
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil



Revista Cocar. Edição Especial N.22/2023, p.1-19

ISSN: 2237-0315

Dossiê: Educação e Práticas Comunitárias

**Contribuições da Teoria do Símbolo para a formação de Tradutores e Intérpretes de
Língua Brasileira de Sinais (Libras) Surdos**

*Contributions of Symbolic Theory for the training of Deaf Translators and Interpreters of
Brazilian Sign Language (Libras)*

Euluze Rodrigues da Costa Junior

Reginaldo Célio Sobrinho

Shamira Moraes Santos

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Vitória-Brasil

Resumo

Objetiva-se analisar a formação de Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILS) surdos. Apoiar-se nas noções da Teoria do Símbolo elaborada por Norbert Elias. Trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa. Eleger-se como procedimento de coleta e produção de dados a entrevista semiestruturada com dois docentes (um surdo e um ouvinte) do curso de bacharelado em Letras Libras ofertado na Universidade Federal do Espírito Santo. Considera-se que independente da língua de partida, a potência na formação de TILS surdos está no contato com diferentes fontes textuais, na troca de conceitos, palavras ou sinais com seus pares – sejam eles ouvintes ou surdos – durante suas trajetórias formativas.

Palavras-chave: Formação de TILS; Norbert Elias; Teoria Simbólica.

Abstract

The aim of this article is to analyze the training of Deaf Translators and Interpreters of the Brazilian Sign Language (TILS). It is based on the notions of the Symbolic Theory developed by Norbert Elias. This is a case study of a qualitative nature. Moreover, it is designed as a procedure for data collection and the production of a semi-structured interview with two professors (a deaf teacher and a listener one) of the Bachelor of Arts in Libras offered at the Federal University of Espírito Santo state. It is considered that regardless of the language of origin, the power in the training of deaf TILS lies in the contact with different textual sources, in the exchange of concepts, words or signs with their peers - whether they are listeners or deaf - during their training trajectories.

Keywords: TILS Training; Norbert Elias; Symbolic Theory.

Introdução

A partir de uma rede de pesquisasⁱ percebemos que, em decorrência dos movimentos sociais e das políticas nacionais que balizam a Educação de Surdos, temos vivenciado diversos tensionamentos sobre a formação de surdos em nível superior. Segundo Costa Junior (2015), a presença dos surdos no Ensino Superior é cada vez mais recorrente e, de modo processual, as tensões que envolvem a aprendizagem, o conhecimento e o pensamento desses indivíduos nesse nível de ensino emergem e são problematizadas. Dessa maneira, não podemos deixar de mencionar que essa é uma questão/situação do nosso tempo.

É de nosso tempo por diversos motivos, entre os quais destacamos: a) em decorrência da previsão atribuída para o ensino da Libras por professores surdos (BRASIL, 2005), acentuando o crescimento da busca por matrículas de estudantes surdos nos mais variados cursos de nível superior (COSTA JUNIOR, 2015); b) aumento considerável no número de matrículas de estudantes surdos a partir de 2005, justamente o ano da criação dos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras Libras na modalidade EaD espalhados em diferentes universidades do país (QUADROS; STUMPF, 2014) e, por fim, mas sem esgotar outras possibilidades; c) os avanços na legislação brasileira em pelo menos quatro elementos fundantes, a saber: nos aspectos relacionados à Educação de Surdos (BRASIL, 2002; 2005), na formação e profissionalização de professores de Libras e de Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais – TILS (BRASIL, 2005; 2010); no ensino e difusão da Libras em diferentes contextos (BRASIL, 2005; 2015) e em acessibilidade (BRASIL, 2000; 2002; 2005; 2015).

Nesse contexto, em 2008, nasce o curso de Letras Libras Bacharelado e Licenciatura na Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes juntamente com outros cursos distribuídos em 16 Estados do Brasil e sob a coordenação da Universidade Federal de Santa Catarina. Estima-se que até o ano de 2012, foram formados 767 professores e 312 TILS em todo o território nacional (QUADROS; STUMPF, 2014; RODRIGUES, 2018). De maneira específica, na Ufes, foram formados 26 TILS e 22 professores (QUADROS, 2014). Ocorre que esses cursos de Licenciatura foram ofertados prioritariamente para estudantes surdos – em decorrência, também, da previsibilidade atribuída pelo Decreto 5.626/05. Assim, a partir de “[...] uma ação judicial de candidatos que se sentiram lesados pela prioridade de acesso dada aos surdos no curso de Licenciatura em Letras Libras” (RODRIGUES, 2018), o

curso na modalidade bacharelado foi criado. Logo, salvo exceções, foi frequentado por ouvintes.

No bojo dessa dinâmica, parece emergir um contexto de crenças e de expectativas muito específicas que sustentam e naturalizam a noção de que “os cursos de licenciatura são somente para surdos” ou ainda, “somente os surdos podem ensinar a Libras” e, em contrapartida, “os cursos de bacharelado são para ouvintes” e, “somente ouvintes podem ser TILS”.

Nessa direção, a partir de 2014, diferente dos cursos ofertados e coordenados pela Universidade de Santa Catarina, a Universidade Federal do Espírito Santo oferta a primeira turma de Letras Libras na modalidade Bacharelado de modo presencial. De saída, entendemos que a universidade objetivou, pelo menos inicialmente, a formação de TILS. Entretanto, observamos que nesse curso de Bacharelado e de formação de TILS, contamos com a matrícula de surdos.

