

## TENSÕES NA ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL: FUNÇÃO TÉCNICA OU PEDAGÓGICA?

### *TENSIONS IN THE PERFORMANCE OF THE EDUCATIONAL INTERPRETER: TECHNICAL OR PEDAGOGICAL FUNCTION?*

Waldma Máira Menezes de OLIVEIRA<sup>1</sup>

**RESUMO:** Apresenta-se um recorte da pesquisa intitulada “Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Superior”, na qual se analisa as representações sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete educacional, buscando identificar as implicações destas representações na aprendizagem e no processo de inclusão educacional dos educandos surdos. Esta investigação teve por base a teoria das representações sociais de Moscovici. Neste estudo o objetivo é identificar as tensões teóricas sobre a atuação do intérprete educacional em termos de ser uma função técnica ou pedagógica. Trata-se de uma pesquisa, pautada em autores como Bakhtin (1992, 1997), Lacerda (2007), Lima (2006), Freire (2005), entre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Representações Sociais; Intérprete educacional; Libras; Interpretação Técnica e Pedagógica.

**ABSTRACT:** In this short paper we present an investigation entitled “Social Representations of Deaf Students on the Activity of Educational Interpreter in College Education”, which analyzes the social representations of deaf students during the activity of educational interpreter, seeking the implications of these representations in the process of learning and educational inclusion of deaf students. This research is based on the theory of social representations of Moscovici. The main goal of this work is identify the theoretical tensions about the role of educational interpreter in terms of being either technique or pedagogical function. This work is also a bibliographical research, based on authors such as Bakhtin (1992, 1997), Lacerda (2007), Lima (2006), Freire (2005), among others.

**KEY WORDS:** Social representations; Educational Interpreter; sign language; technical and pedagogical interpreter.

### SINALIZAÇÃO INICIAL

A educação inclusiva traz em sua essência a convivência de sujeitos plurais em um ambiente educativo, em que partindo da diferença como alteridade, os sujeitos *com* ou *sem* deficiência, possam aprender e construir suas identidades através do encontro dialógico, amoroso e afetivo com o outro.

Assim, ao pensar na educação de surdos na conjuntura da educação inclusiva, deve-se considerar as especificidades linguísticas inerentes a esses sujeitos. Isto significa que o educando

<sup>1</sup> Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Pará (2015), Especialização em Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Montenegro (2012) e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2011). Apresenta formação complementar em Técnicas de interpretação em Libras pela Associação de tradutores e Intérpretes do Pará (ASTILP) e certificação de instrutora de Libras pelo PROLIBRAS/MEC (2010). Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular (NEP) da UEPA, vinculada a linha Educação Inclusiva e Diversidade, e colaboradora do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) coordenado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente é professora de Libras na Universidade Federal do Pará no Campus Universitário do Baixo Tocantins/ Cametá, Coordena o Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina - GESAT, o Coral de Libras- Mãos que Falam da UFPA/CAMETÁ, a Pós -graduação Lato Sensu em Educação Inclusiva no Campo e a Divisão de Inclusão Educacional - DIE. Atua na área da Educação, Educação Inclusiva, com ênfase na Surdez. Em seu currículo Lattes os termos mais frequentes na contextualização da produção científica, tecnológica e artístico- cultural são: Educação, Representações Sociais, Educação de Jovens e Adultos, educação inclusiva, educação de surdos, Língua Brasileira de Sinais, bilinguismo, Intérprete de Libras, Adaptações Metodológicas e Curriculares.

surdo deve conviver em um ambiente bilíngue que favoreça a construção de sua identidade e valorize na comunicação a Libras.

Todavia, pesquisas apontam que a educação inclusiva desconsidera as especificidades linguísticas dos surdos, não dispõe de práticas pedagógicas que favoreçam a sua aprendizagem e não possibilitam um ambiente efetivamente bilíngue. (LACERDA (2000); LIMA (2011); DORZIAT (2009)).

Segundo Goldfeld (1997), as dificuldades dos surdos ocorrem justamente pelo fato de a surdez impedir que estes adquiram naturalmente as línguas auditivo-orais, únicas utilizadas pela grande maioria das comunidades. Dessa maneira, o papel do Intérprete de Língua de Sinais é representado como mediador da comunicação entre um grupo/pessoa, não usuária da Língua de Sinais, com o surdo.

