENEIS, em 1999. Fiz curso de formação de instrutor de Libras do MEC e estou trabalhando, dando aulas. Eu amo ensinar os alunos. (Vídeo gravado e traduzido da Libras para o Português, abril, 2004).

Esse é o relato de vida do professor Leo, interpretado por mim no dia 24 de abril de 2004 (exatamente dois anos depois da aprovação da lei que dá direito ao surdo de ter intérprete nos espaços institucionais). Ao aceitar o desafio, fiquei ansiosa, mas me comprometi a encabeçar o papel de intérprete porque sentia quão importante e significativo era para ele esse momento (a verdade é que, então, sequer imaginava que o momento tinha sido muito mais importante e significativo para mim!).

Essa experiência me fez refletir sobre algumas questões de ordem prática: nunca tinha sido intérprete em ambientes formais (nem em outra língua), por isso compreendi os desafios com os quais os intérpretes têm que lidar e a tensão em que vivem no ato interpretativo. No desenrolar da minha interpretação da fala de Leo, os alunos faziam perguntas usando expressões do português e eu tinha que ajustar o conteúdo fazendo escolhas lexicais nem sempre apropriadas – e isso ocorreu algumas vezes por limitação de vocabulário e outras pela emergência do retorno discursivo que a própria interpretação exige. O fato é que a preocupação que tinha em mente era a de entender e de me fazer entender para o professor e alunos. Ao me lançar nessa experiência de interpretação, recorri a outros recursos como português sinalizado, fala oral e também leitura labial. Ainda, em outros momentos, Leo falava de assuntos que já me eram familiares (eu já conhecia a sua história de vida, contada por ele e interpretada por uma colega do módulo anterior, e também estava familiarizada com as questões que Leo queria expor), e eu me pegava discursando sobre como se fosse conhecedora de causa. Não sei até que ponto a

interpretação se aproximou, de fato, do conteúdo relatado pelo professor e, em alguns momentos, inevitavelmente, apropriei-me do seu discurso!

Em termos teóricos, se esboça na cena descrita uma questão complexa dentro da área de Estudos da Tradução: o conceito de *fidelidade*. Parece ser senso comum entre alguns especialistas de que a atividade tradutória acarreta certo grau de *violência* e, nesse viés, o conceito de fidelidade torna-se relativo. Rajagopalan (2000, p. 124) aponta duas grandes vertentes. Por um lado, a visão tradicional que postula que a meta da tradução “é evitar que ocorram perdas, danos ou estragos ao conteúdo transportado”, e por isso prega “a eliminação, ou ao menos a diminuição considerável, de qualquer violência mediante atenção redobrada à letra e ao espírito do texto ‘original’ e compromisso solene com a fidelidade”. De outro, há os estudiosos que entendem que todo ato de tradução implica, necessariamente, *apropriação*, o que, nas palavras de Rajagopalan (op. cit.), se dá “mediante exercício de violência” – “algo absolutamente necessário e inevitável”. O fato é que todo o tradutor/intérprete vive no fogo cruzado do difícil diálogo entre duas línguas, culturas, espaços, tempos, visões de mundo. Nesse sentido, o seu compromisso de fidelidade “não se define tão somente na direção do original”, pois é necessário “um compromisso de fidelidade também para com as expectativas, necessidades, e /ou possibilidades dos receptores finais” (AUBERT, 1989 *apud* VASCONCELLOS; BARTHOLAMEI, 2008). A dificuldade reside em entender que mudar, adicionar ou apagar uma construção e/ou palavra não significa ser infiel ao texto, mesmo porque “a noção de fidelidade-como-correspondência-um-a-um” é uma falácia já que as línguas não são isomórficas e não há transferências de significados estáveis (GILE, 1995 *apud* VASCONCELLOS; BARTHOLAMEI, 2008).

Retornando a descrição de interpretação da história de vida do professor Leo, uma outra sensação que tive foi de muito cansaço. Em alguns momentos, fiquei muito tonta com tanta sinalização, e meus braços e mãos doíam quando sinalizava para o professor as perguntas das alunas... Estudiosos na área da surdez apontam que a interpretação em língua de sinais/língua oral deve seguir alguns princípios no que tange a atuação do profissional. Uma delas é o entendimento de que deve haver intervalos e rodízio entre os profissionais (QUADROS, 2004) e, em uma situação mais ideal, a presença do intérprete de apoio. Todavia, em nenhum momento da minha atuação pensei nestas questões, mesmo porque não me intitulo intérprete, mas ao ver a necessidade em se fazer entender do professor e o receio das alunas iniciantes sobre como seriam as aulas, se entenderiam as regras do curso, somado à falta de um profissional credenciado naquele momento, fez me continuar atendendo o seu pedido.



