



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS LIBRAS - BACHARELADO

CLEVERSON ROGERIO DOS SANTOS

**A Formação de Tradutor Intérprete Educacional nos Centros de
Atendimento aos Profissionais da Educação de Surdos (CAS)**

Florianópolis / SC

2018

CLEVERSON ROGERIO DOS SANTOS

A Formação de Tradutor Intérprete Educacional nos Centros de Atendimento aos Profissionais da Educação de Surdos (CAS)

Trabalho apresentado à Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a conclusão do curso de Graduação Bacharelado em Letras Libras.

Professora Orientadora: Dr. Ronice Müller de Quadros

Professor Co-orientador: Marcos Luiz dos Santos Brabo

Florianópolis / SC

2018

“Desta forma, nosso ofício de Tradutor é uma relação íntima e constante com a Vida, uma vida que não nos contentamos em absorver e assimilar como fazemos na Leitura, mas que possuímos a ponto de atraí-la para fora de si mesma a fim de a revestir pouco a pouco, célula por célula com um novo corpo que é a obra de nossas mãos”.

(Larbaud, 2001. Tradução de Joana Angélica).

AGRADECIMENTOS

A Professora Ronice Müller de Quadros pelo tempo dedicado a me orientar nessa fase tão importante do curso e da minha vida.

Ao grande amigo e professor Marcos Luiz dos Santos Brabo por aceitar a difícil tarefa de me co-orientar no curto prazo que tínhamos disponível. Por seus riquíssimos apontamentos, conselhos e incentivo em todas as horas.

A querida tutora Laura Dias de Souza Serpa por sua disponibilidade em tempo, e fora do tempo, contribuindo com dicas, críticas e palavras de estímulo durante esse ano de elaboração desse trabalho.

A todos os CAS aos quais tive contato em função da pesquisa, principalmente aqueles que contribuíram enviando dados para que fosse possível a conclusão dessa etapa tão importante da minha vida acadêmica.

RESUMO

A presente pesquisa trata-se de um estudo exploratório-descritivo sobre os cursos de formação continuada ofertados pelos Centros de Atendimento aos Profissionais da Educação de Surdos (CAS) considerando o biênio 2017/2018 aos Tradutores Intérpretes de Libras-Língua Português – TILP, que atuam no contexto educacional, especificamente na Educação Básica. Utilizamos a abordagem quantitativa para coletar e analisar os dados que são compostos por documentos oficiais nacionais e estaduais que tratam sobre a formação profissional, alguns documentos estaduais de criação/regulamentação dos Centros, site institucional do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, e os currículos de cinco cursos ofertados pelos CAS que foram selecionados de modo a termos uma visão panorâmica nacional, ou seja, selecionamos um CAS de cada uma das cinco regiões brasileira: norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul. O elemento analisado é o tipo de formação (estudo de língua, prático-operativo e/ou teórico-conceitual). Selecionamos como arcabouço teórico os estudos voltados à formação por competências, onde os principais autores que sustentam esse trabalho são Hurtado Albir (2005); Gonçalves (2015). Além destes, consideramos ainda alguns autores que investigam a atuação/ formação de TILP educacionais e que trabalham com línguas de modalidades diferentes e defendem que estes devem desenvolver algumas habilidades específicas para atuar nesse contexto, a saber, uma competência interpretativa pedagógica Quadros (2004); Rodrigues (2011); Albres (2015). Os resultados demonstram que as propostas dos cursos analisados apontam algumas competências tradutórias que são privilegiadas em detrimento de outras na formação continuada desses profissionais que irão atuar ou já atuam no espaço educacional nos níveis básico, fundamental e médio atualmente.

PALAVRAS-CHAVE: CAS; Tradutor Intérprete de Libras/Português; Formação Continuada; Competência Tradutória.

RESUMO EM LIBRAS

Link: https://youtu.be/4Leuy_ayw44

ABSTRACT

The present research is an exploratory-descriptive study about the continuous training courses offered by the Deaf Education Assistance Centers (CAS), considering the biennium 2017/2018 to the Translator Interpreters of Libras (Brazilian sign language) / Portuguese Language – (TILP), who work into the educational context, specifically Basic Education. The quantitative approach was used for collecting and analyzing data, which are composed by National and State official documents about professional formation, some state documents of creation/ regulation of these Centers, the institutional Site of the Deaf Education National Institute (INES), and also the curriculum of five courses which are offered by the CAS which were selected in way for us to have a national panoramic view. In other words, One CAS of each Brazilian region was selected: North, Northeast, Center-west, Southeast and South. The element, which was analyzed, is the type of formation (Language study, Practical-Operative and/or Theoretical-conceptual.) It was selected as a theoretical framework the studies covering formation through competences. The main authors which sustain this competenceh are Hurtado Albir (2005); Gonçalves (2015). Besides these ones, were considered yet some other authors who investigate the work/formation of Educational TILP and that work with different modalities of languages and who defend that these professionals must develop some specific skills for acting in this context, namely “uma competência interpretativa pedagógica” (QUADROS, 2004; RODRIGUES, 2011; ALBRES, 2015). The results demonstrate that the proposals of the courses, which were, analyzed point to some tradutory skills which are privileged to the detriment of others on the continuous training of these professionals who are going to act, or already do it on the Basic, Junior and high school educational space nowadays.

KEY-WORDS: CAS; Translator Interpreters of Libras/ Portuguese Language; Continuing Education; Translation Competence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Profissional da educação de surdos em Santa Catarina	16
Figura 2- Competência tradutória segundo modelo holístico de PACTE	26
Figura 3 - Distribuição geográfica dos CAS	33

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Subcompetências enfatizadas na região nordeste	39
Gráfico 2 - Subcompetências enfatizadas na região centro-oeste	40
Gráfico 3 - Subcompetências enfatizadas na região sudeste	41
Gráfico 4 - Subcompetências enfatizadas na região sul	42
Gráfico 5– Subcompetências enfatizadas nos CAS.....	43

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 DISPOSITIVOS LEGAIS E ATUAÇÃO DE TILP.....	13
1.1 Documentos estaduais e os TILP.....	15
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE TRADUTORES E INTÉRPRETES.....	18
2.1 Aspectos relevantes na formação de Tradutores e Intérpretes.....	19
2.2 Aspectos da formação para TILP educacionais.....	20
3 COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA E FORMAÇÃO DE TILP.....	24
3.1 Competência Tradutória: Hurtado Albir e o Grupo PACTE.....	25
3.2 Competência Tradutória: Modelo de Gonçalves.....	26
4 OS CENTROS DE ATENDIMENTO AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	30
4.1 O que é o CAS.....	30
4.2 Distribuição geográfica dos CAS.....	32
4.3 Atividades desenvolvidas.....	34
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	35
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	38
6.1 Subcompetências enfatizadas na região nordeste.....	38
6.2 Subcompetências enfatizadas na região centro-oeste.....	40
6.3 Subcompetências enfatizadas na região sudeste.....	41
6.4 Subcompetências enfatizadas na região sul.....	42
6.5 Subcompetências enfatizadas nos CAS.....	43
CONCLUSÃO.....	45
REFERÊNCIAS.....	48
APÊNDICES.....	51

INTRODUÇÃO

No Brasil, a tradução e interpretação da Libras-Língua Portuguesa vem sendo impulsionada por conquistas sociais e legais e um dos primeiros resultados desses movimentos foi o reconhecimento da Libras como meio de comunicação das comunidades surdas através da lei 10.436 de 2002. Após isso, em 2005, a homologação do decreto 5.626 que, entre outras coisas, institui mecanismos de habilitação e formação de professores de Libras e Tradutores Intérpretes, bem como direitos educacionais e de saúde para os surdos ou com deficiência auditiva.

Desta forma, o presente trabalho se insere no campo dos Estudos da Tradução no eixo de formação de tradutores e intérpretes e aborda, aspectos relacionados à formação de Tradutores Intérpretes de Libras-Português educacionais – TILP educacional¹ que atuam na educação básica estadual por meio dos Centros de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos – CAS visto que as políticas afirmativas, como a lei de acessibilidade na educação (LBI, 2015), provocam a necessidade crescente de profissionais habilitados e capacitados para preencher esses espaços.

Os CAS surgiram por meio do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – PNAE instituído em 2004 pelo Governo Federal e estão presentes em todos os estados brasileiros tendo como objetivo dar suporte pedagógico, técnico e de formações aos profissionais que atuam com surdos. Nesse sentido, se tornaram referência nacional, sendo os primeiros espaços a promoverem essas ações para efetivação de uma educação de qualidade para os estudantes surdos da rede pública nos 27 estados.

Objetiva-se traçar um panorama de como vem acontecendo à formação continuada desses profissionais no território nacional através da seleção e análise dos cronogramas dos respectivos cursos de cinco Centros, sendo um de cada região brasileira (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul). E se os conteúdos abordados são compatíveis com as abordagens teóricas selecionadas sobre ensino da tradução-interpretação e desenvolvimento de competências tradutórias.

Já nos objetivos secundários, analisaram-se alguns documentos oficiais buscando indícios para além da formação a nível superior e exames que visam atestar a proficiência do

¹ Albres (2015) em análise aos documentos do MEC e a legislações específicas aponta que não há padronização para designar o profissional que faz tradução/interpretação Libras e Português. Nesse trabalho optou-se por utilizar o termo tradutor intérprete de Libras e Português – TILP seguido pelo termo “educacional” para identificar o par linguístico e a área de atuação dos profissionais a que se refere exceto quando se tratar de um termo utilizado por outros autores e em documentos, nesses casos preservou o texto original.

profissional, buscou identificar de que forma esses dispositivos viabilizam a formação continuada especificamente dos TILP. São eles: o decreto 5.626/2005 e a lei 13.147/2010. Levantaram-se, ainda, alguns documentos estaduais que regulamentam a criação/funcionamento dos CAS, bem como documentos que regem a atuação do TILP no contexto educacional.

Para contextualizar os dados contidos nesse trabalho, apresentamos informações a respeito dos CAS. Informações como sua distribuição geográfica e organização de suas atividades de forma geral.

Para análise e categorização dos currículos selecionou-se a proposta de descrição de Competência Tradutória, doravante CT, apresentada por Gonçalves (2015) que se baseia em pesquisas anteriores de diversos autores para delimitar o conceito e elaborar um modelo componencial de CT. Como o escopo da nossa pesquisa é a área educacional, perguntou-se quais outros tipos de conhecimentos e habilidades devem ser abordados nos cursos que se propõem a capacitação dos profissionais para atuarem nesses espaços. Na busca dessa resposta, recorreu-se a alguns autores como Rodrigues (2011), Albres (2015) que refletem sobre competências específicas a serem desenvolvidas pelos profissionais que atuam no contexto educacional e Rodrigues (2017) que, em estudo inicial, aponta para um tipo especial de competência, a saber, CT intermodal, quando se trabalha com línguas de modalidades diferentes.

O trabalho está organizado da seguinte forma: primeiramente apresentou-se os dispositivos legais que tratam da formação de TILP sendo o primeiro a Lei 10.098/00 que indica a responsabilidade do Poder Público em implementar formações para profissionais para mediar a comunicação às pessoas com alguma deficiência, os intérpretes estão entre esses profissionais. Seguindo a Lei 10.436/02 que reconhece a Libras como forma de comunicação das comunidades surdas brasileiras e o decreto 5.262/05 que regulamenta a Lei de Libras e estabelece critérios para formação e avaliação de instrutores de Libras e TILP, a Lei 12.319/10 que regulamenta a profissão de TILP e a LBI que reforça qual a formação exigida para atuação dos TILP em todos os níveis educacionais.

Na seção seguinte, expõe-se discussões teóricas amparadas por alguns autores que investigam a formação de Tradutores e Intérpretes e especificamente profissionais que atuam no contexto educacional para evidenciar a importância de uma proposta formativa que considere diversos aspectos teóricos e práticos. Nesse momento apresenta-se também o

referencial teórico a respeito da CT que serviu de base para a análise de dados realizada nos currículos de formação continuada ofertados pelos CAS selecionados.

