



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

KELI SIMÕES XAVIER SILVA

**O TRABALHO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS-
PORTUGUÊS E O CONTEXTO EDUCACIONAL**

VITÓRIA

2020



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

KELI SIMÕES XAVIER SILVA

**O TRABALHO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS-
PORTUGUÊS E O CONTEXTO EDUCACIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para a obtenção do Grau de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ivone Martins de Oliveira.

VITÓRIA
2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S593t Simões Xavier Silva, Keli, 1982-
O Trabalho do Tradutor e Intérprete de Libras-Português e o Contexto Educacional / Keli Simões Xavier Silva. - 2020.
235 f. : il.

Orientadora: Ivone Martins de Oliveira.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Política. 2. Trabalho como princípio educativo. 3. Tradutor e intérprete de Libras. 4. Educação de surdos. I. Martins de Oliveira, Ivone. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

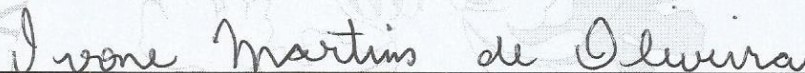
KELI SIMÕES XAVIER SILVA

O TRABALHO DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS - PORTUGUÊS E O CONTEXTO EDUCACIONAL

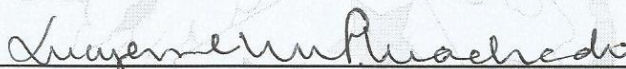
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2020.

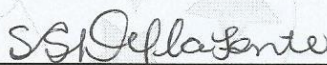
COMISSÃO EXAMINADORA



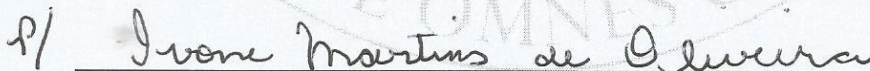
Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo



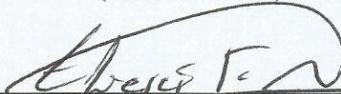
Professora Doutora Lucylene Matos da Costa Vieira Machado
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Sandra Soares Della Fonte
Universidade Federal do Espírito Santo

p/ 

Professora Doutora Neiva de Aquino Albres
Universidade Federal de Santa Catarina
(Por videoconferência)



Professor Doutor Elieser Toretta Zen
Instituto Federal do Espírito Santo

*A Deus,
minha contradição mais bela que
me mantém em constante movimento.*

AGRADECIMENTOS

Durante os quatro anos de doutoramento, muitas foram as pessoas que contribuíram para que esse período fosse um real processo de aprendizado e descobertas. A todas essas pessoas minha profunda gratidão. Em meio a estas, existem algumas que quero aproveitar esse espaço para fazer um agradecimento mais direcionado.

Começando pela família, agradeço ao meu esposo, companheiro e amor, Daniel Junior da Silva. Obrigada por ser minha lágrima, meu suor, minha sustentação. Obrigada pelo cuidado comigo, pela escuta, pelos debates sobre a conjuntura mundial em nossos "cafés da tarde filosóficos". Os quais estão presentes na escrita dessa tese e, se não o tornaram um materialista histórico dialético, com certeza o ensinaram a amar uma.

Aos meus pais, Evilázio Xavier e Cássia Maria Simões Xavier, que são minha origem, minha motivação e porto seguro. Obrigada por todo o cuidado e amor que vocês sempre me dedicaram, em especial, nesses últimos quatro anos. Sem vocês eu não teria chegado até aqui.

Ao meu irmão e cunhado, Eliezer Willian Simões Nascimento Xavier e Gabriel Silva Xavier Nascimento, por "comprarem meu barulho" e segurarem algumas barras. Por romperem barreiras e me ensinarem muito através do amor, cuidado e respeito que vocês têm por mim.

Fechando os agradecimentos a esse agrupamento que é o familiar e, no intuito de estender minha gratidão aos dois núcleos familiares dos quais sou fruto, os Simões e os Xavier, indico aqui duas pessoas para representá-los: tia Alcinéia e tia Mércia. A primeira, por sempre se fazer presente em minha vida, intercedendo por mim, aconselhando meus pais sobre minha trajetória escolar e vibrando a cada nova etapa acadêmica e profissional que passei. A segunda, por também se mostrar em minha vida como um exemplo de mulher independente, cautelosa e zelosa com seus sobrinhos, pois, me recordo bem de ser com ela a primeira vez em que desenhei as vogais. A vocês tias queridas, e por extensão às famílias, minha gratidão.

Prosseguindo com meus agradecimentos, o meu muito obrigada as minhas amigas Fernanda e Keila, com quem componho o grupo "*cumadis* que estudam o MHD". Os debates, estudo e reflexões que vivenciamos nesses períodos, não só se

materializam nesta tese, como se fazem presentes na minha vida. Agradeço do fundo do meu coração a vocês, e também ao meu amigo Cássio, pelo apoio, zelo e socorro nos mais diversos momentos durante essa jornada chamada doutorado.

Aos meus amigos Lucyenne e Jefferson. A Lu, por ser essa pessoa que sempre me instigou, que viu potência em mim (antes mesmo de mim) e que me auxiliou muito em muitas esferas de minha vida. Ao Jeff, por ser o Jeff. Por me acolher e dividir comigo muitas experiências e conhecimentos que levarei comigo para sempre. A vocês dois que são meus companheiros de luta e trabalho, obrigada!

A minha amiga Aline a quem admiro e tenho aprendido muito. Ao meu grande amigo e companheiro de trabalho Daniel Junqueira, sem o qual grande parte dessa pesquisa não teria acontecido.

A minha querida orientadora Ivone Martins de Oliveira, com quem não só aprendi o que é *trabalho como princípio educativo*, como também o vivenciei. Agradeço por ser essa pessoa justa, correta e, ao mesmo tempo, humana. Por acreditar em mim e trabalhar pelo meu crescimento. Muito obrigada!

A professora Sandra Della Fonte, por me permitir assistir suas aulas em outro programa de pós-graduação, sem eu estar efetivamente matriculada, por me esclarecer dúvidas fulcrais sobre a base teórica, por me ouvir, ler meu trabalho e contribuir com ele.

A Professora Neiva de Aquino Albres pela interlocução e contribuições, desde a Qualificação II até a defesa. Ao Professor Eliesér Toretta Zen pela leitura cuidadosa e contribuição nesse momento da defesa.

A Dayana Bizi, por me ajudar antes, durante e depois deste processo.

A todas as pessoas que participaram desta pesquisa. A contribuição de todos vocês através das conversas, vivências e trocas de experiências, foi o que possibilitou a existência deste trabalho.

Por fim, à Universidade Federal do Espírito Santo pela oportunidade de cursar, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação, o doutorado em Educação e também, ao Departamento de Educação e Ciências Humanas - DECH – UFES, do qual faço parte, pela liberação do meu afastamento.

Ulysses Deriding Polyphemus - Odisseia de Homero



Autor: William Turner - 1829 - (National Gallery - London, United Kingdom)

*"Se partires um dia rumo a Ítaca,
faz votos de que o caminho seja longo,
repleto de aventuras, repleto de saber."*

Konstantínos Kaváfis

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o trabalho do tradutor e intérprete de Libras-Português. Objetiva problematizar algumas contradições que perpassam a constituição da classe dos trabalhadores denominada como tradutor e intérprete de Libras-Português no contexto educacional e defende a seguinte tese: o trabalho do tradutor e intérprete de Libras-Português é um trabalho imaterial, que dá acesso aos bens culturais e históricos da humanidade e configura-se como um serviço público de direito básico. No âmbito educacional ele tem se consolidado de forma precarizada em função de aspectos que estão inscritos em uma conjuntura político-econômica que é regida pelo sistema capitalista, o qual leva o trabalhador, que é foco deste estudo, a contratos instáveis e à alienação. O referencial teórico-metodológico que embasa a investigação é o materialismo histórico-dialético, o qual é mobilizado a fim de compreender o movimento e as transformações do objeto de estudo no processo histórico de organização social em que se realiza e suas contradições. O enfoque realizado é sobre o conceito de trabalho, entendendo-o como categoria seminal e concebendo-o como elemento fundante do ser social. Nesse contexto, a teoria dialógica da linguagem e a pedagogia histórico-crítica também contribuem no processo de compreensão social e histórica do desenvolvimento da atividade laboral do tradutor e intérprete de Libras-Português e de suas implicações no papel transformador da educação escolar. O lócus deste estudo é compreendido em duas dimensões: uma mais abrangente que envolve a esfera federal na implementação de políticas e a rede estadual de educação do Espírito Santo, na qual são implementadas políticas de contratação da força de trabalho do tradutor e intérprete de Libras-Português, e outra mais específica, que é situada na região norte capixaba, na qual se evidenciam as vivências de profissionais que ali atuam. Como procedimento de coleta do material empírico foram utilizadas: pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. A análise documental teve como foco o Decreto nº 5.626/2005; a Lei nº 12.319/2010; a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) de 2010 e os editais de contratação de tradutor e intérprete de Libras-Português vinculados à Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, publicados entre os anos de 2010 a 2018. A pesquisa de campo foi realizada junto aos tradutores e intérpretes de Libras-Português que atuam em contexto educacional na região norte do Espírito Santo, sendo que o contato com estes trabalhadores se deu por meio de um curso de formação voltado para aqueles que no ano de 2018 estavam desempenhando a referida função, ou que já haviam atuado anteriormente. O processo de análise ocorreu a partir da nuance metodológica do referencial teórico assumido, o qual expressa a dialética que se estabelece entre o Universal-Particular-Singular. Dessa forma, esta pesquisa destaca como particularidade investigada o próprio objeto deste estudo, como a universalidade do modo de produção capitalista, o qual é exposto por meio do delineamento político que perpassa o reconhecimento do trabalho do tradutor e intérprete de Libras-Português e, como singularidade, situa as diversas conjunturas que perpassam esse ofício, mais especificamente, quando o mesmo é circunscrito no espaço escolar. A pesquisa aborda o trabalho do tradutor e intérprete de Libras no âmbito educacional por meio da problematização do trabalho enquanto processo e princípio educativo,

apontando a necessidade de se promover a formação da consciência de classe dessa neófito categoria de trabalhadores.

Palavras-chave: Política. Trabalho como princípio educativo. Tradutor e intérprete de Libras. Educação de surdos.