Considerada essa peculiaridade, interessa-nos sistematizar reflexões e apontamentos que subsidiem compreensões relativas aos saberes e fazeres que constituem a trajetória formativa de TILS surdos em território brasileiro. Desse modo, neste estudo, temos como objetivo analisar a formação de Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILS) surdos.

À vista disso, em termos teóricos, nossa pesquisa se ancora na Teoria Simbólica elaborada por Norbert Elias, fundamentalmente, nas noções de aprendizagem, conhecimento e pensamento. Em síntese, essa concepção eliasiana vislumbra mediar aspectos sociológicos, biológicos e filosóficos para compreender que a condição humana está estritamente ligada à formação de símbolos (ELIAS, 1994).

Essa tríade proposta pelo autor nos ajuda a compreender que a criação de símbolos é uma característica humana e que, no processo da aprendizagem, os indivíduos criam conceitos nas relações uns com os outros. Essa noção não está descolada do conhecimento que emerge das experiências que podem ser coletivas ou individuais e, tampouco, do pensamento, este último, sendo uma atividade humana estruturada, impetuosa, desenvolvida cerebralmente que permite articulações das experiências humanas.

Associadas a essas concepções elaboradas por Norbert Elias, adotamos como procedimento metodológico a realização de entrevistas semiestruturadas envolvendo dois

professores – sendo um ouvinte e um surdo – que nos possibilitaram apreender as estratégias pedagógicas as quais os docentes utilizaram para a formação de TILS surdos.

Na organização deste estudo, decidimos apresentá-lo da seguinte forma: até aqui trouxemos o delineamento. Na próxima seção, iniciamos nossa caminhada com a reflexão dos elementos que envolvem a tradução e interpretação em língua de sinais, sem perder de vista as significações que giram em torno dos indivíduos surdos. Em seguida, dialogamos com os pressupostos da Teoria Simbólica elaborada por Norbert Elias para então, apresentarmos nossa caminhada metodológica. Subsidiados pelas noções teórico-metodológicas, sistematizamos reflexões acerca dos processos formativos de TILS surdos. E, por fim, tecemos nossas considerações finais.

Uma breve pausa para refletirmos: do que propomos falar?

Acreditamos que a reflexão que nos propomos realizar neste estudo vincula-se ao fato de que a presença de surdos no curso de bacharelado em Tradução e Intepretação em Libras na Universidade Federal do Espírito Santo é um efeito da ampliação do acesso e da permanência desses indivíduos em turmas do Ensino Superior (COSTA JUNIOR, 2015). Apesar de ser um curso novo no Brasil, na sua recente história, o curso tem a predominância das matrículas de estudantes ouvintes (QUADROS; STUMPF, 2014).

No estudo de Costa Junior (2015), observamos que a partir da presença de uma estudante surda em uma classe de Ensino Superior, no curso de Pedagogia, emergiu uma política cooperativa entre os indivíduos e isso propiciou a formação de todos elesⁱⁱ. Nessa direção, pensar na formação de TILS surdos, fundamentalmente, nos remete a uma relação interdependente entre estudantes surdos, ouvintes, professores e TILS. Essa relação é que vai proporcionar saberes e fazeres que, na recente história do curso, no Brasil, ainda não foi amplamente discutida.

De nossa perspectiva, o envolvimento de estudantes surdos nesse curso específico, de saída, evidencia uma potência para a formação de TILS no âmbito do Ensino Superior. Observamos que a presença de estudantes surdos no curso de bacharelado emerge logo nos primeiros anos da formação de TILS. Por que pontuamos como potência? Porque, por meio do símbolo, como veremos adiante, os indivíduos trocam, aprendem, conhecem, pensam e se formam. Logo, no curso dos anos, poderemos nos encontrar em um estágio do processo civilizador em que a profissão não estará demarcada por um fator biológico e, neste caso, a narrativa de que somente ouvintes podem ser TILS. Em outros termos, na

Ufes encontramos então a processualidade de uma formação de TILS forjada e aplicada para estudantes ouvintes e surdos.

Nessa dinâmica social, nos deparamos com uma “[...] condição de possibilidade do diálogo intercultural” (RICOEUR, 2011, p.09) entre surdos e ouvintes desde a etapa inicial de sua formação profissional. Compreendemos que essa diversidade cultural ao longo da formação está interligada aos processos sociais não planejados (ELIAS, 1993; 2001) que são inerentes à condição humana. A experiência desse diálogo intercultural demandará um esforço comum dos indivíduos, o de se reinventarem ao traduzirem as línguas e culturas de diferentes maneiras no contexto formativo que ora compartilham. Dito isso, observamos que a tradução e a interpretação, nesse contexto, não ocorrerão, somente, de maneira coercitiva ou a partir de uma atividade avaliativa meramente classificatória e em score. A tradução e a interpretação acumulam experiências em uma dinâmica onde elas são forjadas “[...] como objeto de um desejo que vai além da necessidade de comunicação interlinguística e de sua utilidade prática” (RICOEUR, 2011, p.11). Vislumbramos, assim, um alargamento dos horizontes linguísticos de estudantes surdos e ouvintes.

Nesse contexto, os bacharelados surdos vivenciam ao longo da sua formação o aspecto de servir, no processo de tradução, a dois mestres que Ricouer (2011) chama atenção - o autor (como estrangeiro) e o leitor (como aquele que fala a língua do tradutor). Em outros termos, a partir das trocas simbólicas que discutiremos a seguir, os estudantes surdos, no curso de bacharelado, têm a oportunidade de serem, ao mesmo tempo, estrangeiros em sua língua e, também, leitores da Língua Portuguesa (e vice e versa).