Na sequência, descreve-se o perfil e distribuição geográfica das instituições investigadas com base em informações retiradas do site do INES e em documentos estaduais que tratam justamente da organização e atividades dessas instituições para contextualizar o objeto de pesquisa e análise dos dados coletados. Por fim, analisou-se os currículos dos cursos para TILP educacional dos Centros selecionados a partir da descrição feita por Gonçalves (2015).

Mediante a essa análise, concluiu-se que alguns conhecimentos e habilidades são mais privilegiados do que outros. Entre os que figuram na lista dos mais recorrentes podemos citar a subcompetência (1), *Capacidade pragmática/ estratégica* que está associada às disciplinas e conteúdos práticos de tradução/interpretação e aos métodos e estratégias que podem ser aplicados durante o processo tradutório, ou seja, atividades que enfatizam o saber fazer.

Já entre os conteúdos menos recorrentes, cita-se a subcompetência relacionada (4. a) *Capacidade em cultura geral* que englobam todos os conhecimentos e habilidades gerais sobre acontecimentos históricos, formas de pensar e agir da humanidade (cultura) entre outras. Ainda, foi possível perceber que outras subcompetências sequer são trabalhadas durante os cursos investigados.

Outro dado interessante que essa análise ofertou foi à diversidade de carga horária total de cada curso. Alguns ficam entre 50 horas enquanto outros chegam há 100 horas e, talvez, isso possa ter influenciado na escolha de conteúdo a serem trabalhados durante a formação continuada e assim enfatizar algumas subcompetência em detrimento de outras, entre tanto, a metodologia utilizada não permite afirmar categoricamente que isso tenha acontecido.

1. DISPOSITIVOS LEGAIS E ATUAÇÃO DE TILP

Antes de pensar sobre a formação desse profissional que atua em um contexto específico, precisa-se lembrar alguns dispositivos legais que tornaram possível a discussão proposta neste trabalho. Para isso, a fonte de busca foram algumas legislações a nível federal e estadual que abordam a presença e formação dos TILP no âmbito educacional. Um dos primeiros documentos a mencionar a questão de acessibilidade e formação de profissionais para essa demanda é a Lei 10.098/2000 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (BRASIL, 2000). Em que no seu capítulo VII trata da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização desse público e que traz em seu art. 17 como forma de garantir os direitos básicos em diversos espaços:

O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer. (BRASIL, 2000)

E, especificamente sobre a formação dos profissionais para atendimento direto às pessoas supracitadas, o governo se propõe a:

O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. (BRASIL, 2000)

Apesar dos termos empregados serem atualmente inadequados e já existirem legislações que se adequaram em relação não só a esses termos, mas ao conceito que eles evocam o documento citado indica para formação dos profissionais TILP para atuarem nos diversos contextos onde as pessoas surdas pudessem estar, porém, havia um longo percurso a ser percorrido para que estas propostas se concretizasse.

O fato mais importante que contribuiu para isso foi o reconhecimento da Libras como língua autônoma e independente do português e de uso corrente entre as comunidades Surdas brasileiras. Já existiam movimentos organizados por entidades representativas dessa comunidade em prol do reconhecimento linguístico e da garantia do acesso à informação que foi concretizado no ano de 2002 com a homologação da lei 10.436 que reconhece a Libras

como meio legal de expressão e comunicação das comunidades surdas e determina que o poder público apoie, de forma institucionalizada, o uso e a difusão em todo território nacional além de incluir obrigatoriamente como disciplina nos cursos de formação de professores e como disciplina optativa nos cursos de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério nos cursos técnicos integrados e superiores nas instituições de ensino federais, estaduais e municipais. (BRASIL, 2002)

Seguido a esse marco, em 2005 é sancionado o decreto 5.626 que regulamenta a Lei supracitada e o Art. 18 da lei 10.098. Esse novo documento traz de forma mais clara como devem ocorrer às ações previstas anteriormente e estende a obrigatoriedade da disciplina de Libras nas Instituições de Ensino Superior para todos os cursos de licenciatura. Pela primeira vez, a qualificação e perfil dos profissionais da área de Libras são mencionados de forma explícita. O capítulo III “da formação do professor de libras e do instrutor de libras” estabelece critérios para atuação de professores na área educacional e de instrutores de Libras.

Já o capítulo V “da formação do tradutor e intérprete de libras - língua portuguesa” define critérios para atuação desse profissional nos mais diversos espaços públicos e privados. Diz a lei:

A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005)

Porém, a criação desse curso a nível federal só aconteceu alguns anos depois, após a homologação do decreto pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que em 2008 ofereceu o curso na modalidade Ead e em seguida, em 2009 passaram a ofertar essa formação também na modalidade presencial. Por isso o documento possibilita outras formas para certificação dos profissionais em um período de dez anos que seria o tempo adequado para criação do curso a nível superior:

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação. (BRASIL, 2005)

No mesmo capítulo, reforça o direito dos cidadãos surdos ou com deficiência auditiva:

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas

referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005)

Em 2010, mais um avanço. É homologada a lei 12.319 que regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e reforça os critérios para a atuação profissional mencionado no decreto acima. Nesse novo dispositivo, há uma mudança importante em relação ao primeiro documento. A exigência de formação superior em Letras-Libras bacharelado que se encontrava no artigo terceiro é vetado mantendo-se, apenas, a formação em nível médio através de curso de extensão universitária, educação profissional ou formação continuada além da certificação em bancas de proficiência. A justificativa para tal veto é a seguinte:

Considerando as necessidades da comunidade surda e os possíveis danos decorrentes da falta de regulamentação. Não obstante, ao impor a habilitação em curso superior específico [...], os dispositivos impedem o exercício da atividade por profissionais de outras áreas, devidamente formados nos termos do art. 4o da proposta, violando o art. 5o, inciso XIII da Constituição Federal (BRASIL, 2010 destaque nosso).

Isso porque, enquanto os cursos de Licenciatura que habilita para o ensino de Libras surgiram logo após a homologação do documento de 2005, mais especificamente no ano de 2006 e, a partir daí, vem crescendo consideravelmente a oferta tanto em universidades públicas como em algumas universidades privadas, seja na modalidade presencial ou à distância, os cursos de bacharelados não alcançaram a mesma regularidade seja na UFSC ou em outras universidades que chegaram a oferecer essa formação.

Diante do exposto, observa-se que a formação em nível superior desses profissionais é uma realidade emergente, mesmo prevista em alguns dispositivos legais. Faria e Galán-Mañas (2018) apontam que antes da oferta desses cursos de graduação, a formação de tradutores e intérpretes de Libras se situava, em sua maioria, por meio de cursos livres, cursos de nível médio ou de capacitação profissional (como os cursos livres oferecidos pelo CAS, espalhados pelos estados brasileiros e Associações de Surdos) e em cursos de especialização.

1.1 Documentos estaduais e os TILP

Durante a análise de alguns documentos estaduais constatou-se uma diversidade de nomenclaturas para designar os tradutores intérpretes que atuam na área educacional. O que vai de encontro com o trabalho da pesquisadora Neiva de Aquino Albres (2015) que em

análise a documentos oficiais e publicações do Ministério da Educação referentes à educação de surdos e ao profissional TILP identificou que ao longo do período de 1994 a 2011 foram utilizadas nesses registros dezesseis designações para esse profissional. Apresentam-se esses dados, pois os mesmos impactaram diretamente na visão que os gestores das Secretarias de Educação e coordenadores dos Centros e conseqüentemente na forma como pensam a formação continuada para esse público. Para demonstrar essa divergência a nível estadual cita se a instrução N.º 17/2017 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná em que é empregado o termo “Tradutor e Intérprete de Libras” que como exigência para o cargo deve preferencialmente ter concluído o curso de bacharelado em Letras-Libras.

Outro documento que encontramos divergência de nomenclatura foi a Resolução CEE/SC nº 100 de 2016 que estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Em seu artigo 2, inciso 1º é mencionado o tipo de atendimento prestado aos estudantes surdos, porém, não menciona as funções nem qual a formação exigida desses profissionais “Intérprete da Libras – disponibilizado aos alunos com surdez usuários da Libras, com fluência na Libras” (CEE/SC, 2016). Já o livro “Intérprete educacional de Libras: orientação para a prática profissional” o termo utilizado é “professor intérprete” e seu campo de atuação são as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, na educação de jovens e adultos (EJA); educação profissional e educação indígena. O livro se baseia na publicação da Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina (2004) que em seu subtópico número 4.1 apresenta como deve ser a estrutura escolar para atender estudantes surdos, conforme se observa na figura:

Figura 1- Profissional da educação de surdos em Santa Catarina

Nível / série	Titular	Auxiliar	Professor Intérprete
Educação Infantil	Professor bilingüe (Surdo ou Ouvinte)	Prof.º bilingüe ou Instrutor de LIBRAS	—
Ensino Fundamental / séries iniciais	Professor bilingüe (Surdo ou Ouvinte)	—	—
Ensino Fundamental / séries finais	Prof.º de cada disciplina curricular bilingüe	—	Um Professor Intérprete por turma
Ensino Médio	Prof.º de cada disciplina curricular bilingüe	—	Um Professor Intérprete por turma
EJA / CEJA / NAES	Prof.º surdo bilingüe ou prof.º ouvinte bilingüe	—	Um Professor Intérprete por turma
Supletivo	Prof.º de cada disciplina curricular bilingüe	—	Um Professor Intérprete por turma

Fonte: FCEE (2004)

O fato de ser empregado o termo “professor intérprete” atribui a essas profissionais atividades que não especificamente de tradução/interpretação em sala de aula. Em nota no próprio documento, a justificativa para o uso desse termo é que na época não existia o cargo específico para a função de tradutor intérprete, o que até hoje não foi criado.

Esses são apenas alguns exemplos que demonstram que não há uma política nacional que oriente a criação de cargos específicos para tradutores intérpretes na educação básica, fato observado por Albres em que categorizou os dezesseis termos encontrados nos documentos analisados de três formas: (i) formas relacionadas à interpretação onde incluiu termos como Intérpretes e Intérpretes de língua de sinais; (ii) Formas relacionadas primeiramente à tradução em que constam termos como Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e Tradutor/Intérprete de Libras e Língua Portuguesa e (iii) Formas que se referem ao campo da educação especificamente Professor intérprete da Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa e Intérprete Educacional. (2015, p.39-41)

2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE TRADUTORES E INTÉRPRETES

Formação profissional pode ser definida como um conjunto de atividades feitas buscando adquirir ou aperfeiçoar conhecimentos teóricos e práticos, desenvolver habilidades e atitudes adequadas e responsáveis para o bom desempenho profissional. Atualmente encontramos grande oferta de cursos e em diferentes modalidades e níveis de acordo com critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação.

Segundo esse órgão, os cursos superiores são aqueles ofertados aos concluintes do ensino médio e que ingressam no curso mediante classificação em processo seletivo e que conferem diploma de bacharelado, licenciaturas ou de superior em tecnologia. Os cursos denominados pós-graduação podem ser cursos de especialização (*lato sensu*) ou ainda programas de mestrado e doutorado (*stricto sensu*) abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino.

Já os técnicos podem ser categorizados como aqueles cursos de educação profissional a nível médio que compõem o Catalogo Nacional de Cursos Técnicos (CNTC) e tem como algumas de suas características carga horaria entre 800h a 1200h e infraestrutura mínima para sua realização.

Por sua vez, os cursos livres apesar de serem baseados no decreto nº5.154/2004, não estão previsto em uma legislação específica e, por tanto, não são regulamentados pelo MEC, ou seja, são considerados como educação não-formal e podem ser ofertados com carga horaria variável. Os ingressantes não precisam de uma formação previa para ingressar nesses cursos.

Nesse sentido, os cursos ofertados pelos CAS se enquadram nessa ultima categoria, uma vez que não são necessariamente regulamentados e dirigidos pelo MEC e apresentam carga horaria diversificadas entre as instituições, conforme será observado na apresentação dos dados.

Independentemente disso, o processo formativo é altamente dinâmico envolvendo diversos fatores como sociais, cognitivos, éticos, políticos entre outros, por tanto, durante seu processo formativo o profissional tomará consciência do lugar que ocupa e como pode contribuir com sua atividade para melhoria desse espaço.