ABSTRACT

The object of this research is the work of the Brazilian Sign Language translator and interpreter, as it aims to problematize some contradictions that permeate the constitution of the working class named translator and interpreter of Libras-Portuguese within the educational context and stands for the following thesis: the work of the translator and interpreter of Libras-Portuguese is an immaterial work, which gives access to the cultural and historical assets of humanity and configures itself as a public service of basic rights. In the educational sphere it has been consolidated in a precarious way due to the aspects that are inscribed in a political-economic conjuncture that is governed by the capitalist system, which leads the worker, which is the focus of this study, to unstable contracts and alienation. The theoretical-methodological framework on which this research is grounded is the historical-dialectical materialism, which is mobilized in order to understand the movement and the transformations of the object of study along the historical process of social organization in which it takes place as well as its contradictions. The focus is on the concept of work, taking it as a seminal category and conceiving it as a founding element of the social being. In this context, the dialogical theory of language and the historical-critical pedagogy also contribute to the process of social and historical understanding of the development of the work of the translator and interpreter of Libras-Portuguese and its implications in the transformative role of school education. The locus of this study is understood in two dimensions: a more comprehensive one, involving the federal sphere in the implementation of policies and the state education network of Espírito Santo, in where are implemented policies of hiring the workforce of the translator and interpreter of Libras-Portuguese, and another more specific one, which is located in the northern region of Espírito Santo, in which are evidenced the experiences of professionals who work there. As for the procedures to collect empirical material, there was: bibliographic research, documentary analysis and field research. The bibliographic research was conducted from searches in the Brazilian Digital Library of theses and dissertations. The documentary analysis focused on Decree No 5.626/2005; Law No 12.319/2010; the Brazilian Classification of Occupations (CBO) of 2010 and the public notices aimed at hiring translator and interpreter of Libras-Portuguese linked to the Secretariat of Education of the State of Espírito Santo, published between 2010 and 2018. The field research was conducted with translators and interpreters of Libras-Portuguese currently working within the educational context in the northern region of Espírito Santo, The contact with these workers was made through a training course aimed at those who in 2018 were hired for this job, or who had previously worked in this field. The process of analysis took place from the methodological nuance of the assumed theoretical reference, which expresses the dialectic that is established between the threefold Universal-Particular-Singular. Thus, this research highlights as a peculiarity investigated the object of this study itself, as the universality the capitalist mode of production, which is exposed by means of the political design that permeates the recognition of the work of the translator and interpreter of Libras-Portuguese and, as a singularity, situates the various conjunctures that permeate this occupation, more specifically, when it is circumscribed within the school space. The research addresses the work of the translator and interpreter of Libras in the educational

sphere through the problematization of the work as a process and educational principle, pointing out the need to promote the development of class consciousness of this neophyte category of workers.

Key words: Politics. Work as an Educational Principle. Libras Translator and Interpreter. Deaf Education.

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objet d'étudier le travail du traducteur et de l'interprète de Libras-portugais. Il vise à problématiser certaines contradictions qui imprègnent la constitution de la classe de travailleurs nommés comme traducteur et interprète de Libras-portugais dans le contexte éducationnel et défend la thèse suivante : le travail du traducteur et interprète de Libras-portugais est un travail immatériel, qui donne accès aux biens culturels et historiques de l'humanité et est configuré comme un service public de droit fondamental. Dans le domaine de l'éducation, elle s'est consolidée de manière précaire en raison d'aspects qui s'inscrivent dans une conjoncture politico-économique régie par le système capitaliste, qui conduit le travailleur, objet de cette étude, à des contrats instables et à l'aliénation. La référence théorique-méthodologique qui sous-tend l'enquête est le matérialisme historico-dialectique, qui est mobilisé pour comprendre le mouvement et les transformations de l'objet d'étude dans le processus historique d'organisation sociale dans lequel il se déroule et ses contradictions. L'accent est mis sur le concept de travail, en le comprenant comme une catégorie séminale et en le concevant comme un élément fondateur de l'être social. Dans ce contexte, la théorie dialogique de la langue et la pédagogie historico-critique contribuent également au processus de compréhension sociale et historique du développement du travail du traducteur et de l'interprète de Libras-portugais et de ses implications pour le rôle transformateur de l'enseignement scolaire. Le lieu de cette étude est compris dans deux dimensions : une plus complète impliquant la sphère fédérale dans la mise en œuvre des politiques et le réseau d'éducation de l'État de l'Espírito Santo, dans lequel des politiques sont mises en œuvre pour embaucher la main-d'œuvre du traducteur et interprète de Libras-portugais, et une autre plus spécifique, qui est située dans la région nord de l'État de l'Espírito Santo, où les expériences des professionnels qui y travaillent sont évidentes. La recherche bibliographique, l'analyse documentaire et la recherche sur le terrain ont été utilisées comme procédures de collecte de matériel empirique. La recherche bibliographique a été effectuée à partir des recherches effectuées dans la Bibliothèque numérique brésilienne de thèses et mémoires (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, <http://btdt.ibict.br>). L'analyse documentaire a porté sur le décret n° 5626/2005, la loi n° 12 319/2010, la classification brésilienne des professions (Classificação Brasileira de Ocupações - CBO) de 2010 et les décrets pour l'embauche de traducteurs et d'interprètes de Libras-portugais liés au Secrétariat de l'Éducation de l'État de l'Espírito Santo, publiés entre 2010 et 2018. La recherche sur le terrain a été effectuée avec des traducteurs et des interprètes de Libras-portugais qui travaillent dans le contexte éducatif de la région nord de l'État de l'Espírito Santo, et le contact avec ces travailleurs a été établi par le biais d'un cours de formation destiné à ceux qui, en 2018, exerçaient la fonction susmentionnée, ou qui avaient travaillé auparavant. Le processus d'analyse a été basé sur la nuance méthodologique de la référence théorique supposée, qui exprime la dialectique établie entre l'Universel-Particulier-Singulaire. Ainsi, cette recherche met en évidence comme une particularité étudiée l'objet même de cette étude, comme l'universalité, le mode de production capitaliste, qui est exposé à travers la délimitation politique qui passe par la reconnaissance du travail du traducteur et interprète de Libras-portugais et, comme une singularité, situe

les différentes conjonctures qui passent par ce métier, plus précisément, quand il est circonscrit dans l'espace scolaire. La recherche porte sur le travail du traducteur et de l'interprète de Libras dans le domaine de l'éducation à travers la problématisation du travail en tant que processus et principe éducatif, en soulignant la nécessité de promouvoir la formation de la conscience de classe de cette catégorie de travailleurs néophytes.

Mots-clés : Politique. Travailler comme un principe éducatif. Traducteur et interprète de Libras. L'éducation des sourds.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- Níveis de competência dos grandes grupos.....	61
TABELA 2	- Distribuição por ano.....	64
TABELA 3	- Pré-requisitos dos editais/ bloco 1: 2010 e 2011.....	65
TABELA 4	- Pré-requisitos dos editais/ bloco 2: 2012 e 2015 / atuação no CAS e E.R.....	66
TABELA 5	- Pré-requisitos dos editais/bloco 2: 2012 e 2015/ voluntariado.....	70
TABELA 6	- Pré-requisitos dos editais/ bloco 3: 2016 e 2018.....	73
TABELA 7	- Atribuições / bloco 1: 2010 a 2015.....	78
TABELA 8	- Atribuições / bloco 2: voluntariado.....	79
TABELA 9	- Atribuições / bloco 3: 2016 a 2018.....	79
TABELA 10	- Regiões e participantes da pesquisa.....	82
TABELA 11	- Carga horária das certificações de tradutor e intérprete de Libras-Português dos participantes da pesquisa.....	85

TABELA 12	- Remuneração atribuída a cada nível de escolaridade dos profissionais.....	168
TABELA A	- Levantamento de teses na BDTD 2010 – 2018.....	211
TABELA B	- Informações dos editais de seleção e contratação em que constavam os tradutores e intérpretes de Libras-Português: 2010 a 2018.....	215

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	-	Divisão regional do ES- Macrorregiões de planejamento.....	45
Figura 2	-	Divisão e descrição breve dos Grandes Grupos da CBO.....	60
Figura 3	-	Imagem de fragmento do edital SEDU - 66/2018.....	80
Figura 4	-	Imagem de fragmento do edital SEDU - 17/2014.....	160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	-	Classificação do intérprete de Libras na CBO.....	62
Gráfico 2	-	Dados relativos ao contexto de apropriação de Libras dos participantes da pesquisa.....	84

LISTA DE SIGLAS

ABRATES – Associação Brasileira e Tradutores

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APILES – Associação dos Profissionais Intérpretes de Libras do Espírito Santo

APILS – Associações de profissionais tradutores intérpretes de Libras

ASL – Língua de Sinais Americana

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

CBO – Classificação Brasileira de Ocupações

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEUNES – Centro Universitário Norte do Espírito Santo

Corde – Coordenação Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DECH – Departamento de Educação e Ciências Humanas

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

EOA – Escola Oral e Auditiva

ER – Escola Regular

FEBRAPILS – Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais

FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração Nacional dos Surdos

Fies – Financiamento estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IJSN – Instituto Jones dos Santos Neves

ILSE – Intérprete de Língua de Sinais Educacional

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
INSS – Instituto Nacional de Seguro Social
Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
Libras – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
MPL – Movimento Passe Livre
ONU – Organização das Nações Unidas
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
ProUni - Programa Universidade para Todos
SEAD – Secretaria de Educação a Distância
Sedu – Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo
Seesp – Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
SINPAS – Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social
SINTRA – Sindicato dos Tradutores
TILS – Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo
Ufsc – Universidade Federal de Santa Catarina
WASLI – World Association of Sign Language Interpreters

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO 1	
O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO E A PESQUISA	34
1.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO	34
1.2 A PESQUISA	41
1.3 O MATERIAL EMPÍRICO: O FENÔMENO E SUA APARÊNCIA.....	47
1.3.1 Contexto educacional e o tradutor e intérprete de Libras: o que as pesquisas indicam?.....	50
1.3.2 Documentos nacionais e editais estaduais: o que eles nos dizem sobre o trabalho foco deste estudo?	56
1.3.3 Trabalhadores da região norte capixaba: o que eles nos dizem?	81
CAPÍTULO 2	
O TRABALHO	95
2.1 O TRABALHO E SUA NATUREZA	95
2.2 A NATUREZA DO TRABALHO DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO..	106
2.2.1 Perspectivas sobre tradução e interpretação.....	111
2.2.2 Tradução e interpretação como trabalho imaterial.....	124
CAPÍTULO 3	
O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS E A UNIVERSALIDADE POLÍTICA	127
3.1 O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS E AS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES FEDERAIS.....	129
3.1.1 Os contornos do ano de 2005.....	129
3.1.2 Os contornos do ano de 2010.....	137
3.2 O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS E AS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES EM NÍVEL ESTADUAL	150
3.2.1 O cenário de 2010.....	151
3.2.2 O cenário do período 2011 a 2014	155

3.2.3 O cenário do período 2015 a 2018	160
CAPÍTULO 4	
O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS E A SINGULARIDADE EDUCACIONAL	174
4.1 O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS, A MEDIAÇÃO E A ESCOLA	174
4.2 O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS E AS POLÍTICAS INCLUSIVAS	179
4.3 O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS E A CONSCIÊNCIA DE CLASSE	186
CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
REFERÊNCIAS.....	199
AUTORES	199
DOCUMENTOS.....	209
APÊNDICES	211
APÊNDICE A - TABELA A: levantamento de teses na BDTD 2010 – 2018.....	211
APÊNDICE B - TABELA B: informações dos editais de seleção e contratação em que constavam os tradutores e intérpretes de Libras-Português: 2010 a 2018	215
APÊNDICE C - Curso de formação na área de educação de surdos.....	228
APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido	236

INTRODUÇÃO

"O caminho faz-se caminhando".
Fernando Pessoa

O início de uma escrita, na maioria das vezes, é um momento delicado. Por mais que se imagine quais assuntos se pretende tratar, as infinitas possibilidades de começo e a imprecisão de como chegar ao objetivo desejado fazem com que o autor se perceba um tanto quanto engessado nesse momento. Mas é dialogando com a epígrafe redigida acima que esta tese dá seus primeiros passos.