Entende-se que, estar no mesmo ambiente convivendo com ouvintes não significa que o surdo esteja efetivamente incluso, haja vista que, posso estar em um ambiente e não ter acessibilidade linguística e pedagógica. É pertinente mencionar que, a criação de um ambiente bilíngue, deve ser a primeira medida realizada para inclusão do educando surdo no espaço educativo, todavia, faz-se necessário, outras mediadas para possibilitar uma efetiva inclusão educacional e linguística, como: um currículo flexível, práticas pedagógicas inclusivas, metodologias diferenciadas, etc.

Para que ocorra a participação do educando surdo no ensino superior, é importante que os outros sujeitos se comuniquem também em Libras, todavia tal condição raramente é atendida, na medida em que são poucos ainda os ouvintes que conhecem a Libras. Portanto, no processo de inclusão do aluno surdo surge um personagem imprescindível que media as relações pessoais e de conhecimento, com o objetivo de possibilitar ao surdo se comunicar com o outro desconhecedor da língua de sinais. Tal personagem assume lugar de destaque nesse processo, sendo um recurso humano de acessibilidade.

Neste artigo apresenta-se um recorte da pesquisa intitulada “Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Superior”, cuja investigação de campo e de abordagem qualitativa, analisou as representações sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete educacional, buscando identificar as implicações destas representações na aprendizagem e no processo de inclusão educacional dos educandos surdos.

Essa investigação teve como procedimentos metodológicos, o levantamento bibliográfico e documental e a realização de entrevista com educandos surdos sobre a atuação do intérprete no espaço escolar, tendo por base a teoria das representações sociais de Moscovici.

Neste artigo o objetivo é analisar as tensões teóricas sobre a atuação do intérprete educacional em termos de ser uma função técnica ou pedagógica. Trata-se de em uma pesquisa bibliográfica, pautada em autores como Bakhtin (1992, 1997), Lacerda (2007), Lima (2006), Freire (2005), entre outros.

O debate sobre a função técnica ou pedagógica do intérprete de Libras tem como necessidade compreender-se o que é a ação de interpretar e quem é o profissional que desempenha tal função.

Segundo Lodi (2006):

o tradutor-intérprete atua na fronteira entre os sentidos da língua de origem e da língua alvo, com os processos de interpretação relacionando-se com o contexto no qual o signo é formado. O sentido do enunciado é construído na interação verbal, e é atualizado no contato com outros sentidos, na relação estabelecida entre interlocutores. A interpretação é um processo ativo, que procede de sentidos que se encontram, existindo, apenas, na relação entre sentidos, como um elo numa cadeia de sentidos. Pode-se dizer assim que a interpretação se revela na multiplicidade de sentidos existentes. Destarte, em cada enunciação circulam sentidos, que são construídos por quem enuncia e por quem ouve o que foi dito; trata-se de uma construção, já que a língua não é transparente, que põe em diálogo a história dos interlocutores e os conhecimentos anteriores de cada um sobre o que está sendo dito. Se a língua e a dialogia forem assumidas desta forma, a prática da interpretação precisa ser entendida como um processo de construção de linguagem, implicando na escolha de formas de dizer na língua-alvo distintas daquelas da língua de origem. Trata-se de um trabalho de construção e produção de sentidos de e com a linguagem, no qual o intérprete tem participação ativa (LODI, 2006, p. 7).

Nessa construção informativa, o intérprete de língua de sinais se faz presente, visto que é através dele que a história/mensagem do interlocutor chega ao receptor, isto é, é nas mãos desse profissional que a informação é repassada de uma língua à outra. Agora, é suficiente ser apenas fluente em uma língua, requisito básico para o exercício do intérprete educacional? O ato de interpretar é uma função técnica ou pedagógica? Em que essas funções se diferenciam do ponto de vista teórico?

O intérprete educacional é o profissional que trabalha com a interpretação de duas línguas em um contexto bilíngue, em que vincula língua portuguesa e a língua de sinais, “[...] será por ele que o surdo será ‘falado’ e ‘ouvirá’ o outro, compreendendo o seu papel e as dinâmicas geradas em sala de aula” (LACERDA, 2000, p.52). Desse modo, o intérprete educacional é aquele profissional que atua na área da educação, sendo que:

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

Nesse viés, entende-se que o intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação, sendo uma área de interpretação mais requisitada atualmente. Com a presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula, “abre-se a possibilidade do aluno surdo poder receber a informação escolar em língua de sinais, por meio de uma pessoa com competência nesta língua” (LACERDA, 2000, p. 56).