2.1 Aspectos relevantes na formação de Tradutores e Intérpretes

Como bem assegura Hurtado Albir (2005) e Alves et al. (2000) a formação do tradutor e do intérprete assume papel central no desenvolvimento profissional. Deve necessariamente considerar os conteúdos a serem trabalhados e o processo de ensino/aprendizagem. Em relação aos conteúdos a serem abordados cita-se o domínio dos níveis gramaticais das línguas de trabalho, conhecimentos temáticos/ enciclopédicos, habilidades de transferência linguística na modalidade oral e escrita, conhecimento terminológico entre outros.

Por sua vez, o aluno não deve apenas ser exposto a esses conhecimentos, ele precisa refletir a todo o momento sobre seu processo de aprendizagem e formas de superar as dificuldades encontradas, ou seja, ele deve aprender a aprender. Ainda segundo Alves et al. (2000), além dos aspectos já mencionados, a formação deve considerar outros aspectos, como o aprofundamento da competência linguística que vai além dos níveis gramaticais (fonológico, morfológico e sintático) chegando ao nível do discurso e elementos extralinguísticos nas duas línguas. Acrescido a isso, é durante a sua instrução que os tradutores intérpretes terão subsídios para nivelar seus comportamentos ao nível profissional exigido no mercado de trabalho.

Pensar em formação para tradutores e intérpretes é um exercício complexo e ao qual não encontrar-se uma resposta pronta que se adeque a todas as variáveis. Apesar disso, seu papel é de extrema importância para o deslocamento profissional do empirismo para uma atuação mais consciente dos processos envolvidos na atividade e os impactos causados por seu trabalho. No processo formativo, o sujeito não deve ter uma postura passiva, antes deve refletir sobre seu aprendizado buscando conhecimentos que o auxiliem a lograr êxito na tradução/interpretação.

Neste sentido Quadros e Karnopp (2004) e Rodrigues (2018) trazem algumas contribuições para a formação do tradutor intérprete que atuam com par linguístico de modalidades diferentes denominados de tradução/interpretação intermodal, como é caso dos TILP que atuam com uma língua oral-auditiva (o português) e outra, gesto-visual (a Libras). Para os autores esse é um aspecto importante a ser considerado, pois, a Libras tem uma estrutura fonológica e morfológica diferenciada do português e se organiza sintaticamente utilizando o espaço a frente do corpo ou tocando-o, trazendo assim uma simultaneidade na articulação das informações linguísticas que não se encontra nas línguas orais.

Considerando o exposto até o momento, a formação seja ela inicial ou continuada de tradutores intérpretes no geral deve ser pensada observando não só os conteúdos a serem ministrados durante as aulas, mas na sua organização, na forma de exposição e também nas atividades que serão propostas aos alunos a fim de que eles alcancem os conhecimentos e habilidades necessárias. Entretanto, para que seja uma formação de qualidade são necessários que se reflita sobre aspectos gerais a serem considerados nesse processo e também outros mais específicos como a mediação intermodal apontada por Quadros e Karnopp (2004) e Rodrigues (2018).

É consenso entre os autores apresentados que esses conhecimentos e habilidades transcendem o domínio linguístico nas duas línguas, na verdade, domínio linguístico deve anteceder a instrução para tradução/interpretação. O objetivo desses cursos não é o ensino de línguas e sim o desenvolvimento de competências que justamente diferenciam os tradutores intérpretes profissionais de falantes bilíngues. Desta forma, seria ideal entre os conteúdos abordados, ter espaços para conhecimento teórico sobre tradução e interpretação, habilidades no uso de tecnologias e fontes de pesquisa que auxiliem no trabalho, conhecimento bicultural, entre outros.

2.2 Aspectos da Formação para TILP Educacionais

O Tradutor-Intérprete (TILP) educacional é o profissional que atua na mediação entre professor, estudantes surdos e ouvintes e demais agentes educacionais. Em alguns dispositivos legais e publicações no MEC, conforme apresentado no capítulo 2, esse profissional é definido como aquele que presta um apoio pedagógico aos estudantes surdos. Desta forma, sua atuação não se restringe a sala de aula, podendo estar presentes em eventos esportivos, palestras, reuniões, conselho de classe e outros espaços ligados à instituição de ensino em que trabalha. Desta forma, deve ter perfil para mediar às relações dialógicas que se dão nesses espaços e saber os limites de sua atuação. (QUADROS, 2004)

Atualmente, com as políticas de inclusão, as pessoas surdas têm buscado cada vez mais uma educação formal em seus diferentes níveis, requerendo assim, a presença desses profissionais o que faz com que a demanda nessa área seja bem maior do que em outras como a jurídica, área da saúde, entre outras. (QUADROS, 2004; RODRIGUES, 2011).

Na educação ainda temos um grande leque em que o TILP poderá atuar. Eles podem atuar na educação básica seja nas séries iniciais, finais e no ensino médio, na educação de

nível superior como é o caso das graduações e pós-graduações e até mesmo em curso técnicos. Em cada fase do ensino há implicações profissionais e éticas para uma boa atuação, exigindo conhecimentos específicos e atitudes condizentes ao contexto situacional por parte do TILP. Quadros (2004, p. 62-63) elucida algumas características para atuação nos diferentes níveis de ensino. Na educação infantil, por exemplo, o TILP pode ser confundido com o professor pela criança surda que estabelece um vínculo com quem está próximo e é usuário de sua língua.

Já nas séries que abrangem toda fase da adolescência a relação é diferente, os estudantes surdos já diferenciam o papel do professor e do TILP e lidam muito bem com isso. Nessa fase, os intérpretes geralmente atuam em todas as disciplinas do ensino médio o que exigem um conhecimento amplo dos conceitos.

Por outro lado, no ensino superior, o TILP deve saber trabalhar de acordo com os níveis de exigência característicos da área acadêmica. Interessante observar o crescimento da demanda na contratação desses profissionais na área educacional, porém, conforme apontado pelos autores acima, a presença dos TILP gera conflitos de diferentes ordens e que exigem um perfil específico para tal atuação.

Uma das possíveis causas desses conflitos é apontada por Lacerda (2010 p.145) dizendo que se carece de mais discussões sobre qual seria o papel e os limites de atuação dos intérpretes, bem como os impactos causados pela presença dos TILP em espaços educacionais inclusivos. Por sua vez, Rodrigues (2011) observa que se, por um lado são incipientes essas pesquisas, aquelas relacionadas à formação de TILP educacionais voltadas a identificar e descrever quais seriam as competências e habilidades necessárias para se atuar em contextos específicos, como o educacional é ainda mais escasso.

Buscando superar esse fato, alguns estudiosos têm se dedicado a investigar a formação mais adequada para TILP educacionais partindo de reflexões como: Quais conhecimentos e habilidades devem desenvolver/possuir para que consigam atuar adequadamente no ambiente educacional? O que difere os TILP educacionais dos demais que atuam em outros contextos? Fornecendo, assim, indícios do que deveria ser considerado durante a formação para esse público.

Segundo Quadros (2004, p. 51) “a preocupação em formar intérpretes surge a partir da participação ativa da comunidade surda na comunidade em que está inserida”. Acontece que “em algumas cidades e regiões do País, há inclusive dificuldades de se conseguirem TILS em

número suficiente, visto que a procura por tais profissionais tem sido significativamente maior que a oferta” (RODRIGUES, 2011, p. 44).

Uma possibilidade, inclusive prevista em lei, seria por meio das Secretarias de Educação dos Estados (SED) ofertando cursos específicos para profissionais da educação visto que o Governo Federal lançou em 2004 o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – PNAES e a partir desse projeto foi possível à criação dos Centros de Atendimento aos Profissionais da Educação de Surdos – CAS que tem como objetivo principal dar apoio a esses profissionais em todos os estados brasileiros (BRASIL, 2005).

Deste modo, é fundamental a presença de um profissional qualificado para atuar na educação de surdos na perspectiva inclusiva viabilizando o acesso à informação e a construção de conhecimento por esses estudantes. Sua formação lhe proporcionará subsídios para que desenvolvam diversas habilidades para atuar no contexto educacional nos diferentes níveis, principalmente na Educação de Base.

É durante o processo formativo que terá consciência de que apenas o conhecimento linguístico nas duas línguas não é suficiente. Deve, para, além disso, ter domínio das formas de traduzir/interpretar e conhecimentos educacionais pertinentes ao nível de ensino que irá atuar. Conforme exposto por Albres:

Assim, a formação do intérprete educacional não deve ser apenas na língua a ser traduzida, [...] nem mesmo apenas de pedagogia ou licenciatura visto que sua atuação será na educação, assim como não pode ser apenas uma formação no campo da Letras/Tradução sem aprofundar nas questões específicas do espaço em que pretende atuar. É necessário refletir sobre a formação teórico-prática sobre as línguas, sobre aspectos linguístico-culturais, sobre aspectos educacionais – educação inclusiva, educação bilíngue, aspectos pedagógicos específicos à aprendizagem mediada por uma língua de sinais e político a que estão circunscritas as atuações dos intérpretes educacionais. (ALBRES, 2015, p. 93)

Não basta uma formação genérica para atuar no contexto educacional. O processo de ensino-aprendizagem é por si só complexo e exige muitos conhecimentos específicos para conseguir lidar satisfatoriamente com suas demandas. Some-se a isso que as propostas educacionais atuais não atendem estudantes surdos, então o TILP precisará além de conhecimentos linguísticos, técnicos e pedagógicos tradicionais, ter conhecimento sobre as especificidades dos estudantes surdos e o conhecimento mediado por duas línguas.

Diferentemente do que aponta os documentos, é ilusório pensar numa atuação que se exima de qualquer função propriamente educativa em detrimento da função interpretativa, nesse sentido, a formação desses profissionais é imprescindível para que entendam seu papel

na educação inclusiva para surdos e reúnam os conhecimentos, habilidades e competências necessárias para que tenham um desempenho satisfatório enquanto participantes da construção de conhecimento dos educandos surdos.

3. COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA E FORMAÇÃO DE TILP

Falar em CT é diferenciar o uso proficiente de um sujeito bilíngue daquele profissional que faz transposição entre duas línguas e culturas. Na verdade esse conceito começou a ser discutido de forma mais estruturada nas duas últimas décadas e, desde então, tem contribuído com o ramo da didática da tradução, principalmente na elaboração de cursos de formação (GONÇALVES, 2015). O ponto de partida para essa diferenciação foi reconhecer que os dois contextos exigem conhecimentos diferenciados. Essa ideia pode ser observada a partir da afirmação de Hurtado Halbir:

Embora qualquer falante bilíngue possua competência comunicativa nas línguas que domina, nem todo bilíngue possui competência tradutória. A competência tradutória é um conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores. (HURTADO HALBIR, 2005, 19)

A partir disso, surgiram algumas propostas descrevendo quais seriam esses conhecimentos e habilidades que diferenciaria o tradutor/intérprete do falante bilíngue, todas elas considerando o par linguístico de modalidade oral-auditivo.

Pode-se pensar que o fato de as línguas envolvidas serem de modalidades diferentes (tradução/interpretação intermodal) pode interferir no processo de aquisição das CTs impossibilitando assim a aplicação dos modelos existentes no contexto dos TILP, entretanto em sua pesquisa Rodrigues (2018) investigou até que ponto uma língua de modalidade gesto-visual pode requerer reformulações no modelo de PACTE (2003) e chegou à conclusão de que, apesar dessa especificidade exigir desenvolvimento de competências específicas, como a corporal sinestésica, no geral as demais subcompetências continuam inalteradas.

Apesar das propostas de componentes da CT não considerarem as línguas de sinais, estudos recentes têm aplicado o modelo do grupo PACTE (2003) e Gonçalves (2015) para avaliar os currículos dos cursos de Letras-Libras bacharelado ofertados por algumas Universidades Federais chegando a resultados semelhantes àsquelas pesquisas que aplicam os mesmos modelos em pares linguísticos monomodais orais.