Tomamos como ponto de partida desse caminho que queremos trilhar a organização social em que estamos inscritos. Como horizonte a ser alcançado, temos a educação de pessoas surdas, mais especificamente, a educação formal oferecida nas escolas. No espaço entre esses dois pontos, há um elemento que se revela a nós como significativo: o trabalho do tradutor e intérprete de Libras-Português, o qual consideramos uma bússola nessa longa expedição que iniciaremos e que, nos termos de uma investigação científica, denominaremos de objeto de estudo.

Uma vez que apontamos nosso objeto de estudo, uma indagação surge: entre tantos fatores significativos que compõem a discussão a respeito da Educação de Surdos, por que o trabalho do tradutor e intérprete de Libras-Português de contexto educacional é o que ganha centralidade neste estudo?

A resposta a tal pergunta não vem desassociada de minha trajetória de vida. Dessa forma, torna-se relevante discorrermos um pouco sobre os acontecimentos que me sucederam, sem perder de vista que estes foram e são entrelaçados por vários movimentos, pessoas e contradições que me tornam múltipla e ao mesmo tempo única como sujeito.

Sou filha de pais surdos, o que me possibilitou ser intérprete de Libras e militante na comunidade surda. Minha experiência como interlocutora dos meus pais com os que falavam em português, fez com que eu me deparasse com diversas situações de contato e comunicação, desde os familiares (conversas entre meu pai ou minha mãe com meus tios), até as mais formais (sessão solene da Associação de Surdos de Vitória). Toda essa trajetória influenciou (e muito) a minha escolha profissional. Na adolescência, período em que tive que escolher o curso superior, acreditava que, optando pela área da Educação, iria ajudar a mudar a história da Educação dos Surdos. No meu entendimento, à época, ela ainda caminhava nos moldes do oralismo¹ e esse era um grande mal para as pessoas surdas.

Ao ingressar no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), pude experienciar diversas situações de ensino e de aprendizagem, as quais não se limitaram à Educação de Surdos. Este distanciamento me possibilitou compreender a área de Educação de Surdos com mais maturidade e vislumbrar outros campos de atuação. Entre eles, o de tradutora e intérprete de Libras-Português na esfera educacional.

No ano em que me formei, 2005, o Decreto nº 5.626 foi sancionado, fazendo com que os sistemas educacionais voltassem seus esforços para que houvesse uma estruturação na área de Educação de Surdos. Processos simplificados e concursos públicos para a contratação de profissionais na área de surdez foram abertos em algumas Secretarias Municipais de Educação e, diante de tais oportunidades, nesse mesmo ano, ingressei na equipe de Educação Bilíngue da Prefeitura Municipal de Vitória, como professora bilíngue.

No ano seguinte, fui nomeada, através de concurso público, para trabalhar no município de Vila Velha, na equipe de Educação Especial com vistas à inclusão, como professora de surdos.

¹ Filosofia que embasou durante muitos anos as propostas educacionais voltadas para pessoas surdas. Consistia em promover a fala oral como única forma de promoção do desenvolvimento cognitivo e social da pessoa surda (GOLDFELD, 2001; THOMA, 2006; VIEIRA-MACHADO, 2010).

Embora minha vinculação com esses municípios se desse a partir do cargo de professora bilíngue, por urgência e carência profissional, em muitos momentos, acabei atuando como intérprete educacional. No município de Vitória, isso ocorreu devido à minha maior carga horária ser no ensino noturno, no qual a demanda maior era de profissionais que tivessem fluência em Língua de Sinais e que pudessem trabalhar em sala de aula, junto com o professor regente, interpretando as aulas.

Talvez seja importante destacar que nesse período ganhava força naquele município a proposição de uma educação especial com vistas a uma educação inclusiva. Assim, eram pujantes os esforços para que os alunos surdos estivessem na sala de aula juntamente com os demais alunos, o que justificava e incentivava que o trabalho desenvolvido por mim fosse o de intérprete nesse espaço.

No município de Vila Velha não era diferente. Ao fazer parte da equipe que estruturou a proposta de Educação Bilíngue para surdos naquele município, coube a mim a responsabilidade de organizar o trabalho do intérprete, definindo o perfil, os pré-requisitos, os planejamentos e a alocação deles em salas de aula.

Com o passar dos anos, outras experiências me foram proporcionadas como: docente da disciplina Libras no ensino superior; ser a primeira presidente da Associação dos Profissionais Intérpretes de Libras do Espírito Santo – APILES²; e formadora de intérpretes de Libras em nível médio e no ensino superior. Cabe esclarecer que, em nível médio, atuei no curso técnico em tradução e interpretação oferecido pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU) e também em capacitações oferecidas pela APILES; em nível superior, atuei no curso Letras Libras (Bacharelado), oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo.

No que tange à minha trajetória acadêmica, outro fato que merece destaque foi o meu ingresso na Pós-Graduação *Stricto Sensu*. No Mestrado em Educação da

² Fundada em 21 de outubro de 2007, a APILES fez parte do movimento que culminou na fundação da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS) em 2008.

Universidade Federal do Espírito Santo, na então Linha de Pesquisa "*Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas*", lancei-me a pesquisar sobre o Intérprete de Libras-Português no âmbito da educação.

Em frente às diversas questões que atravessavam a inserção e prática desse profissional, produzimos³ a dissertação de mestrado intitulada "O Lugar do Intérprete Educacional nos Processos de Escolarização do Aluno Surdo". Nela apontamos, entre outros aspectos, que o lugar ocupado por aquele profissional é perpassado por duas áreas de conhecimento, a saber: a da tradução e a da educação.

No primeiro semestre de 2013 ingressei, através de concurso, para o quadro permanente de professores da Universidade Federal do Espírito Santo, *campus* São Mateus (Centro Universitário Norte do Espírito Santo - CEUNES) e fui alocada no Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH). Tenho ministrado aulas de Metodologia Científica, Educação Inclusiva e Libras, sendo as duas últimas as que me foram atribuídas com mais frequência.

Com minha inserção no *campus* CEUNES e, conseqüentemente, na realidade educacional do norte capixaba, bem como da comunidade surda dessa região, tive a oportunidade de me envolver em projetos de extensão, principalmente com relação à área de Educação de Surdos. Durante o andamento desses projetos, uma temática que sempre vinha à tona nas falas dos participantes era a carência na formação de tradutores e intérpretes de Libras para atuar na educação.

Dessa forma, diante de todo esse processo histórico no qual me encontrei/encontro inserida e a latência de aprofundamento da discussão a respeito daquilo que delimitamos como nosso objeto de estudo, ou seja, **o trabalho do tradutor e intérprete de Libras-Português, principalmente aquele que atua em contexto escolar**, é que optamos por pesquisar a respeito das diversas implicações presentes no delinear da função desse segmento de classe trabalhadora. Para melhor situarmos nosso objeto de estudo, faz-se necessário alguns apontamentos.

³ Utilizamos este verbo na primeira pessoa do plural para marcarmos que a elaboração dessa dissertação não se deu de maneira individual, mas sim em estreita relação entre a pesquisadora e sua orientadora.

O primeiro apontamento é sobre a relação íntima entre a profissão de tradutor e intérprete de Libras-Português e a mudança na forma como a sociedade vem significando a pessoa surda. Durante os séculos, muitas foram as formas de compreender aqueles que não escutam. Estes variados modos abarcaram a noção de personificação do mal, passaram pela concepção de anormal, transitam pela ideia de deficiente e têm alcançado a percepção de minoria linguística (SKLIAR et al, 1997; SKLIAR 1998; SOARES, 1999; THOMA,2006).

O entendimento do sujeito surdo como minoria linguística, de acordo com Lopes (2007), não parte da negação da materialidade inscrita no corpo daquele que não ouve, ou seja, não se trata da contestação daquilo que está dado nas circunstâncias biológicas. A partir de Góes (1996), compreendemos que o foco nesta forma de compreensão é em como os processos simbólicos e sócio-culturais se dão em pessoas surdas. Dito de outra forma, o entendimento do surdo como minoria linguística situa a falta de audição em um corpo humano e aponta que mediante o trabalho, na produção de modos de existência, principalmente no que tange ao desenvolvimento das capacidades cognitivas alicerçadas na aquisição da linguagem e de uma língua que tem sua estrutura, este corpo tem as mesmas possibilidades que qualquer outro, desde que os processos sociais lhe viabilizem a apropriação da língua de sinais do seu país⁴.

Frente ao exposto, ressaltamos a correlação entre: (a) mediação pela linguagem (através da língua de sinais), que é realizada por uma pessoa que se interpõe entre aquele que ouve e aquele que não ouve; e (b) ato de tradução e interpretação, que só se tornou/torna possível quando ocorreu/ocorre o redimensionamento dos surdos perante a sociedade e, por conseguinte, (c) a apreensão da forma sinalizada de comunicação deles como língua. Em um contexto como este, em que o fato de ser

⁴ A língua de sinais não é universal. Não se constitui como um sistema de codificação padronizado em todo planeta, mas sim como produto das interações sociais e históricas das comunidades de surdos de cada país. No Brasil, essa língua recebeu o nome de Libras e foi oficializada em 2002 com a Lei nº 10.436 (GESSER, 2009). Diante do exposto, é importante que se tenha em mente que, ao longo deste estudo, utilizaremos o termo "língua de sinais" quando nos referirmos ao conjunto das diversas línguas de sinais do mundo e utilizaremos Libras quando nos reportarmos à língua de sinais específica do Brasil.

surdo passa por uma ressignificação, ganha força, em diversos países, estudos de cunho linguísticos a respeito da Língua de Sinais⁵.