Assim, entende-se que “o processo de ensino e aprendizagem passa pelo intérprete educacional; que tem uma visão holística de todo o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo” (MARTINS, 2006 p.161). Este profissional aparece em cena como mediador de informações e de conhecimento.

Neste artigo apresenta-se inicialmente a interpretação como ato técnico e em seguida a interpretação como ato pedagógico. Nas palavras finais tecemos as considerações sobre a tensão entre essas duas funções.

## A INTERPRETAÇÃO COMO ATO TÉCNICO

A interpretação como ato técnico tem por características: ser uma ação técnica e uma máquina de acessibilidade configura-se como um monologismo, cuja relação na perspectiva de Buber (2007) se estabelece entre o Eu – Isso, conforme o quando 1 a seguir.

**Quadro 1** – Interpretação como ato técnico

INTERPRETAÇÃO COMO ATO TÉCNICO
Ação técnica
Máquina de acessibilidade
Monologismo
Eu – isso

**Fonte:** elaboração própria

Na interpretação como ato técnico, o profissional intérprete não se importa com a compreensão do educando acerca do discurso/mensagem referida, se caracterizando como um ato de interpretação mecânica.

A relação entre o Intérprete Educacional e o surdo é marcada pelo desinteresse e desconsideração pelo outro, cuja tarefa é transmitir a mensagem mecanicamente, cumprir uma atribuição técnica, existindo um monologismo.

Nessa interpretação o intérprete educacional assume uma condição neutra, imparcial nas relações entre o educador e o educando surdo, sem participar das escolhas dos conteúdos e das metodologias utilizadas para o ensino.

O seu trabalho unicamente está centrado na transmissão de informações entre as línguas. Assim, a compreensão do discurso/mensagem não está atrelada às suas atribuições. Por isso, o aprendizado, as relações interpessoais e a inclusão educacional do surdo no nível superior não lhe cabem.

Com isso, a relação entre o Intérprete Educacional e o educando surdo está marcada por uma ação técnica, em que há apenas o cumprimento com o ato de interpretar, desconsiderando-se o outro (surdo) no processo, já que nesse prisma a aprendizagem do educando surdo não está entrelaçada com a interpretação, não sendo responsabilidade do IE possibilitar a aprendizagem do surdo.

Caso a aprendizagem do educando surdo ocorra no processo ou não da interpretação, isso não interfere no trabalho técnico do IE. Com este pensar, marca uma possibilidade do monologismo a qual representa a ausência de relação eu-outro, o desinteresse e desvalorização pelo outro (surdo).

Segundo Bakhtin (1992), mesmo em produções monológicas, observamos sempre uma relação dialógica; portanto todo gênero é dialógico. Partindo desse princípio, o dialogismo é constitutivo da linguagem.

A linguagem/discurso está presente na interpretação feita pelo IE ao educando surdo. Agora, quando este discurso se torna uma relação vertical marcada pela negação do outro e o falante não cede lugar/opportunidade ao seu interlocutor engrena uma relação Eu-isso, monológica e técnica.

A teoria de Buber (2007) trata a relação Eu-isso pautada na desvalorização, desinteresse e o não reconhecimento/aceitação do outro. A palavra princípio EU-ISSO acontece no passado, diante de objetos (ausência de relação, ausência de presença). Esse fazer ocorre no discurso/mensagem entre o IE e o educando surdo permitindo uma relação vertical eu-outro. O falante não cede lugar, não dá oportunidade ao interlocutor para agir com liberdade para expressar-se e intervir na ação.

Já que esta ação não considera o outro como sujeito ativo, falante e pensante, o Eu (sujeito) enxerga o ISSO (objeto) como um não-ser, não tendo relação afetiva, nem sentimento sobre o objeto. Com essa ação entende-se que o IE (EU) parte da ideia de que seu trabalho tem que ser técnico, profissional e mecânico, não podendo criar relações com o seu ISSO (educando surdo).