Destacam-se dois trabalhos mais recentes que comprovam a aplicabilidade das propostas de descrição das CTs às línguas de sinais. O primeiro, da pesquisadora Daiane Ferreira, trata-se de uma dissertação de mestrado onde a autora, a partir da proposta de descrição da CT e seus componentes do grupo PACTE (2003), analisa as ementas, planos de ensino e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de sete cursos de graduação nas modalidades

presencial e Ead concluindo que, apesar de se tratarem de cursos superiores, a formação oferecida não se dedica a uma área específica, na verdade, os cursos analisados proporcionam uma formação generalista. (FERREIRA, 2015).

O segundo trabalho é o de Zampier e Gonçalves (2017, p.95) que também investigam os cursos de Letras-Libras bacharelado ofertados por universidades federais analisando e relacionando as matrizes curriculares e nomes das disciplinas aos subcomponentes da CT proposta por Gonçalves (2015) com objetivo de identificar quais eram as capacidades, conhecimentos e habilidades privilegiados nesses cursos. Chegaram à conclusão de que, assim como apontado por Gonçalves (2015) investigando cursos que trabalham com línguas orais, o tipo de conhecimento mais recorrente é a Capacidade linguística/metalinguística nas línguas de trabalho.

Apesar de pesquisas referentes ao ensino da tradução/interpretação envolvendo línguas de modalidades diferentes ainda serem escassos, a partir dos autores apresentados nessa parte do trabalho, verificou-se a aplicabilidade dos atuais modelos de CT ao contexto de tradutores intérpretes intermodal sem qualquer prejuízo. Sendo assim, apresentam-se duas propostas de modelagem das subcompetências que comporia o que se tem chamado de Competência Tradutória, sendo que se selecionou uma delas como base para esta pesquisa.

3.1 Competência Tradutória: Hurtado Albir e o Grupo PACTE

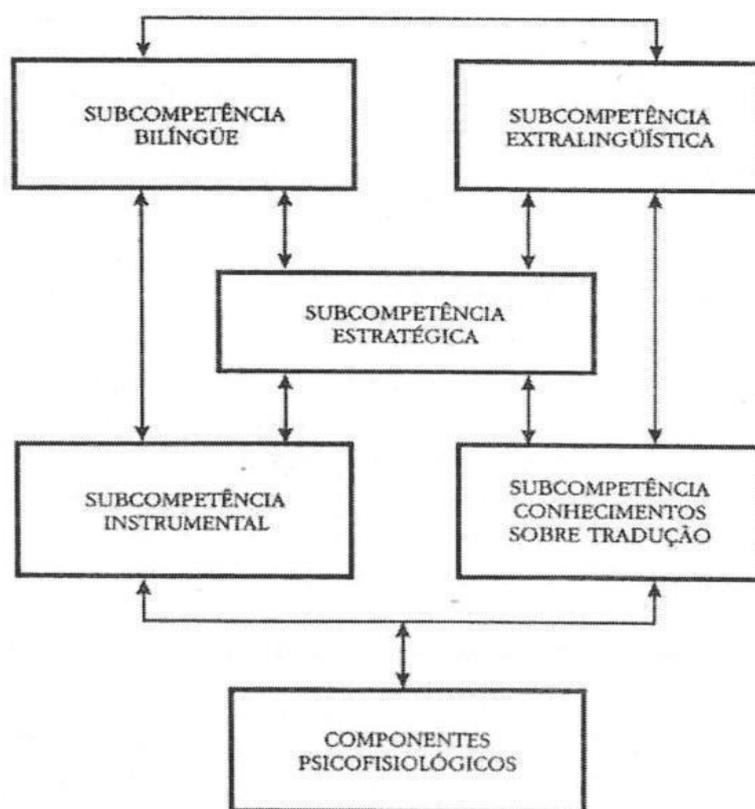
Sobre as pesquisas a respeito da CT, Hurtado Albir afirma que:

[...] não há uma tradição de pesquisa sobre a CT se comparado a outros estudos, por exemplo, aqueles que investigam a competência comunicativa. O termo começa a ser usado apenas em meados da década de 1980 e ainda assim existem poucas investigações sobre ele, caracterização, aquisição e o ensino por competência, porém, deste período até hoje, diversas propostas sobre seu funcionamento vem sendo formuladas. (HURTADO ALBIR, 2005, p. 22)

A autora parte de uma descrição de CT como sendo “um conhecimento especializado que consiste em um sistema subjacente de conhecimentos, declarativos e, em maior proporção, operacionais, necessários para saber traduzir” (HURTADO ALBIR, 2005, p.28) e propõem um modelo componencial para as CTs descrevendo-os da seguinte forma: *subcompetência bilíngue, extralinguística, estratégica, instrumental, conhecimentos sobre tradução e componentes psicofisiológicos*, dando destaque à competência estratégica. Deduzindo assim que esses componentes são de níveis diferentes, podendo ser

conhecimentos, habilidades, conhecimentos epistêmicos, operacionais, entre outros. Para um detalhamento de cada um desses componentes remete-se o leitor ao trabalho supracitado.

Figura 2- Competência tradutória segundo modelo holístico de PACTE



Fonte: HURTADO ALBIR (2005)

3.2 Competência Tradutória: Modelo de Gonçalves

A partir das investigações do grupo PACTE e outros autores, Gonçalves (2005) problematiza o conceito de CT que está sendo proposto até o momento e baseado nas afirmações de Alves, Magalhães e Pagano (2000) defende que a constituição da CT envolve processos cognitivos, biológicos e sócio-interativos altamente complexos distinguindo entre uma CT de caráter mais abrangente, encontrados em tradutores intérpretes novatos, das CTs específicas que caracterizariam profissionais mais experientes. Com isso, integra outros componentes em sua proposta que não foram considerados pelo grupo de pesquisa catalão. Abaixo expõe a proposta de Gonçalves (2015) das subcompetências que compõem a CT. O

texto está reproduzido como no original com omissões de trechos que não contribuem para o entendimento da respectiva subcompetência devidamente identificado.

1. Capacidade pragmática/ estratégica - é a capacidade de acessar esquemas de conhecimentos prévios a fim de produzir inferências a partir do processamento de estímulos em geral (linguísticos ou não) e de esquemas de conhecimentos prévios diversos, ativados a partir de um determinado contexto situacional, ampliando assim a rede de conhecimentos do indivíduo. Em um nível mais profundo ou avançado, o processamento pragmático leva ao estratégico; este último inclui com a capacidade complexa de identificar e solucionar problemas, tomar decisões, raciocinar, chegar a conclusões – processos geralmente desencadeados por mecanismos automáticos, em função de certas inferências produzidas em níveis menos conscientes, porém podendo levar a processos de alto-nível de consciência e complexidade metacognitiva. Assim, esta capacidade complexa transita entre o procedimental e o declarativo, chegando muitas vezes ao metacognitivo, dependendo da complexidade dos problemas em questão. [...]

2. Capacidade linguística/ metalinguística nas línguas de trabalho – normalmente denominada competência linguística estrita pela linguística aplicada, envolve os mecanismos automatizados nos níveis lexicais, morfossintáticos e semânticos nas línguas de trabalho, além do conhecimento explícito/consciente e até metaconsciente de certas regras e mecanismos dessas línguas, inclusive o caráter contrastivo entre elas, o qual envolve a percepção consciente/explicita das semelhanças e diferenças entre as suas características linguísticas. Portanto, esta categoria envolve os conhecimentos implícitos (habilidades de uso) e explícitos (conhecimentos declarativos e metacognitivos) sobre os dois sistemas linguísticos. Assim como outras capacidades, esta transita entre o procedimental e o declarativo, chegando algumas vezes ao metacognitivo.

3. Capacidade sociolinguística/ estilística/ textual/ discursiva nas línguas de trabalho – habilidades, conhecimentos e metaconhecimentos relativos a gêneros, tipos textuais, estilos, marcas discursivas de textos escritos e interações orais nas línguas de trabalho, incluindo os aspectos contrastivos explícitos entre essas línguas. Com relação às disciplinas mais comumente relacionadas a esta capacidade, destacam-se sociolinguística, gêneros discursivos/ textuais, estilística, análise do discurso, retórica, leitura e produção de textos, teoria da literatura, literatura comparada etc.

4. Capacidade nas culturas das línguas de trabalho – habilidades, conhecimentos e metacconhecimentos relativos às rotinas socioculturais, incluindo valores, tabus, crenças, ideologias, rituais, normas de comportamento, informações históricas etc. dos grupos sociais que utilizam as respectivas línguas de trabalho, além da percepção explícita de suas características contrastivas. Esta capacidade serve como fonte de insumo, especialmente, para a habilidade sócio-interativa/ profissional por envolver normas de interação e comportamento social [...].

4. a) Capacidade em cultura geral – habilidades, conhecimentos e metacconhecimentos relativos às rotinas socioculturais, incluindo valores, tabus, crenças, ideologias, rituais, normas de comportamento, informações históricas etc. de grupos sociais diversos além dos que utilizam as línguas de trabalho, incluindo a percepção explícita das características contrastivas entre eles.

5. Capacidade temática – habilidades, conhecimentos e metacconhecimentos relativos a áreas de conhecimento especializado, ou seja, conhecimento específico em determinada área artística, profissional, técnica ou científica (por exemplo, literatura, biologia, psicologia, computação, dramaturgia, marcenaria, pintura etc.). Esta categoria pode tender a utilizar-se mais de processos no nível procedimental (habilidades), quando se tratar de uma arte ou ofício, ou mais no metacognitivo, quando se tratar de uma ciência [...].

5. a) Conhecimento terminológico – conhecimentos e metacconhecimentos relativos à utilização do vocabulário especializado (terminologia) das respectivas áreas temáticas ou de conhecimento especializado dos textos traduzidos [...].

6. Conhecimento teórico e meta-teórico sobre tradução – conhecimento declarativo e metacognitivo sobre o que é tradução e seus diversos desdobramentos e implicações; caracteriza-se como uma subcompetência aberta, já que existem inúmeras definições e abordagens sobre tradução, envolvendo inúmeras interfaces com outras áreas de conhecimento [...].

7. Habilidade no uso de tecnologias aplicadas à tradução – habilidade de coordenar e otimizar a utilização de diversas ferramentas, especialmente as tecnológicas, a serviço do tradutor, tais como editores de texto, memórias de tradução, tradutores eletrônicos, glossários e dicionários (eletrônicos ou impressos), programas informáticos de busca e pesquisa, materiais de referência e textos paralelos de diversas fontes etc. [...].

7. a) Habilidade em pesquisa – habilidade de aplicar as ferramentas disponíveis ao tradutor à pesquisa terminológica, temática, mercadológica etc. [...].

8. Habilidade sócio-interativa/ profissional – habilidade de lidar com uma série de aspectos presentes no entorno do processo tradutório, especialmente aqueles que envolvem relações interpessoais e mercadológicas no universo profissional, favorecendo o sucesso na criação de redes de conversação com colegas e especialistas diversos (networking), na negociação de preços, prazos e condições dos trabalhos de tradução, entre outros. [...].

9. Fatores psicofisiológicos – processos psicomotores e perceptuais, em alguns casos chegando ao nível procedimental, com habilidades que incluem “saberes” automatizados, tais como a inteligência psicomotora ou sinestésico-corporal, relacionados, por exemplo, à agilidade em digitação e manuseio de equipamentos, correção postural/ergonômica no trabalho [...].

9. a) Fatores emocionais/ subjetivos – subcategoria do item 9, inclui a chamada “inteligência emocional”, envolvendo processos procedimentais (habilidades) relativas à intuição nas suas diversas manifestações (bom senso, sensibilidade artística, autocontrole emocional, empatia, entre outros) [...].

10. Conhecimentos/ habilidades não diretamente relacionados – componentes e disciplinas curriculares não diretamente relevantes para a constituição da CT. [...]

A partir da proposta apresentada, fez-se, no capítulo seis, a análise dos currículos dos cursos de formação continuada ofertados pelos CAS selecionados, acrescentando uma nova subcompetência que englobaria a capacidade para realizar a mediação de conhecimento no contexto educacional e todas as demais capacidades e habilidades específicas aos TILP que atuam nessa esfera que já foram apresentados anteriormente na seção 2.2, a qual denomina (11) *subcompetência interpretativa pedagógica*. Por hora, apresentam-se no capítulo seis a seguir informações gerais a respeito dos CAS com objetivo de contextualizar o lócus da pesquisa.