O segundo apontamento tem profunda relação com os aspectos levantados acima. É sobre a neonata profissão de tradutor e intérprete de Libras. Na maioria das vezes em que a função de tradutor e intérprete de Libras torna-se foco de alguma discussão, argumenta-se que esta é uma profissão recente e se olharmos através da perspectiva histórica, realmente é.

A Lei nº 12.319 que regulamenta essa profissão, data de 1º de setembro de 2010. Inclusive, até os anos de 2000 ainda havia questionamentos a respeito de a Libras ser realmente uma língua, o que só começou a mudar em 2002, com a sanção da Lei nº 10.432, que oficializa a Libras e com sua regulamentação em 2005, por meio do Decreto nº 5.626. Por outro lado, é importante registrar que a Lei nº 10.098/2000, a qual trata do estabelecimento de critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência, traz no seu art. 18 a responsabilização do poder público em implementar formação para aquilo que este documento vai se referir como "intérprete de linguagem de sinais".

O terceiro apontamento é acerca do campo de estudo em que o trabalho de tradução e interpretação de língua de sinais majoritariamente tem se constituído em objeto de investigação na atualidade. A interface das línguas de sinais com os estudos da área da linguística impulsionou as investigações que relacionam a ação de mediar a comunicação sinalizada de surdos com a tradução e interpretação. Embora muitas pesquisas sobre esse trabalho tenham como cenário o contexto da escola, é crescente a discussão sobre esta ação nos domínios dos Estudos da Tradução e Interpretação. Esta correlação merece destaque porque situa como os campos de estudo sobre esta categoria profissional (que é foco do nosso estudo) tem se estruturado.

⁵ Quadros e Karnopp (2004) resgatam em sua obra que Stokoe, no ano de 1960, se destacou com estudos que demonstravam que a Língua de Sinais Americana (ASL) apresentava todos os critérios linguísticos necessários em uma língua. Além disso, as autoras também expõem seus estudos de mesma natureza, só que voltados para a Libras.

Vasconcellos (2010), em uma publicação que discorre sobre a tradução e interpretação de língua de sinais, introduz a discussão com uma incursão histórica (embasada em autores como James S. Holmes, Susan Bassnett e Willians & Chesterman) acerca da consolidação dos Estudos da Tradução. Apresenta que os Estudos da Tradução se configuram como um campo disciplinar relativamente recente. Indica que foi a partir dos estudos apresentados por Holmes em 1972, que tal campo teve sua primeira aparição no contexto da academia, surgindo como uma área ligada à linguística. Inicialmente, não havia uma caracterização que especificasse a interpretação. Com o passar do tempo e o adensamento dos estudos voltados à tradução, esta tem se constituído como um campo disciplinar denominado de Estudos da Tradução.

Recentemente, segundo Vasconcellos (2010), a temática da interpretação vem se constituindo como uma subárea do campo disciplinar dos Estudos da Tradução. A autora apresenta o estudo de Willians & Chesterman, datado de 2002, em que esta subárea é descrita. No que diz respeito à tradução e interpretação de língua de sinais, a autora indica que este ramo de atuação tem se configurado como um assunto investigado no campo disciplinar dos Estudos da Tradução, uma vez que consta como eixo temático de publicações e congressos da área.

Ainda sobre as compreensões acerca das ações de tradução e interpretação, Gile (2004) faz uma explanação que torna a nos chamar a atenção para o fato de que, embora a interpretação de idiomas seja desenvolvida hoje na academia, as primeiras discussões realizadas neste cenário se dedicaram à tradução. Dessa forma aponta que a distinção que tem ganhado contornos mais nítidos com o passar do tempo entre tradução e interpretação é que a primeira se reporta a situações em que o profissional tem tempo para efetuar consultas a respeito dos léxicos presentes no texto-fonte e que serão traduzidos para o texto-alvo⁶, geralmente envolvendo textos escritos; já a segunda não proporciona esse tempo de pesquisa e,

⁶ No texto de Gile (2004) as nomenclaturas "*Texto-Fonte*" e "*Texto-Alvo*" fazem menção às expressões usuais entre os tradutores. Estas indicam texto que será traduzido e texto já traduzido, respectivamente.

comumente, é relacionada a momentos em que a comunicação se dá em tempo real.

Rodrigues e Beer (2015), ao falarem sobre a tradução e interpretação de língua de sinais, se aprofundam na discussão acerca da constituição de campos específicos dedicados aos Estudos da Tradução e aos Estudos da Interpretação. Apontam que as discussões da área demonstram uma emergente distinção desses campos, e indicam um certo destaque das produções relativas à tradução e interpretação de língua de sinais no campo dos Estudos da Interpretação. Por fim, após analisarem produções acadêmicas das áreas mencionadas, há uma provocação no sentido de nos indagar se os estudos voltados para a tradução e interpretação de Língua de Sinais não seriam um outro campo disciplinar específico, tal qual os Estudos da Tradução já são, e os Estudos da Interpretação buscam ser. Embasam essa hipótese trazendo a questão das modalidades das línguas.

De acordo com Quadros (2006), as línguas de sinais e as línguas oralizadas pertencem a modalidades distintas, o primeiro grupo está vinculado a modalidade viso-espacial (também chamada de viso-gestual), já o segundo está ligado a modalidade oral-auditiva. Sustentados, principalmente, nestas características das línguas, Rodrigues e Beer (2015) lançam a provocação acerca da tradução e interpretação das línguas de sinais terem possibilidades de se constituir como um outro campo disciplinar.

Ressaltamos que ao apresentarmos essas propostas organizacionais (os mapeamentos que são estimados por alguns ramos dos estudos linguísticos) sobre onde se situam as discussões acerca do tradutor e intérprete de Libras, não temos o intuito de segmentar a abordagem da temática, reduzindo a reflexão da profissão ao contexto micro. Ao contrário, nosso propósito aqui é indicar a totalidade em que este ofício tem sido inscrito e, nessa totalidade, os elementos que interferem em sua configuração.

Por fim, o último apontamento que faremos no intuito de descrever a conjuntura em que nosso objeto de estudo se encontra, diz respeito aos termos que são utilizados

para nomear aqueles que trabalham com a tradução e interpretação de língua de sinais no Brasil, ou seja, os tradutores e intérpretes de Libras, e como esse profissional tem sido designado na área educacional. Entendemos que a opção pelos termos e designações não ocorrem independentemente de concepções sobre a língua de sinais e a Educação de Surdos.

Conforme poderá ser notado ao longo deste texto, a escolha que fizemos foi utilizar o termo 'tradutor e intérprete'. Com base nas discussões apresentadas, essa toma como referência a forma como este profissional é designado na Lei nº 12.319/2010 (BRASIL, 2010), que regulamenta a referida profissão. Além disso, entendemos que tais ações, a tradução e a interpretação, se apresentam de maneira dialética e que ambas compõem uma unidade no escopo do trabalho. Sendo assim, esses dois elementos, que não são idênticos, fazem parte de uma mesma totalidade e por isso nossa opção é indicar as duas ações ao mencionarmos o nosso objeto de estudo.

Diante de toda essa discussão sobre a tradução e a interpretação, iremos, no decorrer deste estudo, nos apropriar do linguajar utilizado entre os tradutores e intérpretes em geral e fazer menção, em determinados momentos, ao par linguístico envolvido no processo. Em algumas ocasiões, utilizaremos o termo tradutor e intérprete de Libras-Português para ressaltarmos que está implícita a necessidade de este profissional ter conhecimento aprofundado nas duas línguas e, em outras, o descreveremos apenas como tradutor e intérprete de Libras, deixando o outro idioma do par linguístico em aberto e, dessa forma, suscitando as múltiplas possibilidades de combinações.

A respeito da designação desse profissional na área educacional, encontramos em Lacerda (2009) e Albres (2015) alguns dados interessantes. Lacerda (2009) nos indica que o tradutor e intérprete de língua de sinais que atua na esfera educacional, em muitos países, recebe uma denominação específica. Cita que em países como Estados Unidos e Canadá, tais trabalhadores são chamados de "Intérpretes Educacionais". Já na Itália, são nominados como "Assistentes de Comunicação". A autora esclarece que essa tipificação que distingue o tradutor e intérprete de língua de sinais que atua em contextos amplos dos que atuam na Educação, tem por

objetivo indicar a especificidade dessa atuação. Ressalta, porém, que essa especificação não indica que tal profissional irá ocupar o lugar de professor na tarefa de ensinar.

Albres (2015), por sua vez, dedicou-se a apresentar como este profissional tem sido designado no Brasil. Para isso analisou trinta documentos oficiais (expedidos pelo governo federal), entre os anos de 1994 e 2011. Encontrou, em sua vasta investigação, três agrupamentos de formas como esse profissional é tratado. São elas: "1: Formas relacionadas primeiramente à interpretação, 2: Formas relacionadas primeiramente à tradução, e 3: Formas que se referem ao campo da educação mais especificamente" (ALBRES, 2015, p.38). A autora depreendeu, a partir de sua pesquisa, que nos documentos ligados diretamente ao MEC, o termo mais utilizado foi "professor-intérprete" e, nos documentos relacionados a outras instâncias do governo, o termo mais recorrente foi "tradutor/intérprete".

Expandindo a discussão acerca de como o intérprete educacional⁷ é designado no âmbito escolar a partir dos documentos oficiais, Albres (2015) discorre sobre sua identidade profissional, a qual tem sofrido interferências das políticas educacionais no âmbito da Educação Especial nos tempos dos discursos inclusivos. Indica que no delinear dessa identidade no contexto da escola, se defrontam o *eu profissional* e o *ideal profissional*.

O ideal é registrado, todavia na dinâmica da escola não é possível apenas se trabalhar com o ideal. Cabe questionar, em cada instituição qual a formação inicial desses profissionais, quais experiências como alunos e como docentes, quais experiências como intérpretes de língua de sinais, que nível de língua de sinais de fato eles têm (proficiência) e que estudo/aperfeiçoamento lhes é proposto pelas próprias secretarias de educação a que estão contratados. Tudo isso contribuirá para a construção das identidades do intérprete educacional (ALBRES, 2015, p. 44).