Norbert Elias: teoria do símbolo e perspectivas

Compreendemos a importância da comunicação e o quão relevantes são os aspectos sociológicos sobre a linguagem, por exemplo, no caráter da criação da linguagem e de atos linguísticos a partir dos significados que os signos exercem (MIER, 2002; LORES, 2002). Elias (1994) corrobora com esse pensamento quando afirma que esse processo é inerente ao ser humano, citando a necessidade de construção de saberes e conhecimentos. Esses fatores são preponderantes para o processo civilizador das sociedades.

Nessa direção, apesar de sermos uma única espécie, a humana, conseguimos nos comunicar de diferentes maneiras e de um modo mais elevado do que qualquer outra espécie, assim, desenvolvemos a capacidade de aprendizagem de uma língua por meio de um incentivo social.

Contribuições da Teoria do Símbolo para a formação de Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) Surdos

A partir dessas questões, nos indagamos: essa faculdade da aprendizagem é natural, predisposta biologicamente ou é construída socialmente? Na esteira de Elias (1994), escapamos da dicotomização dos aspectos biológicos e sociais em pesquisas e análises de indivíduos. Trabalhamos com a concepção de que “[...] os processos biológicos e sociais são mutuamente dependentes; eles sobrepõem-se entre si quando os seres humanos aprendem, pela primeira vez, a falar uma língua” (ELIAS, 1994. p.21). Em outros termos, os indivíduos são:

[...] preparados para a aquisição de uma língua através da aprendizagem [...] a partir de uma idade muito precoce. Mas eles não são, por natureza, dotados com uma língua. Eles só estão, por natureza, dotados com a disposição para aprender uma língua com pessoas mais velhas que os têm a seu cuidado. Este é um exemplo do entrelaçamento da maturação natural e, assim, em última instância, da evolução biológica, por um lado, com o desenvolvimento social, por outro lado (ELIAS, 1994, p 25).

Destarte, compreendemos que os indivíduos são predispostos a aprenderem uma língua por meio de experiências sociais conectadas ao conhecimento e pensamento, que são dois hábitos dominantes e que têm uma relação de interdependência. Sendo assim, a

[...] capacidade humana de transformação sob forma de desenvolvimento social, e sem quaisquer transformações biológicas, está baseada na constituição biológica dos seres humanos. A evolução biológica que tornou possível e necessário que os seres humanos adquirissem os seus principais meios de comunicação com os seus semelhantes através da aprendizagem [...] permitiu, também, que estes meios de comunicação pudessem transformar-se sem transformações biológicas, que pudessem, por outras palavras, desenvolver-se (ELIAS, 1994, p.26).

Nesse sentido, a aprendizagem ocorre a partir da capacidade de armazenamento na memória e de aprender uma língua que é comum a todos os indivíduos. Promover esse processo por meio de uma maturação com trocas ativas de memorização, com o uso de uma língua específica em determinado grupo e experiências pessoais que produzem conhecimento, ajuda na interação uns com os outros, em outros termos, “[...] um indivíduo integra-se neste universo através da aprendizagem do núcleo central de uma língua, pela apropriação de determinadas formas das frases ou das palavras” (ELIAS, 1994, p. 38). Essa apropriação nos ajuda a entender outro aspecto relacionado ao processo de aprendizagem: o conhecimento.

Conhecimento que deve ser congruente com a realidade, mas também por meio da formação de conceitos mentais (abstração, generalização etc.). Esses conhecimentos são trocados por meio das inter-relações vivenciadas pelos indivíduos, e estão expostos através dos diversos meios de comunicação. Nessa direção, para que haja comunicação, a mensagem deve ser compreendida por sinais sonoros ou sinalizados. De toda maneira, Elias (1994) defende que não pode tornar-se humano sem aprender símbolos específicos de um grupo, mesmo que o conhecimento, na visão filosófica, seja por um meio mais individual. Quando um ser da espécie humana entra em contato com outras pessoas, estes sujeitos tendem a buscar algo em comum para conseguirem se comunicar. Logo, a formação do conhecimento se dá a partir da construção e das trocas de símbolos sociais.

Por exemplo, as características emocionais, bem como os conhecimentos adquiridos por meio dessas emoções, são necessidades do humano e são transferidas por meio do processo de aprendizagem. Isso ocorre por meio de diversas operações cognitivas e das experiências vivenciadas. Em outros termos, os indivíduos são aptos a criar e a transformar a partir dos vínculos com a realidade. Para isso, modelam os símbolos apreendidos. Dessa maneira, o conhecimento tem uma ampla relação com a formação de conceitos que passam a se agregar. A partir do momento em que uma abstração é confirmada com a congruência temporal, um símbolo em uma língua pode ter diversas associações mentais para o emissor e/ou para o receptor, mas o núcleo do símbolo é comum para o contexto em que o ser humano está inserido.

Em se tratando da língua de um povo, ela própria, trata-se de uma representação simbólica do mundo a partir do modo como os membros da sociedade aprenderam a ter experiência do mundo ao longo da sequência das diversas situações da sociedade. Ao mesmo tempo, a língua de um povo afeta sua percepção e, deste modo, também a sua situação (ELIAS,1994).

Falar, pensar e conhecer são atividades que muitos tentam considerar individualmente, o que causa um estranhamento, pois todos têm em comum a manipulação de símbolos linguísticos. Podemos considerar que o pensamento (ler e raciocinar, por exemplo) individualizado é um padrão geral da vida adulta, porém não se faz único, assim, existem pensamentos que se formam através de discussões ou em grupos.