4 OS CENTROS DE ATENDIMENTO AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Antes da apresentação e análise dos dados, delineou-se o perfil das instituições investigadas neste trabalho para melhor clareza das discussões que se seguirão. Por tanto, neste capítulo aponta-se as características gerais dos CAS, assim como a forma como podem ser desenvolvidas suas ações de acordo com seus eixos de atuação. O capítulo está organizado de tal forma para responder algumas questões importantes. São elas: O que é o CAS? Como estão distribuídos geograficamente no território brasileiro? E, quais os eixos norteadores de suas atividades?

As informações que compõem esse capítulo foram extraídas do projeto de criação do CAS (BRASIL, 2005), da dissertação de mestrado de Soares (2016) que apresenta o histórico de criação dessa instituição e do site institucional do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, instituição reconhecida internacionalmente fundada há quase dois séculos e que, na estrutura do MEC, essa instituição é vista como centro de referência nacional da educação para surdos, exercendo os papéis de subsidiar a formulação de políticas públicas e de apoiar a sua implementação pelas esferas subnacionais de Governo.

Além disso, atua na perspectiva da efetivação do direito à educação de crianças, jovens e adultos surdos, produzindo conhecimento e apoiando diretamente os sistemas de ensino para dar suporte às escolas brasileiras que devem oferecer educação de qualidade a esses cidadãos que demandam políticas de ensino que contemplem sua singularidade linguística. (INES, 2018) e também de alguns documentos de diversas secretarias estaduais de educação aos quais tivemos acesso e que são mencionados abaixo.

4.1 O que é o CAS

Os Centros de Atendimento aos Profissionais da Educação de Surdos - CAS surgiu através do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – PNAE instituído em 2004 pelo Governo Federal que tem por objetivo dar suporte pedagógico, técnico e de formações aos profissionais que atuam com surdos (SOARES, 2016) em atendimento, principalmente, as demandas criadas pela lei que reconhece a Libras como língua oficial utilizada pelas comunidades surdas brasileiras e a lei de Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

De acordo com o INES a sigla CAS significa: “Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez”, porém, em consulta ao projeto de criação dos Centros e a alguns documentos estaduais que regulamentam suas atividades constata uma divergência de nomenclaturas. A exemplo, pode-se citar três documentos: o primeiro é a instrução normativa nº 001/2018 do Acre em que aparece Centro de Apoio aos Surdos, depois a resolução/Sed nº 2.508/2011 em que consta Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez e, por fim, a Resolução da Seed-PR nº 5844/2017 cujo termo utilizado é Centro de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos. Desta forma, opta-se por utilizar o nome institucional na forma como é apresentado em seu projeto de criação.

Em 2015, por ocasião do Congresso Internacional e Seminário Nacional do INES os coordenadores dos CAS participaram de uma reunião com o Instituto, motivados pelo princípio de que o instituto deve ser uma instituição propulsora de diálogos de atores institucionais brasileiros, promovendo a cooperação, prevista como essencial entre os entes federais, afirmam Isabelle Flor de Oliveira Nogueira, Chefe da divisão de Cooperação Técnica do INES (DICTE/INES) e Gabriela Rizo, Diretora de desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico do INES (DDHCT/INES) (NOGUEIRA; RIZO, 2015). Objetivo dessa reunião era de refletir sobre o próprio CAS, alguns temas orientaram as discussões: Qual a função do CAS? Qual era a realidade atual de cada centro? Ou seja, suas ações que geraram resultados e suas necessidades, para então definirem uma agenda de planos a serem implementados em parceria.

Após as discussões e apresentações dos resultados, constatou-se a disparidade das ações desenvolvidas em cada centro. Isso por que “seu trabalho se apresenta em níveis distintos, de acordo com o apoio que recebem das unidades federadas às quais são ligados” (NOGUEIRA; RIZO, 2015, p. 24), ou seja, por estar vinculados às Secretarias Estaduais, por exemplo, e dependendo das políticas educacionais estaduais ou municipais e do trabalho que desenvolvem as atividades, infraestrutura e recursos recebidos podem variar. Apesar disso, essa instituição se tornou lugar de referência na educação básica de surdos nacionalmente, visto que foi a primeira a promover ações de difusão da Libras e formação continuada aos profissionais que atuam com surdos em todos os estados brasileiros.

4.2 Distribuição geográfica dos CAS

Como os Centros não possuem site institucional próprio, pois são vinculados às SEDs e mesmo consultando as páginas das Secretarias não há uma seção específica que contenha informação sistematizada sobre eles dificultando a coleta dessas informações num primeiro momento. Encontraram-se algumas páginas de redes sociais, mas que estavam desatualizadas ou não eram oficiais, assim, recorreu-se novamente ao site do INES como fonte principal para a coleta. Na página do Instituto é possível consultar dados de todos os CAS existentes no Brasil e informações atualizadas dos mesmos, em sua grande maioria em meados de 2017, fornecidas pelos próprios Centros, mas que se restringiam aos endereços, contatos e atividades desenvolvidas e estão organizadas pela sigla do estado em ordem alfabética. Ao todo são 37 CAS em atividade distribuídos em todos os estados e no Distrito Federal da seguinte forma:

- ❖ REGIÃO NORTE: 8 CAS estaduais, sendo 2 no Acre e 1 nos demais estados: Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Nessa região não há CAS municipal.
- ❖ REGIÃO NORDESTE: 9 CAS estaduais, sendo um em cada um dos seguintes estados: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe e 1 CAS municipal localizado no Rio Grande do Norte. Totalizando 10 Centros.
- ❖ REGIÃO CENTRO-OESTE: 3 CAS distribuídos nos estados do Distrito Federal, Goiás e Mato Grosso. O Centro do Mato Grosso do Sul está inativo e não há CAS municipais nesta região.
- ❖ REGIÃO SUDESTE: Tivemos dificuldade de calcular os CAS estaduais e municipais, pois o estado de Minas Gerais conta com 5 Centros, mas que não são identificados se pertence a esfera governamental ou municipal. Fora isso, conta com 1 CAS nos estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo, além de 2 CAS municipais em Espírito Santo, totalizando assim 10 Centros.

- ❖ REGIÃO SUL: Conta com 1 CAS estadual no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, 2 estaduais e mais 1 municipal no Paraná², totalizando 5 Centros. Cabe aqui uma observação de que recentemente no estado do Paraná foi regulamentada a criação do CAS estadual em e, que apesar desse dado não constar na data de consulta ao site do INES incluiu o na contagem, pois já está em funcionamento. O quadro a seguir mostra de forma mais clara a distribuição dos CAS por região.

Figura 3 - Distribuição geográfica dos CAS



Fonte: Adaptado de <http://www.ines.gov.br/> (2018)

Observa-se que as regiões que concentram o maior número de Centros são as regiões sudeste e nordeste ambas com 10 centros, seguidas pela região norte com 8, sul com 5 e a região com menor número de centros é a centro-oeste, porém apenas com esses dados não se pode inferir o porquê dessa diferença, talvez um estudo futuro que colete dados mais completos em cada um dos Centros permita conclusões mais seguras a respeito disso e de outras diferenças como as que se encontram em relação a formação de TILS, e que será detalhada no capítulo em que são feitos análise dos dados.

² Recentemente, foram publicadas quatro resoluções para criação de mais quatro CAS no estado do Paraná, entretanto não entraram na contagem dessa pesquisa, pois seu funcionamento se dará a partir de 01 de janeiro de 2019 conforme as resoluções N.º 4.731/2018-GS/SEED, N.º 4.733/2018-GS/SEED, N.º 4.735/2018-GS/SEED, N.º 4.737/2018-GS/SEED.

4.3 Atividades desenvolvidas

As atividades desenvolvidas pelos Centros são orientadas por eixos de atuação. Abaixo, são citadas de maneira sistematizada:

- ❖ Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação de Surdos: cursos de formação continuada ou capacitação para profissionais da educação de surdos e bancas avaliativas para tradutores-intérpretes de Libras.
- ❖ Núcleo de Atendimento Educacional Especializado: desenvolve políticas educacionais voltadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) - Surdez, e orienta como deve ser o atendimento nessa modalidade de ensino.
- ❖ Núcleo de Apoio Didático-Pedagógico e Tecnológico: fornece aos estudantes surdos, professores um acervo de materiais e equipamentos específicos imprescindíveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem além da tradução/elaboração de materiais audiovisuais relacionados à educação, tornando o conhecimento acessível aos surdos.
- ❖ Núcleo de Pesquisa: desenvolve pesquisas relacionadas ao ensino de português para Surdos, ensino de Libras para Surdos e ouvintes e a capacitação de profissionais da educação.
- ❖ Núcleo de Convivência: espaço para convivência dos profissionais e da comunidade, proporcionando momentos de lazer com atividades culturais, divulgação de conhecimento, troca de experiências e prática da Libras.

Ressalta-se que os centros têm autonomia para desenvolver alguns núcleos em detrimento de outros a depender do contexto político social e geográfico em que está inserido. Além disso, podem variar em relação à estrutura física, materiais de trabalho e alcance regional dependendo de como é visto pelos órgãos públicos, conforme observa Nogueira e Rizo (2015) durante reunião entre representantes dos CAS e INES:

Talvez isso justifique a divergência de informações encontradas no site do INES onde constam relatórios das atividades desenvolvidas elucidadas pelos próprios Centros e a solicitação do cronograma dos cursos de formação continuada ofertados no biênio 2017/2018 ao qual um número expressivo de Centros retornou reiterando o que não tinham turmas abertas nesse período.

5. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa não tem como pretensão apresentar uma descrição aprofundada sobre a temática proposta, já que, algumas limitações são intrínsecas à metodologia empregada. Pretende-se, sim, aprofundar conhecimento sobre o ensino da Tradução Interpretação por desenvolvimento de competências de forma geral, almeja-se com os resultados apresentados contribuir com discussões e pesquisas futuras a respeito do tema.

No que tange o caráter da pesquisa, elucida-se a natureza descritivo-exploratória, pois apresenta conhecimentos já existentes, que serviram de base para que pudesse ter maior familiaridade com o problema e assim torná-lo mais explícito, para descrever de forma sistêmica como vem acontecendo a formação continuada para TILP educacionais nos CAS.

Como se pode depreender a partir da natureza desta pesquisa, utilizou-se uma combinação de fontes primárias que foram compostas por dispositivos legais nacionais que tratavam direta ou indiretamente da formação de TILP e documentos estaduais (leis, resoluções, instruções, etc.) principalmente das Secretarias Estaduais de Educação e fontes secundárias por meio de pesquisa bibliográfica a respeito da formação de tradutores e intérpretes.

A abordagem teve caráter qualitativo para coletar, categorizar e analisar os currículos de quatro cursos de formação continuada ofertados pelos Centros considerando o biênio 2017/2018. A seguir apresentamos os procedimentos adotados durante o desenvolvimento da presente pesquisa.

Primeiramente apresenta-se os dispositivos legais que tratam da formação de TILP sendo o primeiro a Lei 10.098/00 que indica a responsabilidade do Poder Público em implementar formações para profissionais para mediar a comunicação às pessoas com alguma deficiência, os intérpretes estão entre esses profissionais. Seguindo a Lei 10.436/02 que reconhece a Libras como forma de comunicação das comunidades surdas brasileiras e o decreto 5.262/05 que regulamenta a Lei de Libras e estabelece critérios para formação e avaliação de instrutores de Libras e TILP, a Lei 12.319/10 que regulamenta a profissão de TILP e a LBI que reforça qual a formação exigida para atuação dos TILP em todos os níveis educacionais.