Sendo assim, para a autora, o *eu profissional* do intérprete educacional tem sido forjado em função do ponto de vista dos gestores que atuam frente às políticas de Educação Especial, mas ela defende que é relevante que estes profissionais tenham

⁷ Termo adotado pela autora para se referir àquele que neste estudo estamos denominando como tradutor e intérprete de Libras-Português de contexto educacional.

como base uma formação inicial como o curso de Letras Libras-Bacharelado e depois especialização na área de intérprete educacional.

Atualmente algumas universidades federais brasileiras têm oferecido a formação de tradutor e intérprete de Libras-Português na modalidade bacharelado. A esse respeito, Quadros (2014) nos aponta que o curso de graduação Letras Libras voltado para formação de tradutores teve sua primeira turma iniciada em 2008, por meio de uma parceria entre a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Secretaria de Educação Especial (SEESP)⁸ do MEC, a Secretaria de Educação a Distância (SEAD) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Abarcou dezesseis estados da união, entre eles o Espírito Santo, por meio da UFES. Atualmente, de acordo com Rodrigues (2018), existem sete universidades oferecendo o curso de graduação em Letras Libras-Bacharelado de maneira autônoma, sendo a UFES (campus Goiabeiras) uma delas.

Diante do exposto, colocamo-nos como problema de investigação a seguinte questão: como se constitui o trabalho do tradutor e intérprete de Libras-Português atuante na esfera educacional? Essa indagação nos impulsiona a delimitarmos como objetivo deste estudo: **problematizar algumas contradições que perpassam a constituição da classe de trabalhadores denominada como tradutor e intérprete de Libras-Português no contexto educacional.**

No transcorrer da realização desta pesquisa, o percurso de análise foi nos permitindo delinear a tese defendida nesta pesquisa de doutorado. **A tese que defendemos ao longo deste estudo é que o trabalho do tradutor e intérprete de Libras-Português é um trabalho imaterial, dá acesso aos bens culturais e históricos da humanidade, configura-se como um serviço público de direito básico no âmbito educacional tem se consolidado de forma precarizada por meio de contratos instáveis diante de toda a conjuntura política e econômica regida pelo sistema capitalista, o que conduz o trabalhador à alienação.**

⁸ Secretaria de Educação Especial que teve suas atividades extintas a partir de 2008, de acordo com o site: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36087>>. Acesso em 19 jun. 2017.

Após perfazer o percurso da síncrese à síntese (SAVIANI, 2011, p. 124), este estudo se organizou da seguinte forma: posteriormente a este capítulo introdutório, temos o Capítulo 1, no qual é apresentado o Materialismo Histórico Dialético, que embasa teórico-metodologicamente este estudo. Além disso, este capítulo também traz informações gerais sobre a pesquisa, bem como a apresentação do material empírico que a compõe, o qual foi obtido através de três procedimentos metodológicos: a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a pesquisa de campo.

O capítulo 2 se estrutura em torno da apresentação e dos debates sobre o conceito trabalho. Inicia com a discussão ontológica do trabalho e perpassa pela compreensão acerca do trabalho de tradução e interpretação. Nesse contexto, se debruça sobre a apresentação e análise de variadas perspectivas sobre o referido trabalho e dialoga com uma compreensão sobre ele, dentro do escopo do trabalho não material.

No capítulo 3, uma parte do material empírico desta pesquisa é analisado. A análise se dá na relação do objeto deste estudo com a universalidade política em que ele se situa, isto na escala nacional e estadual. O capítulo 4 se dedica a outra parte do material empírico, a qual expressa a relação do mesmo objeto de estudo com a singularidade educacional. Esta, por sua vez, é estudada através de um *lócus* que é compreendido em duas proporções: a que envolve a rede estadual de educação do Espírito Santo e a que abarca a região norte capixaba.

No último capítulo, denominado Considerações Finais, através da dimensão metodológica do Materialismo Histórico Dialético, é realizado um breve retrospecto deste estudo no sentido de examinar se a tese inicialmente defendida se sustenta. Considera que sim, se sustenta, na medida que o processo de precarização do trabalho de tradutor e intérprete de Libras pode ser percebido não só no período que foi focalizado neste estudo (2010 a 2018), como também se ampliou no ano de 2019. Por fim, aponta a importância da organização da categoria de trabalhadores, no seu espectro amplo, bem como, da promoção da consciência de classe entre os tradutores e intérpretes de Libras.

CAPÍTULO 1

O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO E A PESQUISA

Para compreendermos o objeto de estudo desta pesquisa, ao longo dos anos de doutoramento, foi necessário nos aprofundarmos na reflexão de aspectos que não se encerravam nesse objeto, mas sim, o perpassavam e vão além, demonstrando, desse modo, a totalidade em que ele se inscreve.

Nesse sentido, durante todo o processo de estudo que culmina na elaboração desta tese, nos apropriamos da base materialista histórico-dialética e, nesse percurso, muitos foram os encontros e desencontros com compreensões e conceitos que em nós se faziam presentes.

Uma vez que esta base epistemológica revela uma forma singular de entender a relação homem e natureza, homem e sociedade e homem e história, no presente capítulo, temos como objetivo situar nosso leitor acerca do arcabouço teórico-metodológico em que nos embasamos, bem como apresentar brevemente o material empírico da pesquisa.

1.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

No materialismo histórico dialético, as elaborações acerca da produção da existência humana se dão de forma integral, ou seja, dentro de sua totalidade. Nesse sentido, as dimensões teórica e metodológica andam de maneira inteiramente imbricadas e são indissociáveis.

A esse respeito, Frigotto (1991) faz um apontamento esclarecedor. O autor demarca o materialismo histórico dialético enquanto:

[...] uma postura, ou concepção de mundo; enquanto método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (p.73).

Ao longo da história, diversas foram as "posturas" ou "concepções" que regeram as explicações sobre o mundo e as relações que se estabelecem nele. Buscando compreender essas formas, é possível agrupá-las em duas grandes linhas de construção filosófica que as embasavam. A esse respeito Lessa e Tonet (2011) nos explicam que uma partia da concepção idealista ou metafísica acerca do mundo. Nesta, a compreensão em relação à dinâmica que move o mundo e suas relações se dá a partir de um plano transcendente, não palpável, podendo ser esse o plano das ideias ou de uma força entendida como superior e externa aos indivíduos.

Já a outra concepção se fundamentava no pensamento materialista, que posteriormente foi qualificado como um materialismo de cunho mecanicista. Neste, a compreensão da dinâmica que move o mundo prioriza a matéria sobre a ideia, entendendo assim, que os seres humanos são produtos diretos e imediatos da natureza, sendo regidos pelas leis que nela operam.

Com o advento das revoluções industrial e francesa, entre outras transformações, as formas de relação entre humanos e natureza na produção de sua existência passaram por transformações profundas, de tal modo que se tornou possível a elaboração de outra linha de construção filosófica que mais adequadamente buscava explicar o mundo e suas relações, ou seja, o materialismo histórico dialético (HERCULANO, 2006).

O Materialismo Histórico Dialético expressa sua singularidade por apresentar uma compreensão ontológica do mundo, distinguindo-se das demais perspectivas. Para tecer a elaboração materialista histórica dialética, Marx (2010) se aprofundou nas concepções idealista e materialista, a partir de sua aproximação com as produções de outros dois pensadores, Hegel e Feuerbach. Voltando nossas atenções para estes pensadores, o primeiro idealista e o segundo materialista, torna-se possível compreendermos melhor como o materialismo histórico dialético se fundamentou.

No pensamento hegeliano, de acordo com Thalheimer (2014), o movimento das ideias é o que gera a realidade material, tanto da natureza como da história. Para este pensador, o princípio da constituição do mundo se deu através daquilo que ele

veio chamar de "ser puro", o qual seria a representação de algo de caráter elevado, não palpável, externo ao plano material. Este ser puro gera o mundo, perdendo assim a sua pureza, e na criação dessa materialidade produz também a natureza.

Dentre os elementos que foram produzidos a partir da natureza, há, também, o ser humano, o qual guarda tanto as propriedades orgânicas presentes na própria natureza, quanto as características elevadas do "ser puro". Sendo assim, o homem carrega em si o pensamento (a ideia) como herança da pureza que o originou.

Diante do exposto, na concepção hegeliana, as diversas formas pelas quais a sociedade se moldou são resultado do encandeamento de ideias. Esse transcorrer de ideias no tempo, além de produzir formas sociais, representa aquilo que o próprio autor veio chamar de *espírito absoluto*, o qual é responsável pela realização da história.

A história, nesse sentido, seria um produto das ideias dos homens na sua forma objetivada, ou seja, resultado das ideias que deixaram de permanecer no íntimo humano e foram exteriorizadas, materializadas, alienadas do homem. No entanto, a construção da história nestes termos se dá mediante o movimento dialético. A partir de Hegel, a dialética ganha novo enfoque, passando a dimensionar o caráter mutável, contraditório e ao mesmo tempo complementar de tudo que compõe o mundo.

Thalheimer (2014, p. 36), ao falar da dialética pelo viés de Hegel, diz que, perante o movimento dialético,

[...] nem na realidade nem no cérebro humano, permanece tal qual é, mas se transforma sem cessar: Que toda coisa, toda instituição tem um princípio e, por consequência, um fim, passando por uma fase ascendente e uma fase descendente em seu desenvolvimento. A dialética ensina que toda coisa, toda instituição, toda ideia morre, transformando-se no seu contrário. A dialética diante de coisa alguma se detém. Nada há para ela sagrado ou imutável. Mas, essa força destruidora da dialética é, ao mesmo tempo, na concepção de Hegel, a força motriz mais considerável do progresso histórico.

Na contramão de uma concepção de mundo proveniente da ideia, vem à tona o pensamento de Feuerbach. Ele, por sua vez, se opôs a Hegel na medida que

defendeu ser inconcebível a existência da ideia, sem que antes haja aquele que a desenvolve. Para esse pensador, o substrato material é a base para a constituição da realidade, ou seja, é algo concreto, que está na natureza e veio dela, podendo assim ser percebido pelos sentidos, portanto, é algo sensível.

Ao se contrapor ao idealismo hegeliano, Feuerbach o fez de forma incisiva, negligenciando também, de acordo com Thalheimer (2014, p. 39), a concepção de dialética.

Feuerbach ressentiu-se de uma chave materialista, de um conhecimento materialista da história. Somente a respeito da natureza pode ele pensar de modo materialista. Não soube, porém, explicar a história de forma análoga. O seu materialismo foi, por conseguinte, incompleto, e esse caráter incompleto do materialismo de Feuerbach foi uma das causas que impeliram Marx e Engels a superá-lo, chegando ao materialismo dialético.