Sob este pensamento, o intérprete educacional torna-se assim uma máquina de acessibilidade, pois não se “afeta”, não interage e nem se preocupa com a aprendizagem do surdo. O seu trabalho é puramente técnico, não enxergando no outro (educando surdo) um ser autêntico, falante de uma língua minoritária (Libras) e pertencente a uma comunidade surda<sup>2</sup>.

## A INTERPRETAÇÃO COMO ATO PEDAGÓGICO

A interpretação como ato pedagógico apresenta-se como uma ação pedagógica, entendida como recurso humano de acessibilidade, cuja relação se configura pelo dialogismo em uma interação na visão de Buber (2007) como Eu-Tu.

**Quadro 2.** Interpretação como ato pedagógico

INTERPRETAÇÃO ATO PEDAGÓGICO
Ação pedagógica
Recurso humano de acessibilidade
Dialogismo
Eu – tu

**Fonte:** elaboração própria.

<sup>1</sup> Strobel (2008, p.28 a 35), conceitua e discute os termos povo e comunidade surda, trata como “povo surdo, todas as pessoas surdas, independente do nível de evolução linguística, do lugar de origem, mas que estão ligadas por um código ético de formação visual tais como: a língua de sinais, cultura surda e outros laços, compartilham histórias, tradições, a própria cultura. Comunidade surda é formada de surdos e ouvintes: intérpretes, amigos, familiares, professores, enfim outras pessoas que compartilham os mesmos interesses, exercem influência mútua, aprendem juntos em um mesmo espaço”.

Considerando como Lodi (2006) que o sentido do enunciado é construído na interação verbal e é atualizado no contato com outros sentidos, na relação estabelecida entre sujeitos e como Bakhtin (1997) que o ser humano desde o início da vida está presente em um ambiente linguístico e a formação de sua consciência se dá pelas condições concretas de existência em uma sociedade, compreende-se que a atuação do intérprete educacional (IE) com o educando surdo marca um diálogo face a face.

Bakhtin (1997) destaca que esse é apenas um tipo de relação dialógica, pois as interações através do discurso podem abranger pessoas as quais não se fazem presentes, existindo ainda a possibilidade de um diálogo da pessoa com ela mesma.

Assim, quando a relação entre o Intérprete Educacional e o surdo estabelece uma ação marcada pela autenticidade e alteridade, cuja relação eu-tu, pauta-se no respeito, na valorização da língua de sinais, na aceitação das identidades surdas, apresenta-se um dialogismo, características de uma interpretação pedagógica.

A noção de recepção/compreensão da mensagem pensada por Bakhtin (1992, 1997) ilustra um movimento dialógico da enunciação, a qual constitui um território comum entre o sujeito do discurso para com o sujeito que recebe o discurso, podendo colocar assim, a linguagem contida frente a um e a outro.

Nesse caso, o ato de interpretar apresenta em cena dois sujeitos, locutor (educando surdo) e interlocutor (IE), nas suas relações e intermediações apropriando-se da linguagem. Essa linguagem por sua vez é entendida como uma relação de poder, já que o intérprete educacional tem domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa (LP), podendo ou não favorecer ao educando surdo uma situação de dependência.

Mas de fato, antes de iniciar a explicação da atuação do Intérprete Educacional no sentido pedagógico é preciso entender a sua principal constituição: o diálogo. Para isso, usamos como pressuposto o pensamento de Bakhtin (1992) que trata do diálogo:

no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 1992, p.123).

Bakhtin (1992, 1997) pensou no diálogo não somente de pessoas frente a frente, no diálogo face a face, mas em toda a comunicação verbal seja ela qual for. Comunga do pensamento da dialogia, entendendo a linguagem em seus aspectos linguísticos e discursivos como fator preponderante da constituição humana.

Para Freire (1997), o diálogo vai além do simples ato de conversar com outro e parte da premissa das relações humanas e do ato de aprender, já que:

[...] dialogar não é só dizer “Bom dia, como vai?” O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual (FREIRE, 1997, p. 14).

Freire (2005) compreende que a consciência do ser humano existe em relação com o mundo; por meio das tramas de relações e inter-relações em que vive *com* ele, sendo, neste caso composto pelos sujeitos: o Intérprete educacional, o professor e alunos surdos e ouvintes.