Para análise e categorização dos currículos selecionamos a proposta de descrição de Competência Tradutória, doravante CT, apresentada por Gonçalves (2015) que se baseia em pesquisas anteriores de diversos autores para delimitar o conceito e elaborar um modelo componencial de CT. Como o escopo da presente pesquisa é a área educacional, indagou-se

quais outros tipos de conhecimentos e habilidades devem ser abordadas nos cursos que se propõem a capacitação dos profissionais para atuarem nesses espaços. Na busca dessa resposta, recorreu-se a alguns autores como Rodrigues (2011), Albres (2015) que refletem sobre competências específicas a serem desenvolvidas pelos profissionais que atuam no contexto educacional e Rodrigues (2017) que, em estudo inicial, aponta para um tipo especial de competência, a saber, competência tradutória intermodal, quando se trabalha com línguas de modalidades diferentes.

Na primeira etapa, buscou-se páginas oficiais dos CAS na internet para fazer a coleta de dados, porém, sem sucesso, pois como estão vinculados às Seds e/ou outras Secretarias, não poderiam ter páginas próprias. Recorreu-se então às páginas oficiais das respectivas secretarias estaduais, onde também não havia dados consistentes que pudessem ser aproveitados. Em algumas páginas, encontrou-se um e-mail de contato no qual foi solicitado o documento de criação dos CAS. Foi informado que todas as informações referentes aos centros poderiam ser consultadas na página oficial do INES (<http://www.ines.gov.br>) então, esse endereço se tornou a fonte primária para coleta das informações. No endereço, foi possível observar informações detalhadas sobre a distribuição geográfica dos centros estaduais e municipais, descrição do que são esses centros e relatórios fornecidos pelos próprios centros contendo endereço do órgão, contato dos coordenadores (e-mail e telefone) e atividades desenvolvidas. Consta, ainda, que essas informações foram atualizadas em meados de 2017, em sua maioria.

A partir das informações extraídas do site do INES gerou-se uma planilha agrupando e identificando as informações por estado e os contatos (telefones e e-mails) das coordenações dos 27 centros estaduais e os 5 localizados em Minas Gerais sem identificação se pertenciam à esfera estadual ou municipal. Após, o primeiro contato via e-mail solicitou-se as seguintes informações: (1) documento que cria/regulamenta o referido centro e, (2) o currículo do curso de formação continuada para TILP atual. De todas as solicitações feitas houve retorno positivo de seis Centros dos quais se selecionou quatro para representar as regiões nordeste, centro-oeste, sudeste e sul, os demais e-mails ou estavam desatualizados ou retornaram informando que não ofertavam o curso no período requisitado.

A partir da descrição dos componentes da CT apresentadas por Gonçalves (2015), fez-se, na quarta fase da pesquisa, a quantificação das ocorrências de cada uma das categorias. Com as informações dos quatro CAS catalogadas anteriormente, identificou se quais dos conhecimentos, habilidades e subcompetências tradutórias se apresentavam em cada currículo

dos cursos pesquisado. Ao final, contou-se as ocorrências individuais e totais de cada categoria para a elaboração dos gráficos apresentados no capítulo de análise e discussão a seguir.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos após análise e sistematização das informações estão apresentados em forma de gráfico, primeiramente das quatro regiões e, ao final, um panorama de quais conhecimentos e habilidades são privilegiadas nos cursos oferecidos pelos CAS. Segue-se a mesma ordem apresentada no capítulo que tratou da descrição dos CAS. Conforme apontado na descrição metodológica da pesquisa, não obteve se retorno da região norte, sendo assim, iniciará a análise pela região nordeste, seguida da centro-oeste, sudeste e sul. Para isso, relembrem-se as 11 Subcompetências em que foram distribuídos os conteúdos dos cursos de formação continuada e uma extra, referente a avaliações finais:

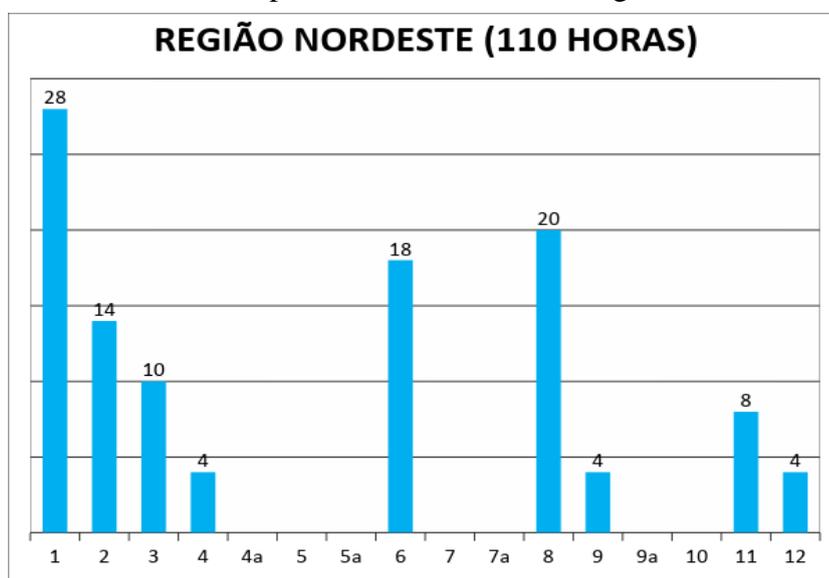
1. Capacidades pragmática/ estratégica;
2. Capacidade linguística/ metalinguística nas línguas de trabalho;
3. Capacidade sociolinguística/ estilística/ textual/ discursiva nas línguas de trabalho;
4. Capacidade nas culturas das línguas de trabalho;
- 4.a) Capacidade em cultura geral;
5. Capacidade temática;
- 5.a) Conhecimento terminológico ;
6. Conhecimento teórico e meta-teórico sobre tradução;
7. Habilidade no uso de tecnologias aplicadas à tradução;
- 7.a) Habilidade em pesquisa;
8. Habilidade sócio-interativa/ profissional;
9. Fatores psicofisiológicos;
- 9.a) Fatores emocionais/ subjetivos ;
10. Conhecimentos/ habilidades não diretamente relacionados.
11. Competência Pedagógica (Quadros, 2004; Rodrigues, 2011; Albres, 2005);
12. Avaliação.

6.1 Subcompetências enfatizadas na região nordeste

Na Região nordeste, a com maior em número de estados e que concentra um total de nove CAS estaduais localizados nas cidades de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba,

Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe, selecionou-se o currículo do curso voltado ao TILP educacional de um dos Centros e como nos dados a seguir:

Gráfico 1 - Subcompetências enfatizadas na região nordeste



Fonte: O autor (2018)

Observa-se no gráfico 1 que a subcompetência que configura a maior carga horária é a (1), *Capacidade pragmática/ estratégica*. Das 110 horas totais do curso, 28h é dedicada exclusivamente a essa subcompetência e dentre as regiões analisadas, está é a com maior carga horária desse tópico. Essa habilidade está relacionada à “[...] identificar e solucionar problemas, tomar decisões, raciocinar, chegar a conclusões [...]” (GONÇALVES, 2015, p 118.), sendo capacidades essenciais para a formação dos TILP.

Em seguida, aparecem as subcompetências (8) *Habilidade socio-interativa / profissional*, com 20 horas e (6) *Conhecimento teórico e meta-teórico sobre tradução*. Essas habilidades são relacionadas à capacidade interpessoal, inerentes ao processo tradutório/interpretativo favorecendo a criação de redes de conversação e negociação das condições de trabalho, por exemplo. E o “[...] conhecimento declarativo e metacognitivo sobre o que é tradução e seus diversos desdobramentos e implicações [...]” (GONÇALVES, 2015, p. 120).

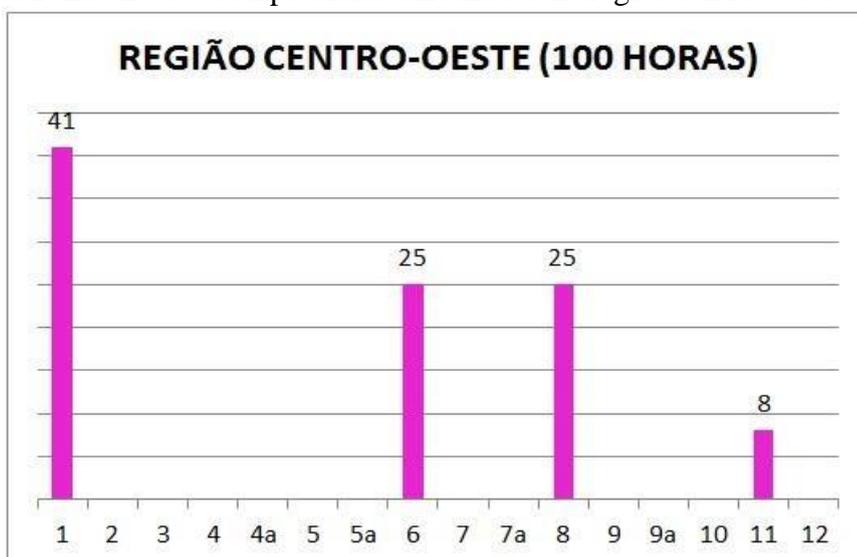
Observa-se que as subcompetências (4a) (5) (5a) (7) (7a) (9a) e (10) não são contempladas na formação continuada oferecida por esse Centro. Neste panorama destaca-se a importância do conhecimento temático das disciplinas, domínio terminológico dos conceitos

abordados em cada aula e dos fatores emocionais/subjetivos que no contexto educacional estão mais fortemente marcados.

6.2 Subcompetências enfatizadas na região centro-oeste

Na região centro-oeste abrangendo quatro estados e onde se localiza 3 CAS estaduais em atividade nas cidades do Distrito Federal, Goiás e Mato Grosso, apresenta-se o gráfico abaixo a partir do currículo do curso ofertado por um desses Centros conforme apresentado a seguir:

Gráfico 2 - Subcompetências enfatizadas na região centro-oeste



Fonte: O autor (2018)

Em contato via e-mail com o CAS selecionado para representar essa região, não foi possível verificar qual a carga horária exata destinada a cada disciplina/aula do curso, sendo assim, calculou-se o valor aproximado de 8 horas/aula, totalizando 96 horas do curso mais 4h que foram distribuídas igualmente entre as subcompetências mais recorrentes, para assim, obter a soma de 100 horas correspondente ao curso.

Conforme se observa no gráfico 2, os elementos privilegiados na formação continuada são, em primeiro, lugar a subcompetência (1) *Capacidade pragmática/ estratégica*, com total de 41 horas, que já foi comentada no gráfico anterior. Duas subcompetências empatam no segundo lugar com 25 horas cada uma: (6), que também já foi comentada anteriormente e (8) *Habilidade socio-interativa / profissional* que são aqueles conhecimentos e habilidades para

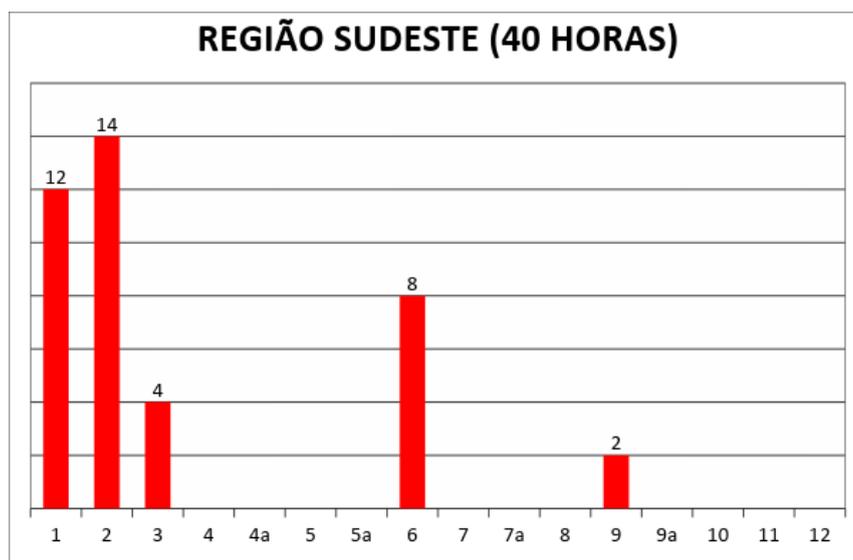
“lidar com uma série de aspectos presentes no entorno do processo tradutório, especialmente aqueles que envolvem relações interpessoais e mercadológicas no universo profissional, favorecendo o sucesso na criação de redes de conversação com colegas e especialistas diversos (networking)” (GONÇALVES, 2015. p.121)

Por fim, cita-se a subcompetência (11) que seriam aqueles conhecimentos e habilidades específicos ao TILP educacional. Essa competência implica em conhecimentos como educação bilíngue, inclusiva, aquisição de primeira e segunda língua pelo surdo, conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem, entre outros.