Conforme apontamos anteriormente, Marx (2010) chega à elaboração do Materialismo Histórico Dialético, na medida em que se apropria do princípio dialético de Hegel, de quem também herda o conceito de trabalho. Contudo, a dialética com base em Marx avança no sentido de mostrar que a primazia desse movimento dialético se dá na base material, preservando assim o ponto basilar da tese de Feuerbach. Além disso, Marx também destaca que, no perfazer desse movimento dialético, o que ocorre não é apenas a transformação de algo em seu contrário, mas sim a superação por incorporação. Uma superação que nega (que se opõe) ao que está posto, mas ao mesmo tempo não negligencia os aspectos fulcrais que fizeram com que uma determinada conjuntura se constituísse da forma como ela se deu.

É nessa dinâmica que ocorre a produção de um elemento novo, o qual carregará consigo certas propriedades do que o precedeu, mas ao mesmo tempo negará outros atributos.

Diante do exposto, na perspectiva Materialista Histórica Dialética, a produção da existência do homem se dá de modo que o que está no mundo atravessa o humano e ao atravessá-lo o transforma (MARX e ENGELS, 1998). Mediante essa transformação, o homem torna a agir sobre o mundo, transformando-o também e

gerando, assim, outro contexto para se viver, o qual mais uma vez vai se interpor a ele transformando-o.

Toda essa forma de entender a dinâmica que move o mundo, reverbera diretamente no modo de se produzir pesquisas sobre a realidade. No intuito de compreendermos como se dá essa relação da forma como a base materialista histórica dialética entende o mundo, com o que vem a ser o método em uma pesquisa é que passamos, neste momento de nossa tese, a nos aprofundar no aspecto metodológico nessa base. Dessa forma, para darmos prosseguimento a esta discussão, torna-se interessante problematizarmos a própria noção de método.

Em alguns momentos, quando nos remetemos à metodologia, o que nos vem à mente é o uso de técnicas e métodos para o alcance de um resultado. Em outros, porém, a imagem que se faz é de um ordenamento no qual o pesquisador se mune de todo um arcabouço científico-conceitual que fornecerá a ele lentes para interpretar os dados obtidos no estudo.

Em grande escala, é possível perceber que tanto a primeira quanto a segunda compreensão do que vem a ser metodologia está relacionada a uma ou a outra linha de construção filosófica sobre a dinâmica que move o mundo que foi mencionada anteriormente, a saber, o viés materialista mecanicista ou o viés idealista/ metafísico (NETTO, 2011; PASQUALINE E MARTINS, 2015).

Se dimensionarmos essas representações do que vem a ser metodologia à discussão sujeito-objeto na pesquisa, perceberemos que no âmbito do mero uso de técnicas e métodos para o alcance de um resultado, o centro está no objeto (NETTO, 2011). Nele se inscreve toda a explicação, cabendo ao sujeito (o pesquisador) apenas coletar tais informações, descrevendo-as de maneira asséptica e apresentando os resultados. Já na esfera de que o que acontece é um ordenamento em que os sentidos são incutidos, o foco está no sujeito, ou seja, o pesquisador. Este, provido de todo um repertório abstrato (que ele identifica como teoria), interpreta e atribui sentidos ao objeto. Enquadra-o em uma grade de

significações idealizada, que acaba sendo cristalizada e produzindo ditas "verdades".

No materialismo histórico dialético, a centralidade não se encerra no objeto e nem se faz a partir do sujeito, mas sim na relação indissociável entre sujeito-objeto. Em consonância com a visão do que vem a ser o movimento dialético nessa base, o ponto de partida é o que se apresenta na materialidade, mas não é a sua descrição exaustiva que trará o conhecimento necessário do que se estuda. Há de se considerar, também, os fatores que não estão ali no objeto em si, mas sim nas relações que se estabeleceram a partir da concretude da prática social e histórica, ou seja, nas múltiplas determinações (NETTO, 2011).

Nesse sentido, no primeiro momento da pesquisa é necessário conhecer, por meio da coleta de material empírico, a aparência do fenômeno investigado. É mediante a organização do material empírico coletado que ocorre a produção de dados, os quais ainda representam a aparência do fenômeno.

Após fazer o percurso descrito, é preciso realizar uma espécie de retorno ao ponto de partida no desenvolvimento do estudo. Marx (2008, p. 258), ao nos esclarecer sobre o método científico para o estudo da sociedade, diz que:

Quando estudamos um país determinado do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, a divisão desta em classes, seu estabelecimento nas cidades, nos campos, na orla marítima; os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias, etc. Parece mais correto começar pelo que há de concreto e real nos dados; assim, pois, na economia, pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção. Todavia, bem analisado, esse método seria falso.

A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. Esses supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital, por exemplo, não é nada sem trabalho assalariado, sem valor, dinheiro, preços etc. Se começasse, portanto, pela produção, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples: do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegando nesse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas.

Marx (2008), em seus estudos, elencou como objeto a ser investigado a sociedade burguesa, caracterizando-a como uma *totalidade*. Para este pensador, uma totalidade é composta por outras totalidades de menor complexidade, as quais apresentam dinâmicas internas de funcionamento bem peculiares, mas que ao mesmo tempo, não impedem que tais totalidades se articulem umas com as outras. Importante destacar que essas articulações não necessariamente se dão de maneira harmônica e/ou linear, em muitos casos apresentam-se em seu meio contradições, as quais disparam o movimento dialético.

Este dinamismo de articulação e rearticulação das totalidades menores se revela no "[...] caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica" (NETTO, 2011, p.57). É esta categoria de *contradição* que possibilita o movimento metamorfoseador do fenômeno social estudado.

A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las (NETTO, 2011, p.57).

Em frente a todo esse movimento exposto, chegamos à terceira categoria, *mediação*, a qual se apresenta nas relações que se estabelecem entre as totalidades. Estas relações jamais se dão de maneira direta, são sempre mediadas pelas estruturas específicas de cada totalidade e pelos níveis de complexidade que estas têm. As descobertas de Marx em relação aos sistemas de mediações da totalidade de seu objeto de estudo, a sociedade burguesa, nos proporcionaram a compreensão de que uma totalidade não é um bloco monolítico, não é uma totalidade indiferenciada.

Ainda no trânsito dessa compreensão acerca das categorias totalidade, mediação e contradição, encontramos em Pasqualine e Martins (2015) um adendo esclarecedor. As autoras, fundamentadas em Lukács, ressaltam que tais categorias se configuram na dialética que se estabelece entre singular-particular-universal. Dessa forma, em uma investigação científica de base materialista histórico-dialética, a aproximação e compreensão do fenômeno estudado ocorre no movimento em que "[...] a

singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade tendo a particularidade como mediação" (PASQUALINE E MARTINS, 2015, p. 363).

Buscando concatenar o movimento descrito, com esta pesquisa de doutoramento, entendemos que nossa totalidade maior é a sociedade atual, na forma como a produzimos, ou seja, movida pelo modo de produção capitalista em que a relação do homem com o seu trabalho se dá de forma alienada e alimentada por princípios liberais de cunho meritocrático e de competição.

A totalidade mencionada acima, por sua vez, é composta por diversas outras totalidades menores que expressam o nexos existente entre as dimensões singular, particular e universal. Sendo assim, nesta pesquisa, tomamos como fio condutor, que nos proporciona a mediação do todo com as partes e das partes com o todo, o trabalho do tradutor e intérprete de Libras-Português que atua em contexto educacional.

1.2 A PESQUISA

Na trajetória da pesquisa e elaboração desta tese, apresentamos a seguir os caminhos investigativos guiados por nosso objeto de pesquisa. No texto elaborado para o Exame de Qualificação I, ainda sob a influência do projeto de seleção e com o ímpeto de conduzir nosso objeto, demos os primeiros passos no aprofundamento teórico do Materialismo Histórico Dialético. Naquele momento, o objetivo da pesquisa estava mais voltado para a formação continuada de tradutores e intérpretes de Libras-Português que trabalhavam em contexto educacional.

Com o transcorrer do estudo e a intensificação das leituras para o Exame de Qualificação II, o objetivo deste trabalho passou por um refinamento, deixando de focar a formação continuada e passando a se ater em como se delineava, na região norte capixaba, o segmento da classe trabalhadora denominada como tradutor e intérprete de Libras-Português atuante no contexto educacional.

Após o Exame de Qualificação II, continuamos sendo conduzidas por nosso objeto de pesquisa e buscando as múltiplas determinações que constituíam o tradutor e intérprete de Libras-Português que atua em contexto educacional, como um segmento de classe trabalhadora. Desse modo, foi preciso ampliar o entendimento acerca desta categoria – tradutor e intérprete de Libras – e de como ela se insere na educação, o que resultou na ampliação da análise e um novo burilamento do objetivo da pesquisa que, conforme já anunciamos na introdução deste estudo, é problematizar algumas contradições que perpassam a constituição da classe de trabalhadores denominada como tradutor e intérprete de Libras-Português no contexto educacional. Considerando este objetivo, os procedimentos de coleta de material empírico utilizados nesta tese foram: pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo.

No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, esta foi realizada a partir de buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nela procuramos estudos de doutorado, entre os anos de 2010 a 2018, que tratassem diretamente do tradutor e intérprete de Libras-Português que atua em contexto educacional. A opção por enfocarmos teses de doutorado se deu por compreendermos que os estudos desta natureza possibilitam um maior aprofundamento nas discussões, visto que dispõem de mais tempo e dedicação para sua realização. O recorte temporal, por sua vez, se justifica na medida que a lei que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Libras foi sancionada no ano de 2010 e a pesquisa de campo que realizamos nesta investigação aconteceu no ano de 2018.

Nas buscas pelos estudos que compuseram a pesquisa bibliográfica, utilizamos como procedimento de investigação algumas ações que passaremos a descrever. Inicialmente, utilizamos como termos de busca as palavras "intérprete", "língua de sinais" e "educação"; as quais foram rastreadas nos títulos e resumos das pesquisas. Obtivemos como resultado 51 teses, entre estas 06 tratavam de outras temáticas como: crianças que vivem em contextos de migração, tecnologias móveis no ensino de química e a ação do coordenador pedagógico da EJA. Retiradas tais teses, organizamos as 45 restantes em ordem cronológica e as dispomos em uma

tabela (apêndice A), na qual constam as seguintes informações: instituição, título da tese, autor e ano de defesa.