Na verdade, não há *eu* que se constitua sem um *não-eu*. Por sua vez, o *não-eu* constituinte do *eu* se constitui na constituição do *eu constituído*. Dessa forma, o mundo constituinte da consciência se torna mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual *se intenciona* (FREIRE, 2005, p. 81).

O diálogo é o encontro entre pessoas mediatizadas pelo objeto do conhecimento (mundo), no desejo de conhecer e ressignificar o conhecimento. Desse modo, a dialogicidade referida entre o intérprete educacional, o professor e os alunos ouvintes e surdos se mantém em uma relação de respeito diante da liberdade do outro com o conhecimento, isto é, na capacidade de comunicabilidade entre os sujeitos envolvidos nesta trama.

Para Freire (2005, p.65) “o mundo social e humano, não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano”, esse conhecimento que ocorre no encontro entre sujeitos é materializado no diálogo.

Os sujeitos aqui envolvidos estão atrelados na trama de relações e inter-relações pautadas no diálogo. Freire (1994) define diálogo sendo:

Uma relação horizontal A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1994, p.115).

O fenômeno do diálogo aqui aparece relacionado com um conjunto de valores sem o qual não é possível sua existência. Nessa relação horizontal, estariam presentes quatro sujeitos: o intérprete educacional (A); o educando surdo (B), professor (C) e o (s) educando(s) ouvinte(s).

A ideia da dialogicidade está vinculada à interpretação pedagógica, visto que “[...] não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital da ação humana” (FREIRE, 1995, p.74). O diálogo é a busca entre pessoas consideradas autores de vida enquanto sujeitos que participam ativamente na construção de conhecimento. Conforme o autor:

O *eu* dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não eu –, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*. Desta forma, o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu* (FREIRE, 2005, p. 192).



Dessa forma, há uma teia de relações interpessoais construída no processo educacional envolvendo o educador ouvinte, o educando surdo, o intérprete educacional e os demais educandos ouvintes na construção do conhecimento.

Lacerda (2007) afirma que quando diferentes falantes estão comunicando-se entre si aquilo que dizem está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados. O mundo interior e a reflexão de cada sujeito têm um auditório social próprio. Assim, essa troca de enunciados só é possível quando os sujeitos estão em situação dialógica. Portanto, aprender algo sobre a linguagem é refletir sobre ela, compreendendo a fala do outro e sendo compreendido por ele através do diálogo.

Posto isso, quando o intérprete educacional está exercendo sua função, ele representa socialmente antigos enunciados ao educando surdo e isso só ocorre, pois os mesmos estão presentes em uma teia dialógica na qual ocorre uma relação de reciprocidade, alteridade e *eu-tu* no sentido do discurso e da relação humana.

Ao ilustrar o ato de interpretar, necessitamos da presença do outro (IE), posto que é por meio do outro (IE) que o educando surdo constitui seu eu. Nesse viés, Bakhtin (1992, 1997) revela a relação do eu/outro como uma ação dialética, isto é, o eu e o outro se constituem mutuamente, um não existe sem o outro. Neste caso, constituem-se através das relações interpessoais, linguísticas e pedagógicas que fazem.

Na interpretação como ato pedagógico o intérprete educacional surge como um recurso humano de acessibilidade. É por meio de sua ação que a acessibilidade comunicacional do sujeito surdo é obtida e esta não deve se restringir somente à língua, mas como um dos elementos que compõem as identidades surdas, sua posição ética, moral e cultural. Sob este prisma, para Dussel (2000):

Aceitar o argumento do outro supõe aceitar ao outro como igual, e esta aceitação do outro como igual é uma posição ética, é o reconhecimento ético ao outro como igual, quer dizer, aceitar o argumento não é somente uma questão de verdade é, também uma aceitação da pessoa do outro (DUSSEL, 2000, p. 8).

Nesse sentido, a relação com o outro discutida no trecho retrata a necessidade de o intérprete educacional exercer sua função partindo da concepção de que esse outro (educando surdo) é usuário de uma língua minoritária a qual por muitas vezes foi negada em sua escolarização deixando uma lacuna em sua formação escolar.

No instante em que o surdo adentra o espaço acadêmico, não podemos reduzir o processo de inclusão educacional partindo da ideia de que o intérprete é a única medida necessária para garantir a permanência e a qualidade na formação deste educando. Este processo necessita de outras ações, como: currículo voltado para as diferenças, metodologias que favorecem a compreensão do educando surdo e um espaço verdadeiramente bilíngue.