6.3 Subcompetências enfatizadas na região sudeste

O gráfico a seguir mostra a distribuição das subcompetências no CAS selecionado no espaço geográfico que compreende a região sudeste e abrange os estados Espírito Santos, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo e onde se encontram pelo menos 1 CAS em cada um dos quatro estados além dos municipais. É possível observar que apenas cinco subcompetências são exploradas durante o curso, que tem uma carga horária reduzida:

Gráfico 3 - Subcompetências enfatizadas na região sudeste



Fonte: O autor (2018)

De todas as regiões, o CAS selecionado da região sudeste é o que oferece a formação continuada com menor carga horária (40 horas) e que estão distribuídas da seguinte forma: 14

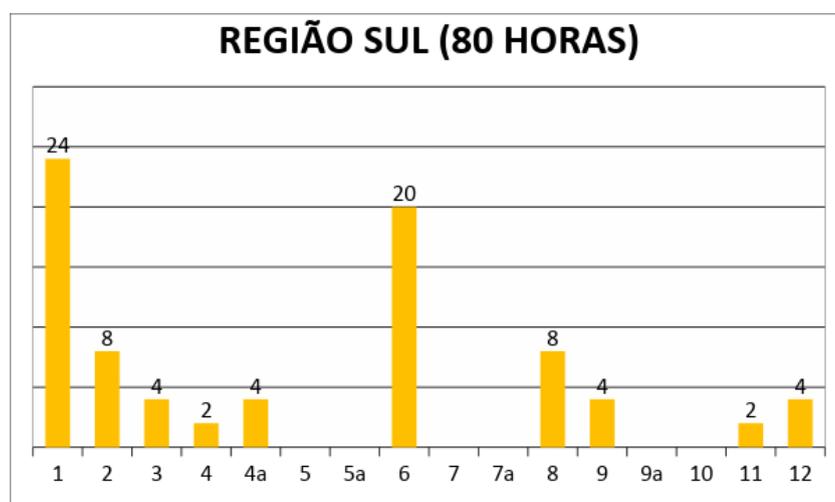
horas dedicadas a subcompetência (2) *Capacidade linguística/ metalinguística nas línguas de trabalho* que “[...] envolve os mecanismos automatizados nos níveis lexicais, morfossintáticos e semânticos nas línguas de trabalho [...]”, (GONÇALVES, 2015, p. 119) além do conhecimento explícito “saber como” e declarativo “saber o que” das línguas de trabalho, ou seja, é a habilidade no uso propriamente dito e saber identificar e administrar as diferenças e semelhanças do par linguístico com o qual trabalha.

As demais horas são dedicadas as subcompetências (1), (6), com 12 e 8 horas respectivamente, (3) *Capacidade sociolinguística/ estilística/ textual/ discursiva nas línguas de trabalho* que seria os conhecimentos relativos aos gêneros textuais, estilos, e do discurso propriamente dito, seja ele escrito, falado ou sinalizado. Por fim, a subcompetência número (9), *Fatores psicofisiológicos* que são aquelas habilidades psicomotoras e perceptuais, ou seja, conhecimento e habilidade sobre o corpo físico e a percepção dos fatores externos tão importantes para tradutores e intérpretes de língua de sinais.

6.4 Subcompetências enfatizadas na região sul

A região sul, com três estados, é a que possui a segunda menor carga horária em relação aos demais Centros que fizeram parte da pesquisa. Atualmente oferece formação continuada de 80h e que estão distribuídos da seguinte forma:

Gráfico 4 - Subcompetências enfatizadas na região sul



Fonte: O autor (2018)

A ênfase deste curso está sobre as subcompetências (1) *Capacidade pragmática/estratégica*, com 24 horas dedicadas a prática e (6) *Capacidade linguística/ metalinguística nas línguas de trabalho* dedicadas ao estudo teórico. As demais subcompetência recebem pouco destaque: (2) e (8) com 8 horas cada; (3), (4a), (9) e (12) com 4 horas cada uma. Pode-se concluir que o objetivo principal do curso está em discutir aspectos teóricos e práticos da tradução/interpretação de forma geral e, assim como nos demais Centros, outros conhecimentos e habilidades importantes para atuação no contexto educacional são pouco explorados.

6.5 Subcompetências enfatizadas Nos CAS

O objetivo principal desta pesquisa é traçar um panorama de como acontece à formação continuada dos TILS educacionais oferecidos pelos CAS, sendo assim, após descrição dos cursos ofertados por essas organizações a nível regional, apresenta se, agora, uma visão holística em que se reuniram os quatro centros investigados: nordeste, centro-oeste, sudeste e sul, lembrando que não foi possível levantar dados de nenhum centro estadual da região norte.

Gráfico 5– Subcompetências enfatizadas nos CAS

SUB	1	2	3	4	4a	5	5a	6	7	7a	8	9	9a	10	11	12	CH
CAS NORDESTE	28	14	10	4	0	0	0	18	0	0	20	4	0	0	8	4	110
CAS CENTRO - OESTE	41	0	0	0	0	0	0	25	0	0	25	0	0	0	9	0	100
CAS SUDESTE	12	14	4	0	0	0	0	8	0	0	0	2	0	0	0	0	40
CAS SUL	24	8	4	2	4	0	0	20	0	0	8	4	0	0	2	4	80
CH por SUB	105	36	18	6	4	0	0	71	0	0	53	10	0	0	19	8	330

1. Capacidades pragmática/ estratégica;
2. Capacidade linguística/ metalinguística nas línguas de trabalho;
3. Capacidade sociolinguística/ estilística/ textual/ discursiva nas línguas de trabalho;
4. Capacidade nas culturas das línguas de trabalho;
4. a) Capacidade em cultura geral;
5. Capacidade temática;
5. a) Conhecimento terminológico ;
6. Conhecimento teórico e meta-teórico sobre tradução;
7. Habilidade no uso de tecnologias aplicadas à tradução;
7. a) Habilidade em pesquisa;
8. Habilidade sócio-interativa/ profissional;
9. Fatores psicofisiológicos;
9. a) Fatores emocionais/ subjetivos ;
10. Conhecimentos/ habilidades não diretamente relacionados.
11. Competência Pedagógica (Quadros, 2004; Rodrigues, 2011 e Albres, 2005);
12. Avaliação.

Fonte: O autor (2018)

Os números em destaque representam a subcompetência (SUB) enfatizada na disciplina e os demais representam as horas dedicadas a cada uma delas nos cursos, carga horária total dos cursos (CH), total por subcompetência nas quatro regiões e a soma da carga horária dos quatro cursos.

Pode-se observar que da carga horária total, 105 horas são dedicadas à categoria (1) e 71 horas para a categoria (6), prática e teoria respectivamente. Em terceiro lugar, com 53 horas, a categoria (8) relacionada às relações interpessoais no ambiente de trabalho e possíveis negociações que aconteçam nesse ambiente. 36 horas direcionadas a subcompetência (2). Uma observação plausível mostra que essa competência pressupõe o exercício e reflexão do par linguístico com o qual o TILP trabalha, ou seja, a Libras e Língua Portuguesa, mas que a ênfase recai sobre a Libras na grande maioria dos conteúdos, sendo ignorada o estudo da gramática do português. O termo “Língua Portuguesa” só aparece explicitamente no título do conteúdo é relacionado a essa categoria apenas uma única vez. A disciplina nesse caso era de apenas 4 horas.

Com 18 horas, aparecem as categorias (3) e (11) que estão diretamente relacionadas ao meio de atuação dos profissionais, porém recebem uma quantia pequena de tempo para seu desenvolvimento e aperfeiçoamento. As outras competências aparecem cada vez menos: (9) com 10 horas, (12) com 8 horas, mas nesse caso tratasse apenas da avaliação final dos cursos, (4) com 6 horas, (4a) com apenas 4 horas e as categorias (5) (5a) (7) (9a) (10) não são abordadas em nenhum momento durante os cursos.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa apresentou uma análise preliminar da formação continuada para Tradutores Intérpretes de Libras-Língua Portuguesa - TILP no contexto educacional ofertadas pelos CAS de quatro das cinco regiões brasileiras tendo como aporte teórico principal o modelo de competências tradutórias apresentados por Gonçalves (2015), e com isso, traçamos de forma panorâmica como vem acontecendo a formação desses profissionais a nível nacional.

Apesar de o objetivo inicial ser de termos amostra de um Centro por região, não obtivemos dados da região norte ou nenhuma das instituições dessa região oferecerem formação continuada para TILP no período que se desenvolveu essa pesquisa mesmo assim acreditamos que foi possível termos uma visão ampla dessas formações a nível nacional.

Para compreendermos a formação continuada trouxemos informações a respeito dos vários tipos de cursos que podem ser oferecidos segundo MEC (cursos livres, cursos de graduação e pós-graduação). No caso desta pesquisa, os cursos ofertados pelas instituições selecionadas se enquadram na primeira categoria e, talvez por isso, tenham apresentado discrepância de conteúdos e carga horaria se comparados entre si uma vez que o MEC não estabelece critérios de carga horária nem de conteúdos específicos a serem abordados nesse tipo de curso.

Constatamos, pelo quantitativo de retorno que obtivemos quando da solicitação da grade curricular de todos os 27 Centros, que, apesar de ações de formação inicial e continuada serem previstas nos eixos desenvolvidos pelos CAS nem todos de fato ofertavam cursos para TILP no período abrangido por essa pesquisa (2017/2018).

Os que ofereciam privilegiavam algumas subcompetências em detrimento de outras, como aquelas que se relacionam a prática da interpretação (105 horas) e questões teóricas de tradução e interpretação (71 horas), ou seja, a preocupação está sobre saber traduzir/interpretar (conhecimentos procedimentais) e saber as formas de se fazer (conhecimentos declarativos).

Entre as subcompetências que eram negligenciadas podemos citar a (5) *Capacidade temática* e (5.a) *Conhecimento terminológica* que dizem respeito habilidades, conhecimentos e metacconhecimentos relativos a áreas de conhecimento especializado e a utilização do vocabulário especializado de determinada área temática (Gonçalves, 2015), o que é de extrema importância para os TILP educacionais uma vez que atuam em sala de aula

geralmente em todas as disciplinas e precisam não só conhecer os conceitos/termos em língua portuguesa, mas seus correspondentes em Libras.

Seguidos pelas subcompetências (7) *Habilidade no uso de tecnologias aplicadas à tradução e (7.a) Habilidade em pesquisa* que se referem ao uso eficiente de diversas ferramentas tecnológicas de apoio a tradução/interpretação principalmente relacionado a pesquisa terminológica como uso de glossários e dicionários (Gonçalves, 2015). No que se refere a interpretação educacional, o uso de tecnologias durante a atuação não é muito comum, uma vez que o profissional atua sozinho e não pode interromper o fluxo de informação para utilizar essas ferramentas. Entretanto, o levantamento de informações sobre as disciplinas a serem interpretadas podem anteceder a atuação quando, por exemplo, o TILP recebe o plano de aula e com base nele pode pesquisar os vocabulários que poderão ser utilizados durante as aulas.

Além dessas, outra subcompetência que não foi considerada na proposta de Gonçalves (2015) por se tratar daqueles conhecimentos e habilidades gerais que seriam comuns a todos os tradutores e intérpretes é a subcompetência (11) *Competência Pedagógica* defendida por vários autores apresentados nesse trabalho como sendo aquelas habilidades e conhecimentos relacionados aos processos educacionais para estudantes surdos nas diferentes fases, mediação das interações nos espaços educacionais e na construção do conhecimento o que implica a participação efetiva do TILP educacional no processo de ensino-aprendizagem (Quadros, 2004; Rodrigues, 2011; Albres, 2015).