Com vistas ao objeto deste estudo, ou seja, o trabalho do tradutor e intérprete de Libras-Português que atua em contexto educacional, realizamos uma primeira triagem a partir dos títulos e resumos das teses a fim de selecionarmos as que se reportavam à tradução e/ou interpretação de Libras-Português. Assim, chegamos ao total de 14 pesquisas, as quais foram destacadas na tabela que produzimos. Mediante a leitura dos resumos, realizamos uma segunda triagem chegando, então, nos estudos que fazem parte da pesquisa bibliográfica desta tese. Tais estudos são os de Gurgel (2010); Martins (2013); Menezes (2014); Santos (2014) e Lopes (2015); os quais fazem menção ao tradutor e intérprete de Libras atuante no âmbito da educação institucionalizada, em seus objetivos.

Vale mencionar que também foram utilizadas neste estudo outras publicações que não se caracterizam especificamente como teses, nem estão dentro do recorte temporal descrito acima, mas que são amplamente difundidas entre os que estudam o contexto do tradutor e intérprete de Libras - Português e sobre a atuação deste em contexto educacional.

Passando a tratar da análise documental, ela teve como foco o Decreto nº 5.626/2005 (popularmente chamado de decreto de Libras); a Lei nº 12.319/2010 (também conhecida como lei do intérprete de Libras); a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO (2010) e; os editais de contratação de tradutor e intérprete de Libras-Português vinculados à Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, publicados entre os anos de 2010 a 2018.

Uma vez que o Decreto nº 5.626/2005 dedica seu capítulo V inteiro à formação necessária para atuação na área de tradução e interpretação de Libras-Português, buscamos compreender a partir desse documento o que foi postulado como formação para se tornar um profissional na referida área. Na lei do intérprete de Libras nosso foco permaneceu o mesmo, apreender o que era estabelecido como exigência para ser tradutor e intérprete de Libras-Português. Na CBO, que é uma

espécie de instrução normativa que busca catalogar as atividades laborais existentes em nossa sociedade, nos empenhamos em entender como o tradutor e intérprete de Libras-Português é classificado.

Os editais de contratação de tradutores e intérpretes de Libras-Português foram rastreados em sites que publicassem tais documentos. O intuito, a princípio, era verificar se no governo do estado do Espírito Santo há, ou houve, tradutores e intérpretes de Libras-Português em seus quadros de servidores permanentes ou temporários. Após realizarmos uma primeira averiguação nos sites⁹ oficiais, encontramos a menção ao tradutor e intérprete de Libras apenas nas publicações de editais de seleção de designação temporária provenientes da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU). Uma vez que o recorte temporal estabelecido foi de 2010 a 2018, procuramos todos os editais da SEDU deste período. Nos sites analisados, constavam apenas editais a partir do ano de 2016 e dessa forma foi necessário complementarmos as buscas pelos editais dos anos de 2010 a 2015 em outros domínios eletrônicos¹⁰.

Com os editais em mãos, buscamos compreender neles os seguintes aspectos: como veio se delineando, na rede Estadual de Educação do Espírito Santo, o enquadramento funcional dos tradutores e intérpretes de Libras-Português; as transformações no que é requerido como perfil dos que ocupam tal função e; quais eram as funções designadas a eles.

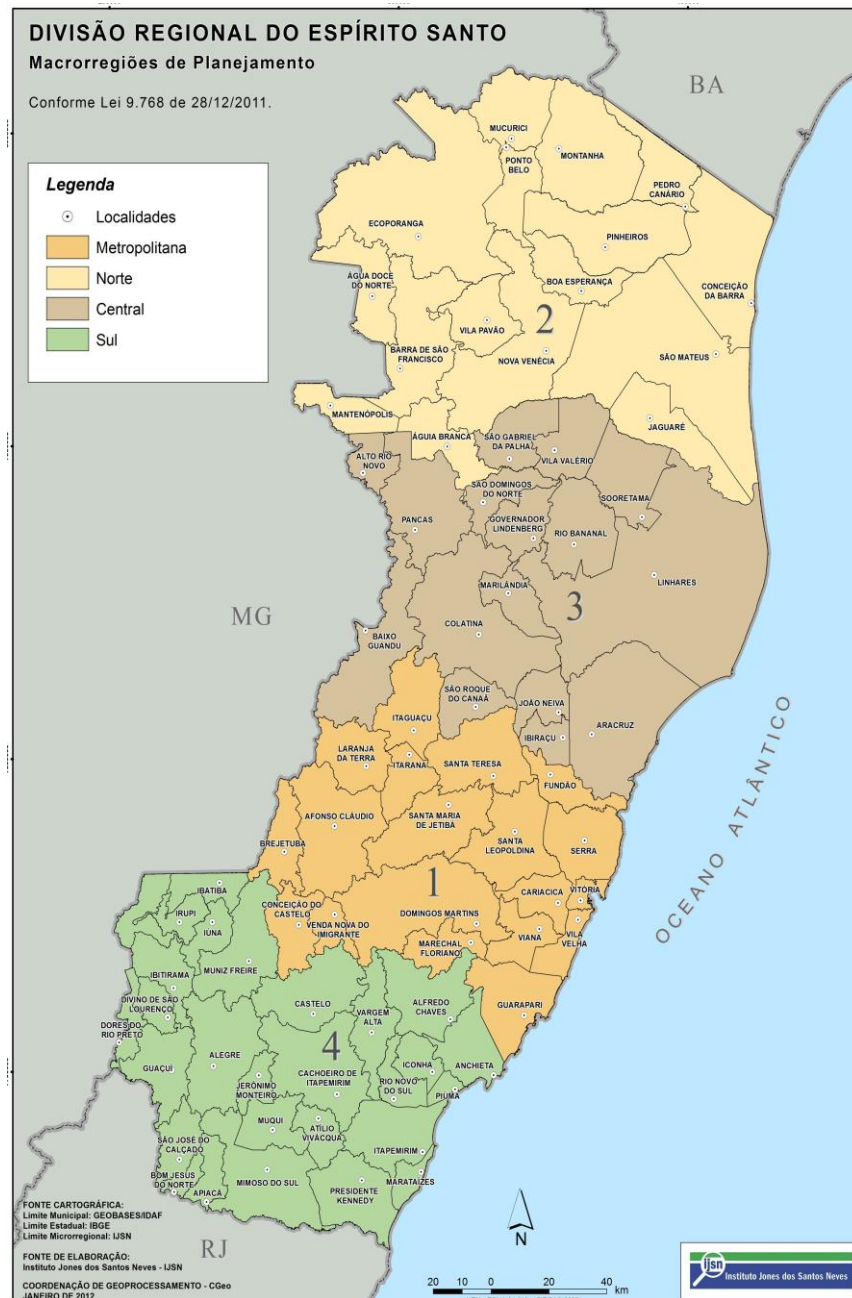
Para fecharmos o detalhamento sobre os procedimentos de coleta de material empírico, passemos à pesquisa de campo junto aos tradutores e intérpretes de Libras-Português de contexto educacional¹¹. Esta aconteceu junto a esses trabalhadores que atuam na região norte capixaba.

⁹ Buscas realizadas na página oficial disponível: <<https://www.es.gov.br/>>, no ícone 'Servidores Públicos' do portal da transparência <<https://transparencia.es.gov.br/Pessoal>> e na página do sistema de seleção de designação temporária <https://selecao.es.gov.br/novo>. Acesso em 17 dez. 2018.

¹⁰ Os editais dos anos de 2010 a 2015 disponíveis no site <<https://www.pciconcursos.com.br/>> e os editais de 2016 a 2018 no site <<https://selecao.es.gov.br/novo>>. Acesso em 20 dez. 2018.

¹¹ Seguindo os princípios éticos de realização de uma pesquisa científica, todos os participantes desse estudo foram esclarecidos sobre seus objetivos e foram consultados acerca de seu aceite em

Figura 1 – Divisão regional do ES- Macrorregiões de planejamento



Fonte: <http://www.ijsn.es.gov.br/mapas/>

O contato com os profissionais participantes deste estudo se deu através de um curso de formação voltado para aqueles que, no ano da pesquisa de campo, estavam desempenhando a referida função, ou que já haviam atuado anteriormente. O curso foi elaborado e implementado pela pesquisadora deste estudo em parceria

participar desta pesquisa, manifestando seu consentimento através da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice D).

com o colega de departamento, professor Daniel Junqueira Carvalho. Foi ofertado via extensão universitária pelo *campus* São Mateus da UFES e tinha dois focos de formação: um voltado para intérprete educacional e outro para instrutores de ensino de Libras (no apêndice C há maior detalhamento sobre o curso).

Uma vez descrito o contexto em que se deu a pesquisa de campo, cabe ainda apontar que o material empírico proveniente desse momento da pesquisa tem como base as fichas de matrículas entregues pelos cursistas, bem como os enunciados produzidos por eles.

Nas fichas de matrículas constavam, além de informações pessoais como nome, documentos e endereço, dados sobre como se deu o aprendizado de Libras, qual a carga horária do curso de formação em tradução e/ou interpretação de Libras, em qual rede trabalha (privada, municipal, estadual ou federal), em qual localidade trabalha.

No que diz respeito aos enunciados, é importante esclarecer que este estudo contou com a colaboração¹² de uma assistente, Enicleia Vial Legora, que auxiliou na gravação e transcrição dos encontros. Ao todo foram cento e vinte horas de gravação, destas foram excluídas da transcrição os momentos de exercícios e práticas tradutórias ou interpretativas de Libras-Português; os momentos em que os cursistas, direcionados pela proposta didática da aula, se dividiam em grupos para debate prévio acerca de temáticas e os momentos que, por alguma interferência tecnológica ou do ambiente, não foram possíveis compreender as falas dos interlocutores. Dessa forma, foram transcritas aproximadamente quarenta e duas horas de gravação, que gerou o conteúdo bruto da pesquisa de campo desta tese.

Sem perder de vista que os enunciados analisados foram produzidos durante um curso de formação continuada, ou seja, as falas não seguiam um roteiro pré-definido pelos rumos desta tese de doutorado, foi necessário cautela para não nos perdermos do nosso objetivo, bem como para não tomarmos a dianteira e conduzirmos nosso objeto de estudo.

¹² Financiada com recursos próprios.

Para sairmos da situação delicada descrita acima, buscamos rememorar o problema que nos motivou à realização desta pesquisa: "como se constitui o trabalho do tradutor e intérprete de Libras-Português atuante na esfera educacional?". Diante dessa questão e em meio ao conteúdo bruto obtido na pesquisa de campo, a seleção dos enunciados se deu em função de dois eixos: as falas que remetiam às situações vividas pelos participantes do estudo quando eles exerciam suas funções na escola e as que indicavam as reflexões deles acerca do trabalho que realizavam.