Contribuições da Teoria do Símbolo para a formação de Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) Surdos

A propensão humana para o pensamento, sob suas diversas formas, como a razão, a mente, a racionalidade, a reflexão, o intelecto são, generalizadamente, postos como um universal humano. São considerados essencialmente idênticos em todos os grupos humanos e períodos de tempo, desde a historicização do surgimento dos seres humanos. A razão ou a mente se apresentam também como elementos diferentes do conhecimento, que podem parecer crescer ou, em certos casos, decair ao longo do tempo. Dessa maneira, a partir das noções eliasianas, compreendemos que esses aspectos estão imbricados num processo civilizadorⁱⁱⁱ de longa duração, em que as transformações históricas e sociais ocorrem devido à variedade de experiências individuais e coletivas (ELIAS, 1994).

Os indivíduos são dotados da capacidade de produzir conhecimento, transmiti-lo, aprendê-lo e ainda submeter todo o conceito de um conhecimento à uma revisão, podendo expandir ou estreitar a compreensão sobre um assunto/experiência. Tudo isso se dá graças a memória (inovação evolutiva) que permite acessar o conhecimento que foi registrado por meio de símbolos.

Não dissociado dos elementos que já trouxemos, diferentemente de Kant, que se debruçou sobre a ideia de que o pensamento ou a “razão” é independente de qualquer outro conhecimento e que já existe de maneira prévia, até mesmo da língua, Elias (1994) aponta para uma direção singular: é importante se apegar a uma relação geral de que o pensamento é uma característica da experiência humana articulada.

O autor afirma que o pensamento é tido como uma atividade humana definitiva, por isso seus desencontros conceituais são encarados como “difíceis de serem estudados”, já a língua é o meio óbvio, que funciona como produto do aprendizado, sendo até mesmo considerada eterna. Porém, a linguagem só é estruturada pelo pensamento e conhecimento se o ser humano estiver socialmente inserido em um grupo.

Fica difícil imaginar o que seria da linguagem se não tivéssemos nenhum conhecimento de como falar sobre ela ou se o conhecimento e o pensamento não pudessem ser aprendidos através de símbolos sonoros ou sinalizados. Existe por trás do pensamento toda uma estruturação cerebral abreviada ou até mesmo impetuosa que é exigida para haver comunicação e conhecimento.

A partir desses termos, compreendemos que a aprendizagem, o conhecimento e o pensamento estão interligados à necessidade linguística dos seres humanos. Graças ao processo natural de transmissão de algum conceito, que se transforma socialmente em um

conhecimento ou até mesmo através de experiências pessoais/sensoriais individualizadas, podemos nos comunicar com outros através de símbolos linguísticos comuns a ambos (emissor e receptor), por meio de pensamentos lineares ou não que aprendemos com o convívio social.

Métodos e materiais

Em termos metodológicos, este estudo configura-se como um estudo de caso de natureza qualitativa, pois trata-se do resultado de uma investigação com professores da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), que contavam com a matrícula de estudantes surdos em suas aulas do/no curso de bacharelado em Letras Libras.

Nesse enredo, chamamos atenção para o fato de que mesmo que nossas análises apresentem similaridades na comparação com outros contextos do/no Brasil, elas foram orientadas pelas particularidades (SEVERINO, 2007) e especificidades (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) de um fenômeno contemporâneo (GIL, 2010).

Em outros termos, no diálogo com Gil (2010), não desenvolvemos este estudo na perspectiva da criação de generalizações, mas sim, na tentativa de oferecer contribuições para reflexões teórico-práticas focalizadas na formação de TILS surdos.

Elegemos a entrevista semiestruturada como procedimento de recolha e produção dos dados e nos atentamos para oferecer momentos profícuos para que os entrevistados discorressem com tranquilidade sobre suas práticas e avaliações na formação de TILS surdos. Para tanto, organizamos um roteiro com treze perguntas que se configuraram como um “[...] esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que [fizéssemos] as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34) durante a entrevista.

Estabelecemos contatos informais prévios anteriores aos momentos das entrevistas. Nesses momentos, nos apresentamos e dialogamos sobre a temática e objetivos deste estudo e, a partir do aceite em participarem, buscamos informações sobre seus horários de aulas e os momentos em que estariam na universidade. Assim, foi possível ajustar as datas, horários e locais para que as entrevistas pudessem acontecer individualmente. O professor surdo optou por ser entrevistado no horário noturno, após uma de suas aulas e o professor ouvinte escolheu uma tarde em que estivesse de planejamento para que a entrevista acontecesse.

No decorrer das entrevistas, estivemos cientes de que estávamos diante de professores que não teriam dificuldades em refletirem sobre suas práticas e avaliações a

respeito da formação de tradutores e intérpretes surdos “[...] mas, ao contrário, [tratamos] com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais [discorreram] com facilidade” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.36).

Diante dessa compreensão e após apresentar e colher a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), optamos em apresentar a temática deste estudo, os objetivos e todo o roteiro das entrevistas de modo que os professores se sentissem à vontade para escolherem uma das questões e iniciarmos as entrevistas, que foram gravadas e duraram aproximadamente 40min cada uma delas. Os dados empíricos foram transcritos e articulados com a revisão de literatura e os pressupostos eliasianos de modo que nos permitiram tecer algumas reflexões, que trazemos a seguir.