De fato, aquela experiência me agradava muito, e agradou-me, sobretudo, porque me proporcionou outro olhar sobre a mediação via intérprete, fazendo-me sentir na pele, literalmente, a perspectiva do professor sobre as barreiras de comunicação que ele e tantos outros surdos têm vivido. Vale mencionar que esta experiência enriqueceu também o meu olhar sobre o profissional intérprete, de uma forma geral. Especificamente sobre o papel do intérprete *em aulas de Libras para ouvintes*, a minha visão era, conforme já apontei anteriormente, a de que interpretar não era tão necessário – afinal, o curso era de ensino e aprendizagem de língua, e talvez pudesse funcionar como em tantos outros contextos de ensino. Todavia, percebi que além do mero ato de interpretar, ou seja, garantir que duas partes se entendam, a mediação feita pelo intérprete no curso de Libras é um “espaço” para algo que vai além da comunicação na interação entre usuários de línguas distintas, e, nesse sentido, abarca uma dimensão social maior para o professor e para a cultura surda.

Ter o intérprete em lugares públicos é uma forma de garantir que a manifestação do discurso político-ideológico dos surdos seja de fato disseminada: não só concretiza as incessantes reivindicações da comunidade surda sobre o direito de ter um intérprete nas interações formais com o ouvinte, como também garante ao surdo que será entendido por seus interlocutores – no caso de contextos de ensino, por exemplo, o professor está falando de sua história de vida, de sua comunidade, de sua cultura e identidade surda, e sobre a sua língua, a Libras, e tudo isso é crucial para ele. As oportunidades para disseminar esse discurso são tão raras que esse contexto me parece relevante e potencialmente especial (e, portanto, digno de intérprete!) para articular essas questões; afinal, a sala de aula é um contexto social de prestígio e, por conseguinte, reconhecido e legitimado por todos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo procurou mostrar episódios da interação entre um professor surdo e seus alunos ouvintes em aulas de Libras. A partir da ferramenta de análise de cunho etnográfico e do arcabouço da Sociolinguística Interacional, foi possível descrever como as identidades são construídas e legitimadas no curso da interação face a face. Salta aos olhos neste recorte investigativo as visões das alunas sobre o intérprete e sobre as atividades de interpretação – seja ela consecutiva ou simultânea. Estas aparecem sob diversas formas, significados e momentos, variando de indivíduo ouvinte para indivíduo ouvinte e apresentando significados distintos para o professor surdo. Se admitimos que não há identidade fixa, é preciso também considerarmos que as diferentes visões põem em jogo diferentes

identidades dos participantes, cuja construção se faz em múltiplas direções e em uma relação conflituosa e ambivalente, dada a sua instabilidade, mobilidade e fragmentação “composta não de uma, mas muitas vezes de várias identidades contraditórias e não resolvidas” (HALL, 1992, p. 276). Assim, ora incomoda para as participantes – quando atinge as identidades dos *ouvintes-aprendizes-intermediários* e dos *ouvintes-professores de línguas orais*; ora é necessária e interessa – quando atinge a identidade do *ouvinte-aprendiz-iniciante*; mas é necessária, sobretudo, quando diz respeito àquilo que é significativo para a construção da(s) identidade(s) e, especialmente para a manifestação da(s) cultura(s) do professor surdo.