No momento em que o ato de intérprete for visto pelo Intérprete Educacional como um ato de ensinar, a dimensão gerada é marcada por um fazer pedagógico humanitário. O Intérprete, então, terá o compromisso ético com o educando surdo se preocupando verdadeiramente com a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, linguístico e afetivo do mesmo. Desta forma, estará intrínseca uma relação dialógica autêntica e de aceitação do outro.



Essas reflexões vão ao encontro da teoria de Buber (2007), que trata a relação Eu-Tu pautada na reciprocidade, amorosidade e reconhecimento do outro. A palavra princípio EU-TU acontece no encontro e no presente imediato. Esse fazer ocorre no discurso/mensagem entre o Intérprete Educacional e o educando surdo que permite uma relação do horizonte eu-outro. O falante cede lugar, dá oportunidade ao interlocutor, com liberdade para expressar-se e intervir na ação.

Revela-se, assim, uma prática educativa-crítica entre o IE e o educando surdo e, com isso, entre o educando surdo e o professor e os demais alunos. Esse processo, segundo Freire (2005), deve:

propiciar as condições em que os educandos, nas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos capaz de ter raiva porque é capaz de amar. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros (FREIRE, 2005, p.41).

É por meio das mediações feitas pelo Intérprete Educacional entre o educando surdo e o professor que o mesmo vai se afirmando no espaço educacional como ser Surdo, usuário de uma língua de sinais e tendo uma identidade surda. Desse modo, a função do intérprete vai além de interpretar, pois ele é responsável pela interação do surdo ao meio ouvinte educacional.

Assim, o ato de interpretar não é nem deve ser algo mecânico/técnico, pois o intérprete educacional não irá somente traduzir o que está sendo falado pelo educador, devendo se preocupar com a compreensão do educando surdo acerca do conteúdo, ato este pedagógico. Com isso, Gurgel (2010) afirma que o intérprete educacional:

precisa se preocupar com as dificuldades e dúvidas dos alunos para então se dirigir ao professor e favorecer o diálogo entre professor e aluno surdo; estabelecer uma posição adequada em sala de aula diante dos alunos surdos, dos alunos ouvintes e do professor; participar e planejar as atividades que serão desenvolvidas em sala de aula juntamente com o professor, enfim, deve tornar-se um educador para a aprendizagem do aluno surdo (GURGEL, 2010, p.73).

Lima (2006) discute que a atuação deste profissional é de extrema responsabilidade, já que ele é mediador do conhecimento que será aprendido pelo educando aluno:

Em se tratando das pessoas surdas, cabe ao (à) intérprete de Língua de Sinais toda a responsabilidade de tornar as informações e os saberes que circulam no ambiente acadêmico acessíveis àqueles que não ouvem e comunicam-se pela Língua de Sinais, além de incluir os (as) surdos (as) na rotina cotidiana dentro de uma faculdade ou universidade (LIMA, 2006, p.34).

O ato de interpretar no ambiente educacional vai para além de simplesmente traduzir de uma língua a outra, mas apresenta intrinsecamente uma responsabilidade significativa visto que o intérprete educacional deve além de realizar uma boa interpretação favorecer a interação entre o educando surdo com os alunos ouvintes e com o professor, participar e planejar as atividades proferidas em sala de aula, conhecer e compreender os conteúdos interpretados e assessorar o educando surdo nas atividades.

Essas competências descritas ao intérprete educacional no nível superior são mencionadas pela autora como conhecimentos necessários para atuação. Acerca disso, ela discorre:

os conhecimentos necessários ao (à) intérprete educacional que atua em nível superior compreendem vários níveis; somando-se aos conhecimentos necessários a tradutores e a intérpretes, os conhecimentos sobre os conteúdos, sobre a área de conhecimento, sobre as atividades pedagógicas e sobre a pessoa surda com quem vai trabalhar são imprescindíveis para um trabalho eficiente (LIMA, 2006, p.39).