Relações das concepções de aprendizagem, conhecimento e pensamento dos professores na formação de TILS surdos

Como vimos até aqui, a tríade composta pelas ações: aprender, conhecer e pensar são inerentes aos seres humanos. Assim, a apreensão, a comunicação e a formação de TILS de diferentes línguas de sinais supera a questão biológica dos indivíduos e estão, em outros termos, para além da dicotomia ouvinte e surdo. Balizados por esse aspecto introdutório, entrevistamos dois^{iv} professores, um surdo e um ouvinte, do curso de bacharelado em Letras Libras da Universidade Federal do Espírito Santo. Esse processo investigativo possibilitou-nos construir compreensões sobre as concepções de aprendizagem, conhecimento e pensamento que orientam/delineiam as estratégias avaliativas que os estudantes surdos são submetidos na formação de TILS.

Nessa direção, fomos instigados a conhecer os modos como os professores aplicam as atividades na Língua Portuguesa e avaliam os processos de aprendizagem, conhecimento e pensamento dos estudantes surdos. Durante a formação de TILS, identificamos o uso de

[...] muitas filmagens e, também, atividades escritas com foco em português sempre em atividades escritas. Então tem apoio dos intérpretes aqui da Divisão de Tradução que pode ajudar os alunos na questão do português (PROFESSOR SURDO – ENTREVISTA – junho 2017).

[...] atividades [...] em vídeo. Quando eu avalio a escrita dos estudantes surdos eu não pego gramática, mas pela semântica [...]. Porque até o momento o que eu pedi para eles não foi necessariamente: “traduza para o Português escrito”. Eu sempre peço a avaliação de um filme ou peço

para eles dissertarem sobre um certo tema. Ainda não cheguei na avaliação da qualidade do Português escrito, mas sim na questão da compreensão, e depois da expressão [...] (PROFESSOR OUVINTE – ENTREVISTA – julho 2017).

Em nossa compreensão, os recursos que os professores utilizam para avaliar a apropriação do conteúdo pelos estudantes surdos corroboram com a ideia de que a aprendizagem de uma língua ocorre pela maturação de trocas ativas de memorização com uso de uma língua específica em determinado grupo e experiências pessoais que produzem conhecimento (ELIAS, 1994). Não podemos deixar de mencionar que as práticas dos professores citadas acima potencializam diferentes possibilidades de atuação e “[...] coloca a ênfase na atuação do egresso como intérprete e/ou tradutor de Libras-Português [...]” (RODRIGUES, 2018) a partir da “[...] aquisição de estratégias de interpretação e estratégias de aprendizagem” (NOGUEIRA; VASCONCELLOS; AGUIAR, 2018, p.375).

Destacamos que a apropriação e o exercício de praticar estão cada vez mais entrelaçados à tríade aprendizagem, conhecimento e pensamento em uma ou outra língua específica, assim como propõe Norbert Elias (1994), ou seja, é uma necessidade de qualquer indivíduo, independente dele ser surdo ou ouvinte. No caso dos estudantes surdos matriculados no curso de Letras Libras na Ufes, observamos o incentivo dos professores “[...] para que os alunos possam ser capazes de identificar elementos visuais” (NOGUEIRA; VASCONCELLOS; AGUIAR, 2018, p.375) e madurem esses processos na Língua Portuguesa e na Libras quando, também, orientam a procura pelo Núcleo de Tradução – que conta atualmente com nove Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais e Língua Portuguesa. Ao fazerem isso, os estudantes surdos têm a oportunidade de perceber os “elementos que podem e devem ser incorporados como parte da interpretação, afinal, os elementos presentes no vídeo e a sinalização propriamente dita do intérprete devem estar interligados, pois não são informações concorrentes” (Idem).

Este fato não está descolado de outros elementos que identificamos durante a entrevista com os professores. Ambos destacaram que, quando propõem pensar em um surdo fluente na modalidade escrita de alguma língua oral, esbarram em questões importantes, por exemplo:

[...] o ensino básico e ensino fundamental não fornece uma formação de qualidade para o surdo. Eu normalmente gosto dos textos escritos deles, mas os professores de um modo geral que avaliam essas questões

Contribuições da Teoria do Símbolo para a formação de Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) Surdos

precisam ter um contato com a comunidade surda para ele poder entender essa singularidade linguística, então precisa entender a comunidade surda, para valorizar o texto do surdo (PROFESSOR SURDO – ENTREVISTA – junho 2017).

[...] a tradução de Língua Portuguesa para Língua de Sinais e vice-versa. O que eu procuro garantir é: eu sendo usuário de Língua de Sinais, fluente, sempre faço uma participação na sala de aula em Língua de Sinais. Os surdos sempre têm contato com intérpretes na sala de aula e, também, podem recorrer a eles, no caso de alguma barreira de tradução de uma língua para outra (PROFESSOR OUVINTE – ENTREVISTA – julho 2017).

Portanto, a partir dos relatos dos professores, entendemos que, apesar de um tanto óbvio, ainda é necessário ressaltar que os professores e formadores de TILS devem ter o domínio das duas línguas, em nosso caso, da Libras e da Língua Portuguesa. Além disso, não podemos deixar escapar, também, a importância da formação dos surdos na modalidade escrita da Língua Portuguesa, afinal, tanto padrões sinalizados quanto escritos “[...] não são fixados geneticamente, mas construídos pelos seres humanos e adquiridos por cada membro individual de uma sociedade ao longo de um extenso processo de aprendizagem [...]” (ELIAS, 1994, p.6). Outrossim, a partir dessa reflexão, entendemos que a prática dos professores da Ufes na formação de TILS, considera o perfil do público e elabora estratégias que objetivam a aquisição, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de questões comunicativas que são atreladas, por exemplo, às competências tradutórias (RODRIGUES, 2018).