## REFERÊNCIAS

- CAVALCANTI, M.C. Interação guarani/não-guarani: Etnocentrismo naturalizado na questão do silêncio inter-turnos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 18, p. 101-110, 1991.
- COSTA, W.C. Tradução e ensino de línguas. In: BOHN, H.I.; VANDRESEN, P. (Orgs.). **Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 282-291.
- ELLEN, R.F. **Ethnographic research**. A guide to general conduct. London: Academic Press, 1984.
- ELY, M.; ANZUL, Margaret; FRIEDMAN, Teri; GARNER, Diane; STEINMETZ, Ann McCormack. **Doing qualitative research: circles within circles**. London: The Falmer Press, 1991.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M.C. (Org.). **Handbook of research on teaching**. New York: MacMillan, 1986. p. 77-200.
- ERICKSON, F.; SHULTZ, J. **The counsellor as gatekeeper: Social and cultural organization of communication in counselling interviews**. New York: Academic Press, 1982.
- FELIPE, T.A. Bilingüismo e surdez. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 14, p.101-112, 1989.
- GESSER, A. **Teaching and learning Brazilian Sign Language as a foreign language: a microethnographic description**. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis.
- \_\_\_\_\_. **“Um olho no professor surdo e outro na caneta”**: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas.
- GOFFMAN, E. Footing. In: \_\_\_\_\_ (Ed.). **Forms of talk**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981. p. 124-159.
- \_\_\_\_\_. Footing. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 107-148.
- GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982a.
- \_\_\_\_\_. **Language and social identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982b.
- GUMPERZ, J.J.; COOK-GUMPERZ, J. Introduction: language and the communication of social identity. In: GUMPERZ, J.J. (Ed.). **Language and social identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- HALL, S. The question of cultural identity. In: HALL, S.; HELD, D.; MCGREW, T. (Eds.). **Modernity and its futures**. Cambridge: Polity Press, 1992. p. 273- 326.
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography: principles in practice**. London: Routledge, 1983.

JACOBY, S.; OCHS, E. Co-constuction: An introduction. **Research on language and social interaction**, v.28, n.3, p.171-183, 1995.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: Sage, 1997.

QUADROS, R.M. **O tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial – Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

RAJAGOPALAN, K. Traição *versus* transgressão: reflexões acerca da tradução e pós-modernidade. **Alfa**, v. 44, p.123-130, 2000.

RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SACKS, O. **Seeing voices: A journey into the world of the deaf**. New York: Harper Perennial, 1990.




SCHIFFRIN, D. Interactional sociolinguistics. In: MCKAY, S.L.; HORNBERGER, N.H. (Eds.). **Sociolinguistics and language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 307-328.

VASCONCELLOS, M.L.; BARTHOLAMEI, L.A.J. **Estudos da Tradução I**. Material didático do curso a distância Letras/Libras. Florianópolis: UFSC, 2008.

WIDDOWSON, H.G. The deep structure of discourse and the use of translation. In: BRUMFIT, C.J.; JOHNSON, K. (Eds.). **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

WILCOX, S.; WILCOX, P.P. **Learning to see: Teaching American Sign as a second language**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1997.

## ANEXO - CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÃO

(Diário, Maria, abril, 2003)	no final do excreto, indica o tipo de registro: diário, nota de campo, gravação em áudio/vídeo, questionário, etc., com o mês e ano.
{  LIBRAS}	o desenho de uma mão indica o uso da Libras. <sup>7</sup>
{  <u>LIBRAS</u> }	o sublinhado significa que a língua portuguesa está sendo falada simultaneamente com a Libras.
português {  LIBRAS}	oração produzida em ambas as línguas subseqüentemente.
/p/a/l/a/v/r/a/	indica o soletramento manual das palavras.
(.)	indica micro pausa menor que 1 segundo.
:	indica a extensão do som.
?	entonação crescente.
<b>Negrito</b>	o uso de negrito refere-se as partes analisadas, especialmente utilizado nos excertos longos.
MAIÚSCULA	a passagem é falada fortemente.
-	o hífen indica quebra na fala.
<>	indica tempo acelerado na fala.

<sup>7</sup> Como estamos lidando com uma língua espaço-visual, as orações dentro das chaves serão traduzidas para o português. Esta é, portanto, uma transcrição oralizada do uso da Libras – código adaptado de Gesser (1999, 2006). Optei por não utilizar **glosas** na transcrição dos excertos, pois acredito que há implicações negativas desse uso para a imagem do surdo e das línguas de sinais.

=	indica que não há intervalo entre o final de um turno e início do próximo.
(( <i>itálico</i> ))	interpretação da ação feita pela pesquisadora.
(...)	indica que parte da fala foi retirada pela pesquisadora.

---

**Audrei Gesser**

Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp, na área de Educação Bilíngue, com a tese *Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a Libras*. Pesquisadora visitante na Gallaudet University, Estados Unidos. Professora no curso de Letras/Libras em EaD na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Professora adjunta no curso Letras/Libras Presencial, Centro de Comunicação e Expressão - CCE, atuando no Departamento de Artes e Libras - DALi, na UFSC. Coordena o grupo de pesquisa ELAP - Estudos em Linguística Aplicada, cadastrado no diretório do CNPq. Trabalha com a formação de intérpretes/tradutores de línguas de sinais, e em discussões voltadas a contextos sociolinguisticamente complexos de minorias bi/multilíngues e bi/multiculturais.