A atuação deste profissional não é uma tarefa fácil, ainda mais no campo da educação. O seu trabalho carrega em si muita responsabilidade em relação à inserção escolar adequada do educando surdo. Lacerda (2007) afirma que:

neste contexto, o intérprete de língua de sinais em sala de aula intermediando as relações entre professor/aluno surdo, alunos ouvintes/aluno surdo nos processos de ensino/aprendizagem tem grande responsabilidade. Além dos conhecimentos necessários para que sua interpretação evitando omissões, acréscimos ou distorções de informações de conteúdo daquilo que é dito para a língua de sinais, ele deve estar atento às apreensões feitas pelos alunos surdos, e aos modos como eles efetivamente participam das aulas (LACERDA, 2007, p.19).

Sobre o cargo do intérprete educacional está a responsabilidade de ser fluente em língua de sinais e na língua portuguesa, bem como nos conhecimentos técnicos e científicos no ato de interpretar. Além disso, na sua atuação, está a circulação de conteúdos complexos e necessários à formação do educando surdo. Assim, entendemos que:

Quanto mais o intérprete conhece o conteúdo específico, melhor pode fazer a escolha de sentidos para verter de uma língua para outra. Cabe lembrar que os conteúdos são densos e complexos, existindo assim, a necessidade de preparação prévia (que nem sempre ocorre) e de que o aluno surdo tenha um bom domínio em Libras do léxico específico de sua área de conhecimento – condições nem sempre presentes – que dificultam ainda mais a atuação do intérprete (GURGEL, 2010, p. 72).

Somando-se a isso, a discussão acerca da atuação do intérprete educacional não se restringe apenas nessa visão pedagógica, mas sim da formação específica, valorização e reconhecimento profissional e atribuições ao cargo. Para Gurgel (2010):

Essa discussão é inesgotável e se faz presente a todo momento, porque a luta pela formação, pelo respeito e reconhecimento desse profissional se torna mais difícil quando os próprios profissionais não percebem o valor da formação, inerente a qualquer área de atuação profissional. Além disso, o ambiente acadêmico é bastante específico e com conteúdos abrangentes, implicando em uma interpretação que exige mais complexidade e capacidade do TILS (GURGEL, 2010, p. 72-73).

Nesta perspectiva, a formação do intérprete educacional é algo que deve ser discutido, problematizado e revisto. Posto que, há legislações voltadas para a formação deste profissional (Decreto nº 5.626/2005 e Lei nº 12.319/2010), contudo as pesquisas revelam<sup>3</sup> que a maioria dos profissionais não apresenta formação específica para atuar no campo educacional, assim, entende-se que:

---

<sup>2</sup> Nantes (2012), Lacerda (2007, 2012), Gurgel (2010), Sander (2013).

A formação de profissionais tradutores intérpretes exige grande investimento e se trata de um desafio onde o fundamento principal é o conhecimento amplo das línguas envolvidas, tanto a língua de partida, quanto a língua alvo, por isso o conhecimento das línguas envolvidas deve anteceder a formação, somente o domínio linguístico não é suficiente, do mesmo modo o conhecimento teórico por si não o é; é preciso conhecimento amplo para buscar correlacionar sentidos em ambas as línguas (MORAIS, 2012, p. 99).

Ao pensar no profissional intérprete, vêm à mente o interesse por saber que formação este profissional terá que ter para atender a demanda de: (a) traduzir as aulas da modalidade oral para a sinalizada e (b) interpretar conceitos teóricos de determinado assunto. Sobre este aspecto, Sander (2013) descreve que:

Intérpretes de LS que trabalhem como intérpretes para surdos acadêmicos em universidades deveriam ter, no mínimo, uma formação superior, preferencialmente, na área em que atuam, além de um curso de intérprete de LS, oferecido pelo órgão responsável - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Só assim podemos falar em intérpretes profissionais, qualificados e certificados (SANDER, 2013, p.129).

O autor analisa que a formação do intérprete educacional no nível superior deve conter dois importantes eixos: uma formação acadêmica e um ambiente linguístico e cultural. É necessário que o intérprete passe por um curso em nível universitário, bem como vivencie um ambiente linguístico, em que a língua de sinais se faça presente, isto é, nas associações e comunidades surdas. Todavia o que ocorre na maioria dos casos é que:

[...] apesar da demanda pela atuação do intérprete em níveis mais elevados de ensino poucos são os que possuem formação adequada ou conhecimento suficiente para atuarem na interpretação da língua de sinais. Muitas vezes, por falta de pessoas capacitadas, acabam requisitados para essa função pessoas que estão terminando o curso básico de LIBRAS como se esse conhecimento fosse suficiente para a complexa atividade de tradução e interpretação de uma língua para outra. Tais tarefas envolvem questões linguísticas, como escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas, além do conhecimento técnico para que as escolhas sejam apropriadas (NANTES, 2012, p. 59).