Nas respostas dadas pelos entrevistados, percebemos que os métodos avaliativos prezam pela autonomia e, também, pela valorização de toda produção do estudante surdo durante sua formação. A respeito da produção de textos em Língua Portuguesa escrita, os professores afirmaram:

Eu tenho uma certa preocupação com alunos surdos do curso em relação à Língua Portuguesa, mas isso não é algo que me preocupe tanto porque eu acho que é um processo, assim como há muitos alunos que chegam aqui e não estão muito acostumados com os textos acadêmicos, com aquela questão de como funciona aqui na academia, o aluno surdo chega aqui da mesma maneira, é um processo que com o tempo ele pode ir se aprimorando (PROFESSOR SURDO – ENTREVISTA – junho 2017).

[...] eu sei da história do ensino de Língua Portuguesa para surdos. No Brasil não existe uma coisa específica ou ao menos consolidada de Português como segunda língua. Eles vêm do Ensino Fundamental, do Fundamental 2, do Ensino Médio, o Português para a turma inteira com o

TILS em sala de aula. [...] eles ainda não vêm com um método de ensino de Língua Portuguesa eficaz como uma segunda língua, uma língua adquirida depois da sua primeira ou concomitante. Depois da segunda aquisição é que eu poderia pedir essa consistência (PROFESSOR OUVINTE – ENTREVISTA – julho 2017).

Essas afirmações nos mostram que os professores conseguem perceber que os estudantes surdos chegam à universidade com um conhecimento que ainda dialoga pouco com a realidade acadêmica que discute esse processo de entrada e das adequações pedagógicas necessárias. Em se tratando da formação dos TILS, podemos pensar que “[...] talvez o seu aspecto mais básico seja a capacidade quase ilimitada dos grupos humanos para absorver, armazenar e digerir experiências novas sob a forma de símbolos” (ELIAS, 1994, p. 36). Assim é,

[...] como no português, a gramática do Ensino Médio que você lê os textos, eles são rasos, eles são superficiais, não tem um aprofundamento teórico, então quando você vai para o curso de Letras, você se aprofunda na teoria, nas questões sintáticas, por exemplo, os tempos verbais uma palavra por outra; “Mas que teoria que é essa?”; aí o professor tem a responsabilidade de dar essas questões pro aluno, as questões da fonologia, da morfologia, questões multidisciplinares que vão além da disciplina do professor que não acontecem no Ensino Médio, no Fundamental. Aqui na academia precisa ter esse aprofundamento, pesquisar as teorias, os autores. No Ensino Básico e no Médio não fala dos autores, é só o professor ensinando. Na Língua de Sinais é a mesma coisa (PROFESSOR SURDO – ENTREVISTA – junho 2017).

Na gramática para os surdos, pelo menos até agora, com os surdos que avançaram até no 5º período. Agora no 5º período, eles já passaram da metade da faculdade. Temos o 6º, 7º e 8º, um ano e meio aí, vou poder ser um pouco mais exigente, eu preciso ser mais exigente, já tiveram um pouco de contato com Laboratório o suficiente, textos suficientes, filósofos, tradutores, pensadores, enfim, agora já posso exigir sim, pelo nível de leitura e de contato com texto acadêmico, “olha só não é assim” ‘isso aqui está confuso’, eu vou poder usar a palavra errado, até então eu uso inadequado, gramaticalmente isso não está certo, agora vou poder usar (PROFESSOR OUVINTE – ENTREVISTA – julho 2017).

A partir dessas questões e, em uma tentativa de nos aprofundarmos ainda mais nos processos de avaliação dos professores, durante a entrevista, os professores declararam:

[...] as avaliações são a partir de textos escritos e eles fazem a tradução para a Língua de Sinais. Então, por isso, eu trabalho basicamente com vídeos nessa disciplina. A dificuldade que os alunos têm é de entender o texto. Eles procuram entre eles mesmos, perguntando sobre uma palavra. Algum sinal que combine com essa palavra, o significado. Eles procuram

Contribuições da Teoria do Símbolo para a formação de Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) Surdos

entre os alunos mesmo, e na escrita de sinais é basicamente a mesma coisa (PROFESSOR SURDO – ENTREVISTA – junho 2017).

[...] antes dele me apresentar um trabalho escrito isso foi muito discutido. A Língua Portuguesa até o momento é mais a compreensão dele de conceitos e se ele compreendeu, para mim está ótimo. Agora, se ele passa aquilo ali da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais – e até o momento as situações todas foram essas – ele só vai fazer isso depois de uma grande discussão. É um trabalho de meses. Um mês inteiro traduzindo uma certa etapa, depois que ele discutiu aquilo é que ele vai traduzir. Então, só vai aparecer um produto depois do aluno ter se envolvido, depois de ele ter visto outros colegas participando e até mesmo fazendo inferências na aula. Eu penso que se ele apresenta um produto de tradução eu acredito que ele esteja preparado sim para a tradução (PROFESSOR OUVINTE – ENTREVISTA – julho 2017).