Talvez, essa subcompetência não tenha sido melhor explorada nos cursos analisados pois ainda é nebuloso os limites de envolvimento do TILP nesses processos. Isso se evidencia, por exemplo, na divergência de termos para designar os profissionais nos estados conforme apresentado no capítulo 1 em que em algumas regiões o termo utilizado é “professor-intérprete” “tradutor intérprete de Libras” e “interlocutor” e nos próprios documentos e publicações do MEC há essa divergência (AQUINO, 2015).

Além disso, até entre os pesquisadores que investigam a atuação dos TILP educacionais não está claro os limites da atuação desses profissionais o que demonstra o quanto precisa ser explorado nesse campo contribuindo com a consolidação de formações adequadas a esses profissionais.

A profissionalização dessa categoria é bem recente, tendo como ponto principal o reconhecimento da Libras por meio da lei 10.436 em 2002 e da regulamentação desta lei por meio do decreto 5.626 de 2005 sendo o primeiro documento oficial que institui critérios básicos para atuação dos TILP em diversos contextos.

A pesar disso, a formação de tradutores e intérpretes é complexa e dinâmica, pois deve considerar diversos aspectos para além do desenvolvimento da competência linguística na Libras e no Português. Para aqueles que atuam na educação o processo formativo assume papel ainda mais central visto que é nesse momento que se desenvolve a consciência crítica do papel de mediação linguística/cultural e de mediação das relações e conhecimento inerentes a esse contexto contribuindo na aquisição de conhecimentos, habilidades e competências específicas para se atuar nessa área.

A seleção de um modelo componencial de competência e subcompetência tradutórias combinados com autores que discutem a atuação de TILP educacionais nos permitiu compreender quais seriam esses conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidos pelos profissionais, possibilitando assim a categorização de forma objetiva dos conteúdos abordados nas formações continuadas ofertadas por quatro CAS e, por conseguinte, apresentar um panorama da formação realizada por esses Centros a nível nacional.

Entretanto, dada à importância dessa temática, a carência de pesquisas que investiguem a formação continuada de TILP educacionais e considerando que o presente trabalho se propôs a investigar de forma preliminar esse tema utilizando uma metodologia que não nos permitiu enxergar as nuances envolvidas nesse processo, são necessários outros empreendimentos que contribuam para a melhoria das ações formativas desses profissionais que assumem papel de destaque na educação inclusiva para surdos.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva A. **Intérprete Educacional**: Políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.
- ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. **Traduzir com autonomia**: estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: Contexto, 2002.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**: Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 23 jul. 2004.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, publicado no D.O. U. Em 22 de dezembro de 2005**: Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, 22 dez. 2005.
- BRASIL. Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Decreto Nº 8.268, de 18 de Junho de 2014**. Brasília, 18 jun. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**: Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 19 dez. 2000.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e da outras providências, 24 de abril de 2002. Brasília, 24 abr. 2002.
- BRASIL. **Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010**: Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, 01 set. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Especial. Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento as Pessoas com Surdez - CAS. Projeto de criação do CAS, 2005.
- FARIA, Juliana Guimarães; GALÁN-MAÑAS, Anabel. Um estudo sobre a formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [s.i.], v. 57, n. 1, p.265-286, abr. 2018.
- FERREIRA, Daiane. **Estudo comparativo de currículos de cursos de formação de tradutores e intérpretes de libras-português no contexto brasileiro**. 2015. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Ilha de Florianópolis, 2015.
- GIL, Antonio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GONÇALVES, J. L. V. R. Repensando o Desenvolvimento da Competência Tradutória e suas implicações para a Formação do Tradutor. Revista **Graphos**, vol. 17, nº 1, 2015. p.114-130. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/viewFile/25053/13707> Acesso em: 20 mar. 2018.

HURTADO ALBIR, A. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (Org.). **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 19-57.

A KELMAN, C. Os diferentes papéis do professor intérprete. **Espaço**, Rio de Janeiro, v. 24, p.25-30, 2005.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p.133-153, jun. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/view/156>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal (Org.). Quais são os tipos de cursos superiores?: emec. 2018. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/faq>>. Acesso em: 04 dez. 2018.

PARANÁ. Departamento de Imprensa Oficial do Estado do Paraná - Dioe. Governo do Paraná. Diário Oficial. 2018. Disponível em: <<https://www.documentos.dioe.pr.gov.br>>. Acesso em: 06 nov. 2018.

PARANÁ. SEED/SUED (Estado). **Instrução nº 17/2017, de 28 de setembro de 2017: Critérios para atuação de profissionais no Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas escolas da rede pública estadual de ensino e nas escolas especializadas estaduais e parceiras (conveniadas)** Instrução N.º 17/2017 – Seed/sued. Paraná, 28 set. 1017. p. 1-6.

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

QUADROS, Ronice M. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

RIO DE JANEIRO. Ines. Governo Federal. **INES e CAS**, 2000. Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: nov/dez. 2017 e fev. 2018.

RIZO, Gabriela; NOGUEIRA, I. F. **Os centros de apoio à pessoa surda (CAS) em nosso país**. Arqueiro: Rio de Janeiro, v. 31, 2015. p. 23-28.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Competência em tradução e línguas de sinais: a modalidade gestual-visual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [s.i.], v. 57, n. 1, p.287-318, abr. 2018.

RODRIGUES, Carlos Henrique; SILVÉRIO, Carla Couto de Paula (Org.). Interpretando na educação: quais conhecimentos e habilidades o intérprete educacional deve possuir? **Espaço**, Rio de Janeiro, v. 35, p.42-50, jun. 2011. Semestral. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

SANTA CATARINA (Estado). **Resolução nº 100, de 13 de dezembro de 2016**: Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.

Florianópolis, SC, 13 dez. 2016. Disponível em: <<http://www.fcee.sc.gov.br>> . Acesso em: 09 mar. 2018.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política para educação de Surdos no Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2004. 33p. Disponível em: <<http://www.fcee.sc.gov.br>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Intérpretes educacionais de Libras: orientações** para a prática profissional / Org. João Paulo Ampessan, Juliana Sousa Pereira Guimarães e Marcos Luchi - Florianópolis: DIOESC, 2013. 96p. Disponível em: <<http://www.fcee.sc.gov.br>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

SANTOS, Lara Ferreira dos. **O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações**. 2014. 200 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SEED (Estado). **Instrução Normativa nº 001, de 30 de janeiro de 2018**: Regulamenta diretrizes pedagógicas e administrativas sobre o atendimento educacional especializado, no âmbito da educação básica no Estado do Acre. Rio Branco, AC, 30 jan. 2018.

SOARES, Rosiene Queres de Aguiar. **A atuação dos centros de capacitação de profissionais da educação e atendimento às pessoas com surdez de Cascavel/Paraná na inclusão de crianças surdas na rede pública municipal de ensino**. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016. Disponível em:<http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/1021/1/Rosiene_Soares_2016.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.



CONVITE PARA COLABORAÇÃO EM PESQUISA

Pesquisador: Cleverson Rogerio dos Santos

(e-mail: cleverson12santos@gmail.com)

Orientadora: Ronice Müller de Quadros

Co-orientador: Marcos Luiz dos Santos Brabo

Curso: Letras-Libras (Bacharelado)

Título da Pesquisa: A Formação de Tradutor Intérprete Educacional nos Centros de Atendimento aos Profissionais da Educação de Surdos (CAS)

Esse CAS está sendo convidado a colaborar com o trabalho de monografia que tem como objetivo levantar os documentos oficiais que regulamentam/orientam a atuação bem como os objetivos de cada Centro, principalmente no que diz respeito à formação profissional de tradutores intérpretes de Libras-Português e analisar os conteúdos que compõem os cursos de formação continuada voltados a esses profissionais e, em seguida, distribuí-los nas categorias de competências tradutórias elencadas por Gonçalves (2015), traçando assim um panorama de como vem acontecendo a formação continuada desses profissionais atualmente.

Ao participar deste estudo, disponibilizando o documento oficial que regulamenta/orienta as atividades desse Centro bem como o cronograma do curso de formação para tradutores intérpretes, este CAS permitirá que o pesquisador Cleverson Rogerio dos Santos, utilize os documentos para o desenvolvimento da pesquisa.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e sua orientadora terão conhecimento da identidade dos Centros participantes e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

APÊNDICE B- Currículo do curso – CAS/Nordeste

DISCIPLINA	CH
Cuidados e prevenção para TILS	4
Linguística da Libras	4
Estudos da Tradução e Estratégias de Tradução	6
Interpretação de gêneros textuais	4
Cuidados com a voz	4
Técnicas de oratória para interpretação Sinal – Voz	6
Interpretação nas versões sinal – voz e voz – sinal	8
Histórico da Interpretação em Língua de Sinais	4
Cultura e identidade Surda.	4
Educação de Surdos e a Atuação do Professor Intérprete de Libras	4
Atendimento ao Aluno Surdocego: Refletindo sobre a Atuação do Guia Intérprete	4
Classificadores e Adjetivos Descritivos na Libras e seu uso na interpretação	4
Expressão Corporal em Língua de Sinais	4
Ética do tradutor e intérprete de Libras	4
Legislação e a profissão do tradutor intérprete de Libras	4
Leitura e Escrita Surda	4
Aspectos Cognitivos do Processo de Interpretação	4
Escrita de Sinais Introdução	6
Laboratório de Interpretação I	4
Laboratório de Interpretação II	4
Laboratório de Interpretação III	4
Laboratório de Interpretação IV	4
Laboratório de Interpretação V	4
Laboratório de Interpretação VI	4
Seminário Interpretação Libras – Português e Português - Libras	4
CARGA HORÁRIA TOTAL: 110 horas	

APÊNDICE C- Currículo do curso – CAS/Centro-Oeste

DISCIPLINA	CH
Código de ética	8
O papel do intérprete	8
Legislação	8
Quem é o interprete de sala de aula	8
Modelo de tradução e interpretação	8
Teoria da Interpretação	8
Tradução palavra-por-palavra	8
Pilares da interpretação e tradução	8
Tradução literal	8
Transposição	8
Pratica de Interpretação	8
Interpretação Libras para o Português	8
CARGA HORÁRIA TORAL: 100H	

Observação: Conforme dito na seção de análise de dados, em contato com CAS selecionado dessa região, não foi possível verificar qual a carga horária exata destinada aos conteúdos listados acima, sendo assim, calculou-se o valor aproximado de 8 horas/aula, totalizando 96h do curso mais 4h que foram distribuídas igualmente entre as subcompetências mais recorrentes, para assim, obter a soma de 100h correspondente ao curso.

APÊNCIE D- Currículo do curso – CAS/Sudeste

DISCIPLINA	CH
Aprofundamento em LIBRAS	4
Análise Linguística de texto em Libras	8
Relação entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa	4
Sintaxe da Libras	4
Pragmática da Libras	4
A Interpretação do Par Linguístico Libras/Língua portuguesa	8
Aspectos teóricos da Tradução e da Interpretação e suas Modalidades	8
CARGA HORÁRIA TOTAL: 40 horas	

APÊNDICE E - Currículo do curso – CAS/Sul

DISCIPLINA	CH
Profissão do Tradutor e Intérprete, Legislação e Ética.	4
Expressões não manuais e Corporeidade	4
Crenças sobre o Tradutor e Intérprete de Libras/LP	4
Competências Tradutórias I	4
Atuação do Guia-Intérprete Educacional	4
Oficina de interpretação da LP – Libras I	4
Estratégias de tradução / interpretação I	4
Metáforas na tradução / interpretação	4
Uso correto dos espaços na Libras	4
Linguística Aplicada à tradução / interpretação	4
Estudos da tradução / interpretação I	4
Tradução e interpretação de gêneros textuais	4
Oficina de interpretação da Libras – LP I	4
Estratégias de tradução e interpretação II	4
Oficina de interpretação da LP – Libras II	4
Oficina de interpretação da Libras – LP II	4
Competências Tradutórias II	4
Aspectos linguísticos e Gramaticais da Libras	4
Estudos da tradução / interpretação II	4
Avaliação	4
CARGA HORÁRIA TOTAL: 80 horas	