Somando-se a isso, para Lacerda (2012),

Torna-se cada vez mais importante uma profunda discussão sobre a capacitação de intérpretes para atuação em sala de aula, já que esse ambiente de trabalho constitui num espaço diferenciado que requer uma formação e suporte técnico, nem sempre percebidos e desenvolvidos apenas na prática. Tal capacitação envolve conhecimento sobre o processo de ensino/aprendizagem, sobre a formação de conceitos e a construção de conhecimentos que demandam formação detalhada e específica (LACERDA, 2012, p. 127).

É por meio do intérprete educacional que o educando surdo recebe informações acerca das teorias, dos conceitos e saberes de determinada disciplina, assim, este profissional deve estar atrelado no processo ensino/aprendizagem do educando surdo, juntamente com o educador regente.

## SINALIZAÇÃO FINAL

Depois de descrita as duas frentes de atuação do intérprete educacional, técnica e pedagógica, é perceptível que sua prática diária nos diferentes níveis de ensino, e em especial, no ensino superior, é desafiadora, uma vez que há uma enorme demanda de informações, conteúdos e trabalhos a ser feito, no tocante ao saber pedagógico, linguístico e interpessoal (as interações promovidas entre pessoas surdas e ouvintes que desconhecem a Língua de Sinais).

Há uma tensão entre essas duas funções, que se pautam em referenciais teóricos diferenciados em termos políticos e éticos, em cuja relação se dimensiona pelo monologismo (técnica) e dialogismo (pedagógica).

Assim, faz-se de suma importância que o intérprete conheça as bases teóricas destas funções e reconheça a necessidade em desempenhar a ação de interpretar conforme as condições de trabalho apresentadas, compreendendo que passar de uma ação técnica para a pedagógica implica no fortalecimento de relações humanas éticas e dialógicas.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.M. *O autor e o herói. In: Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *A filosofia da linguagem e a sua importância para o Marxismo*. Tradução por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm) Acesso em: 02.05.18.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art 19 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 200. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 02.05.18.

BUBER, M; ZUBEN, N. A. V. *Eu e tu*. São Paulo, SP: Centauro, 2007

DUSSEL, E. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. *A educação na cidade*. 2ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

GURGEL, T. M. A. *Práticas e formação de tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no ensino superior*. 2010. 168p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba - SP.

LACERDA, C.B.F. *O intérprete de língua de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Relatório de Pesquisa. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo Proc. 00443-3/05, p.1-84, 2007.

\_\_\_\_\_. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, A. C. B, MÉLO, A. D. B, FERNANDES, E. (Org.). *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Editora Mediação: Porto Alegre, 2012, p. 247-287.

\_\_\_\_\_. *Intérprete de libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. 3ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. de; GÓES, M.C.R. de. (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000, p. 51-84.

LIMA, E. S. *Discurso e identidade: um olhar crítico sobre a atuação do (a) intérprete de LIBRAS na Educação Superior*. 2006. 175p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.

LODI, A. C. B. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa e sua prática em diferentes espaços sociais. *Anais do VI Congresso IBERO-AMERICANO de Tradução e Interpretação*. São Paulo: Unibero CD Rom, 2006.

MARTINS, V. R. *Implicações e conquistas da atuação do intérprete de língua no Ensino Superior*. Educação Temática digital, Campinas, v. 7, n. 2, p.157-166, 2006.

NANTES, J. de M. *A constituição do intérprete de Língua de Sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos: o cuidado de si e do outro*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.05.18.

OLIVEIRA, W. M. M de. *Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Superior*. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2015, 236f. [Dissertação de Mestrado].

SANDER, R. E. Questões do intérprete da língua de sinais na universidade. In: LODI, Ana Claudia Balieiro, et al. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 6 ed. 2013, p. 129-135.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis. Editora da UFSC. 2008.

---

Recebido em: 02 de janeiro 2018

Modificado em: 29 de março de 2018

Aceito em: 30 de junho de 2018