Desse modo, os professores adotam uma postura de confiar na autonomia do discente surdo, de compreender a língua pelo incentivo social. A partir de nossas análises, entendemos que a formação de TILS surdos é possível e não está descolada da formação de TILS ouvintes. Para tanto, em se tratando da formação de TILS, entendemos que, ao longo do processo formativo, seja necessária uma reflexão a respeito das “[...] necessidades de atuação do profissional, trazendo para a sala de aula atividades práticas refletidas pelas teorias da tradução” (ALBRES, SOUZA JUNIOR, 2019). Sobre as possibilidades de atuação, um dos professores afirmou nos seguintes termos:

[...] é possível que o surdo se torne tradutor, temos materiais que estão na ASL - Língua Americana de Sinais, ele pode fazer tradução de português para Libras, ou de algum material, artístico, por exemplo. Atuar em museus ou em várias outras situações. Existem ambientes que ele pode trabalhar como tradutor, por exemplo, em um concurso, ele pode trabalhar na adaptação de uma prova. Uma prova em Libras. Nos vestibulares, em escolas. Nesse caso, por exemplo, o professor pode selecionar algum livro ou algum material que o surdo possa fazer a tradução. Assim, temos vários ambientes que ele pode fazer a tradução para a Língua de Sinais ou a partir da língua de sinais[...] (PROFESSOR SURDO – ENTREVISTA – junho 2017).

Como vimos, a atuação de um TILS surdo pode ser a partir da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa, da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais ou ainda, entre Línguas de Sinais. Nada muito diferente de um TILS ouvinte. Outrossim, na disciplina de Revisão de Tradução, por exemplo, a partir de atividades coletivas que associam a escrita com a tradução em sinais, todos os estudantes do curso exercitam e avaliam as técnicas que

outros tradutores escolhem. Assim, todos exercitam a função de revisor de tradução que, de acordo com o professor, visa

[...] garantir que o objetivo do autor esteja sendo cumprido na tradução. Aí você tem vários tipos de análise, vários tipos de texto, de gênero textual e as escolhas que ele faz tanto morfológicas tanto sintática, semântica. Revisamos e observamos se a proposta original é mantida (PROFESSOR OUVINTE – ENTREVISTA – julho 2017).

Dessa maneira, como vimos, os bacharelados, sejam eles surdos ou ouvintes, têm a “[...] oportunidade de avaliar melhor as produções que foram encontradas” (NOGUEIRA; VASCONCELLOS; AGUIAR, 2018, p.375). Logo, não podemos descartar que essa formação está intimamente imbricada com o desenvolvimento das relações entre seres humanos que “[...] prepara-os para aprenderem com outros [...]” (ELIAS, 1994, p.146). Assim, percebemos que ao longo dos seus processos formativos, os estudantes, sejam eles surdos ou ouvintes do curso de bacharelado da UFES, exercitam a experiência singular de vivenciar a tradução e a interpretação nos contextos formais e informais da formação. Assim, como vimos, essas experiências que trouxemos neste trabalho dinamizam as formações de TILS no contexto brasileiro e, desse modo, não podemos negar a potência de estarmos diante de possíveis diálogos interculturais (RICOUER, 2011) não planejados (ELIAS, 1993; 2001) entre futuros TILS surdos e ouvintes.

Considerações finais

Ao tratarmos do processo de formação de TILS surdos no contexto da universidade pública brasileira, tecemos compreensões sobre como procede a avaliação de estudantes surdos pelos professores do curso de bacharelado em Letras Libras nas formações de Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais – TILS na Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes.

Subsidiados pela concepção de aprendizagem, conhecimento e pensamento desenvolvida por Elias, observamos que, no processo avaliativo deles, os professores consideram que, independente da língua de partida – Língua Portuguesa ou Libras –, o contato e a partilha de textos sensíveis ou literários, a contextualização de algum termo histórico e, também, o estudo epistemológico de uma determinada palavra, são processos que potencializam a formação do TILS, seja ele surdo ou ouvinte.

Dessa maneira, compreendemos que os estudantes se integram “[...] neste universo através da aprendizagem do núcleo central de uma língua, pela apropriação de determinadas formas das frases ou das palavras” (ELIAS,1994, p. 38). Os dados que sistematizamos nesta pesquisa, nos permitem inferir que a formação do TILS surdo no contexto que investigamos, ocorre, também, pela apropriação do conhecimento por meio de outra língua e com sujeitos dessa língua. Com essa configuração, exercitam a tradução e a interpretação de todo conhecimento de sua formação para sua língua e internalizam por meio do pensamento. Essa dinâmica forma o TILS surdo que, a partir de então, estará em condições de fazer escolhas tradutórias em diferentes contextos.

Ao longo da pesquisa, observamos que os estudantes são, previamente ou ao longo das aulas, oportunizados no acesso a diferentes tipos de conhecimentos historicamente produzidos. Assim, destacamos que o processo de aprendizagem não está dissociado do conhecimento, pois as trocas ativas de memorização de um determinado conhecimento permitem a maturação do que já foi aprendido pelo indivíduo. No caso estudado, além da formação como TILS, os estudantes surdos, em muitos casos, estão imersos na aprendizagem de uma nova língua. Para esse dado, cabe-nos ressaltar que, no caso da Ufes, o oposto também é verdadeiro, muitos ouvintes passam a se apropriar da Libras durante a formação. Logo, a formação que investigamos não está descolada da aprendizagem, do acesso ao conhecimento e da maturação do pensamento nas duas línguas.

Por fim, destacamos que as diferentes sistemáticas avaliativas dos professores contribuem para/na constituição profissional e a dinâmica formativa de TILS no Brasil. A partir do caso investigado, observamos novas experiências que, paulatinamente, com os avanços e/ou recuos fortes ou brandos, passam a fazer sentido para os indivíduos envolvidos na formação e atuação de TILS. Essas experiências podem colaborar na problematização de saberes e fazeres dos TILS em todo o território nacional.

Referências

ALBRES, N. A; SOUZA JUNIOR, J. E. G. “A prática como componente curricular e sua implementação em um curso de formação superior de tradutores e intérpretes de língua de sinais”. **Revista Belas Infiéis**, v.8, n.1, p. 163-188, 2019.

BRASIL. Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 19 de dez. 2000. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em 17/05/2022.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 24 de abr. 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em 17/05/2022.

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 22 de dez. 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 17/05/2022.

BRASIL. Lei nº 12.319 de 01 de setembro de 2010. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília. 01 de set. 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em 17/05/2022.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília. 06 de jul. 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 17/05/2022.

COSTA JUNIOR, E. R. **A modelação de uma política cooperativa na formação de estudantes surdos no Ensino Superior**. Vitória, UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

ELIAS, N. **O Processo civilizador: formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, N. **Teoria Simbólica**. 1ª edição. Portugal, Celta editora, 1994.

ELIAS, N. **Escritos & Ensaio**; 1: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ELIAS, N. **O Processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. Lisboa (Portugal): Edições 70, 2014.

LORES, A.M. “La teoría del símbolo de Norbert Elias y la teoría social contemporánea”. In: LEYVA, G.; HÉCTOR, V.; ZABLUDOVSKY, G. **Norbert Elias: legado y perspectivas**. Puebla (México), Universidad Iberoamericana Puebla, 2002.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MIER, R. “Rumbos indóciles: Norbert Elias y la teoría del símbolo”. In: LEYVA, G.; HÉCTOR, V.; ZABLUDOVSKY, G. **Norbert Elias: legado y perspectivas**. Puebla (México), Universidad Iberoamericana Puebla, 2002.

NOGUEIRA, T.C; VASCONCELLOS, M.L.B; AGUIAR, S. A. “Formação de Intérpretes de Português-Libras: Proposta de unidades didáticas construídas em torno de ‘tarefas de interpretação’”. In: PEREIRA, G.H; COSTA, P.R (Orgs.). **Formação de tradutores: por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 2018, p.361-391.

QUADROS, R.M. “Os polos do curso de Letras Libras EaD da Universidade Federal de Santa Catarina”. In: QUADROS, R.M. **Letras Libras: ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis, Editora UFSC, 2014, p.191-231.

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. “Letras Libras EaD”. In: QUADROS, R.M. **Letras Libras: ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis, Editora UFSC, 2014, p. 9-35.

RICOEUR, P. **Sobre a tradução**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

RODRIGUES. C. “Formação de intérpretes e tradutores de língua de sinais nas universidades federais brasileiras: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular”. **Revista Translatio**, Porto Alegre, n. 15, p. 197-222, jan./jun. 2018.

Notas

ⁱEste artigo é resultante de reflexões iniciais de um projeto de pesquisa que subsidiou o desenvolvimento de uma tese defendida em 2021.

ⁱⁱPontuamos que todos se formaram a partir da superação da dicotomia indivíduo e sociedade proposta por Norbert Elias (2014). Pois, a partir do estudo de Costa Junior (2015), observamos que a formação da estudante surda em um curso do Ensino Superior não ocorre em si, assim, não pode ser analisada e compreendida como um fim. Vimos que os estudantes ouvintes modelaram seus comportamentos a partir da presença e da relação com a estudante surda e juntos atingiram o objetivo comum de se formarem; os professores, uns mais e outros menos, procuraram dinamizar as aulas para que todos os alunos pudessem ter sua participação de maneira efetiva, desse modo, todos formaram-se; e os TILS obtiveram novas experiências e expectativas naquele contexto, sem dúvida, também formaram-se.

ⁱⁱⁱProcesso civilizador – uma dinâmica de longa duração em que ocorre “[...] transformações do *habitus* social dos seres humanos na direção de um modelo de autocontrole mais bem proporcionado, universal e estável. Sem jamais se libertarem completamente das coações exteriores, as auto coações ganham maior autonomia no curso do processo humano de civilização, em contraposição às coações exteriores” (ELIAS, 2006, p.24-25).

^{iv}Cabe-nos destacar que a escolha por dois professores, sendo um surdo e outro ouvinte, se deu primeiramente pelos fatores biológicos. Na época da pesquisa, o curso de Letras Libras da Universidade Federal do Espírito Santo contava com apenas um professor surdo e outros quatro professores ouvintes. Desse modo, decidimos igualar o número de professores entrevistados por esses fatores.

Sobre os autores

Euluze Rodrigues da Costa Junior

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/Brasil). Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/Brasil) e Permanente do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/CE/Ufes). Chefe do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE/CE/Ufes). E-mail: euluze.costa@ufes.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1448-4099>.

Reginaldo Célio Sobrinho

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/Brasil). Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/Brasil) e Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/CE/Ufes). Diretor do Centro de Educação (CE/Ufes). Bolsista Produtividade CNPq. E-mail: reginaldo.celio@ufes.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4209-2391>.

Shamira Moraes Santos

Especialista em Educação Especial pelo Centro de Estudos Avançados (CESAP) e Graduada em Letras Português pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora de Língua Portuguesa pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. E-mail: shamiramoraes@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7147-863X>.

Recebido em: 28/02/2023

Aceito para publicação em: 12/09/2023