1.3 O MATERIAL EMPÍRICO: O FENÔMENO E SUA APARÊNCIA

A profissionalização do tradutor e intérprete de Libras ocorreu, conforme apontamos na introdução, apenas no ano de 2010. Contudo, isto não representa a inexistência dessa atividade anteriormente. Na busca de registros que nos falem também sobre o trabalho de tradutores e intérpretes de Libras ao longo da história e seu reconhecimento, encontramos em outras publicações mais informações.

Em Leite (2005, p. 37) nos deparamos com a menção mais antiga. A autora relata que em documentos arquivados na biblioteca do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), há registros do final do século XIX que indicam uma convocação recebida pelo INES, solicitando a presença de alguém que realizasse uma mediação comunicativa com pessoas surdas, o que a autora veio a caracterizar como intérprete. Mesmo que não seja possível afirmar que na referida época a concepção de intérprete fosse a mesma que estamos utilizando nesta tese¹³, é digno de nota o destaque dado, uma vez que indica a longínqua necessidade de pessoas que intermediassem a comunicação com as pessoas surdas.

Já nos remetendo a fatos relacionados aos tradutores e intérpretes de Libras na forma como estamos concebendo nesta tese, encontramos em Quadros (2003) alguns indícios quando a autora relata sobre a história destes trabalhadores. A autora afirma que o contexto religioso era profícuo para o ensino de Libras e

¹³ Na história da educação de surdos é possível notar que durante boa parte dos séculos XIX e XX a abordagem oralista vigorava, de modo que os que intermediavam a comunicação entre surdos e ouvintes, possivelmente, não utilizavam a língua de sinais.

iniciação de intérpretes de Libras-Português no Brasil dos anos 80; universo que despontou como o primeiro espaço formal em que os trabalhos de tradução e interpretação aconteciam. A autora salienta, também, que antes alguns que eram próximos aos surdos (filhos, irmãos, amigos) já faziam tal atividade. Entretanto, tal contexto não ocorria de forma institucionalizada, mas sim em dentro das relações interpessoais.

Outros autores, como Santos (2006), Tuxi (2009) e Nicolosso (2010), apontam que, inicialmente, o trabalho de tradução e interpretação era desenvolvido por pessoas que acreditavam que o surdo deveria ter acesso a informações e expressar seus anseios e necessidades, o que só seria possível na medida em que sua fala sinalizada fosse compreendida, e que recebesse tais informações em língua de sinais. Dessa forma, a filantropia, a caridade e a “intenção de ajudar” foram marcas muito presentes no início de tal profissão.

Com a crescente realização desse trabalho e maior veiculação da Libras no meio social, algumas ações no sentido de reunir estas pessoas que exerciam a embrionária profissão de tradutor e intérprete de Libras-Português foram realizadas. Sob a tutela e incentivo da Federação Nacional de Educação e Integração Nacional dos Surdos (FENEIS), os primeiros encontros nacionais de intérprete de Língua de sinais foram realizados nos anos de 1988 e 1992, o que fomentou encontros estaduais entre os anos de 1993 a 1994 e, posteriormente, a reunião virtual destas pessoas (QUADROS, 2003).

À FENEIS coube também a primeira sistematização do trabalho dos tradutores e intérpretes fora do contexto religioso, pois, ainda segundo Quadros (2003), tal entidade implementou, em alguns de seus escritórios, equipes de tradutores e intérpretes de Libras-Português para atuarem na viabilização da comunicação entre seus gestores e associados surdos nas atividades cotidianas. Interessante notar certo redimensionamento na forma como o trabalho de tradução e interpretação de Libras foi encarado. Se antes era uma atividade que se dava pela via do voluntariado, aos poucos ela passa a ser uma atividade remunerada.

Com o passar dos anos e a aprovação e regulamentação da Libras em 2002 e 2005, respectivamente, a forma de designação do trabalho do tradutor e intérprete de Libras-Português dentro da FENEIS passa por uma sutil mudança. A entidade começa a terceirizar esse trabalho de tradução e interpretação para empresas privadas e instituições públicas (SANTOS, 2006, p. 91), o que denota um duplo propósito a essa atividade dentro da entidade: a promoção de acessibilidade linguística para os surdos nos mais diversos contextos e a arrecadação de receita financeira para a federação.

Olhando o panorama dos fatos históricos traçados até aqui, podemos perceber alguns pontos que merecem destaque. O primeiro é que anteriormente o trabalho de tradução/interpretação de Libras se dava em ações isoladas e sem respaldo documental ou legal. Com o passar do tempo, ele se institucionaliza, vira profissão, e se fortalece a partir da sanção de dispositivos legais, e do agrupamento de pessoas que se propunham a realizar tal atividade, sustentados pelo movimento representativo das comunidades de surdos brasileiras. O segundo ponto diz respeito à remuneração desse trabalho, o qual, a princípio, era concebido como uma ajuda, e posteriormente passa a ganhar contornos de emprego, mediante o pagamento de salários.

Tornando a tratar dos elementos históricos, Tuxi (2009, p.19) traz à baila o movimento associacionista dos tradutores e intérpretes de Libras-Português. Segundo a autora, a partir de 2004 começam a surgir, em território nacional, associações de profissionais tradutores intérpretes de Libras, chamadas de APILS, as quais tinham como objetivo reunir tais profissionais em prol da luta pela consolidação dessa categoria.

No esteio desse movimento de valorização do trabalho de tradução e interpretação de Libras, alguns acontecimentos da ordem do acadêmico também merecem destaque. Um deles é a já mencionada implementação do curso de bacharel em Letras Libras no ano de 2008, que tinha por objetivo formar, em nível de graduação, tradutores e intérpretes de Libras-Português; outro acontecimento é a realização de eventos científicos na área. A esse respeito, Nicolosso (2010) aponta a realização

do "I Congresso Nacional de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais Brasileira", em 2008, e do "X Encontro Nacional de Tradutores e IV Encontro Internacional de Tradutores", em 2009, como memoráveis na constituição da profissionalização do tradutor e intérprete de Libras-Português. A expressividade dos acontecimentos mencionados anteriormente se revela quando observamos que eles foram os primeiros passos na vinculação dessa incipiente profissão a um campo disciplinar, ou seja, aos Estudos da Tradução e, conseqüentemente, aos Estudos da Interpretação.

Se a historicidade dessa profissão tem o espaço religioso como referência, por este ser o espaço que despontou como o primeiro a abrigar o trabalho de tradução e interpretação de Libras-Português, na atualidade, o universo educacional tem se configurado como o contexto no qual tal ofício tem encontrado maior projeção. Autores como Pereira (2010), Santos (2013), Lacerda, Albres e Drago (2013), Rigo (2013) e Jesus (2017), nos chamam atenção ao indicar o espaço educacional como aquele que mais absorve tradutores e intérpretes de Libras-Português e concentra pesquisas sobre a ação desempenhada por estes trabalhadores.

1.3.1 Contexto educacional e o tradutor e intérprete de Libras: o que as pesquisas indicam?

Migrando de uma discussão mais abrangente acerca do trabalho de tradutor e intérprete de Libras-Português, e chegando especificamente à inserção deste no espaço da educação institucionalizada, passemos a nos dedicar ao que dizem as teses de doutorado publicadas entre os anos de 2010 a 2018, selecionadas por este estudo.

Gurgel (2010) discute em seu estudo sobre os Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais Brasileira¹⁴ que atuam no Ensino Superior, para tanto, realizou uma pesquisa que abrangeu cerca de 42% dos estados brasileiros, com profissionais que atuavam tanto na esfera pública quanto na esfera privada.

¹⁴ A autora utiliza essa denominação na maior parte de sua tese e fazendo uso, em muitas vezes, da sigla TILS.

A autora constatou que na época em que realizou a pesquisa não havia uma clareza acerca do critério para contratação de tradutores e intérpretes para atuar no Ensino Superior, destacando que muitos dos que ali atuavam não apresentavam sequer o mesmo nível de formação. Além disso, apontou algumas das ações que tais profissionais desempenhavam em seu dia a dia, tais como, acompanhar o surdo em suas atividades discentes; ler e escrever para os surdos que não tinham fluência em português escrito; tirar dúvidas dos estudantes surdos, e; ser um difusor acerca das especificidades da Libras e dos surdos para toda a comunidade acadêmica. As quais, segundo a autora, em grande medida extrapolavam a atribuição de tradução e interpretação.

Revelou, também, algumas das queixas de seus entrevistados como: a falta de base, por parte de alguns acadêmicos surdos (lacuna esta que variava entre o não domínio de conhecimentos basilares para a área que desejavam se formar, até a pouca fluência na própria Libras ou no português escrito); a falta de conhecimento por parte dos próprios intérpretes sobre algumas disciplinas ministradas nos cursos em que atuavam, e; o não acesso prévio aos conteúdos que seriam ministrados em aula.

Em meio a muitas descobertas e reflexões, a autora sugere que os profissionais que fossem atuar no âmbito educacional, desde o Ensino Infantil ao Superior, deveriam ter formações continuadas que proporcionassem trocas de experiências com os usuários dos serviços de tradução e interpretação - no caso, os acadêmicos surdos - com outros profissionais da tradução e interpretação e com professores e gestores de instituições educativas.

Martins (2013), por sua vez, antes de analisar a função desenvolvida pelo intérprete de língua de sinais educacional¹⁵, descortina sobre como a surdez foi inventada no mote em que as pessoas surdas eram inscritas no campo da anormalidade, bem como o reiterado interesse social em moldar o corpo surdo. Ao tratar sobre o intérprete de língua de sinais, aponta que inicialmente esta ação era decorrente de

¹⁵ A autora utiliza esta designação para se referir a esse profissional. Usa também a sigla ILSE (intérprete de língua de sinais educacional) e em outras poucas vezes TILSE (tradutor intérprete de língua de sinais educacional).

trabalhos religiosos, mas que com o passar do tempo, por influência das associações de surdos e de tradutores e intérpretes de Libras, tal cenário foi se modificando.

A autora destacou também que diverso era o entendimento dos tradutores e intérpretes sobre a sua função na escola. Enquanto alguns apontavam que estavam ali atendendo a um "chamado" missionário, outros assumiam uma postura bem pragmática ao desenvolver suas funções. Focavam seus esforços na realização da interpretação das aulas, semelhante a como fariam se estivessem em outro contexto.

Por fim, através da elaboração teórica sobre maestria ativa, Martins (2013) defende que o intérprete de língua de sinais em sala de aula, de maneira semelhante ao professor regente, ocupa a posição-mestre, uma vez que, inevitavelmente, o contexto de ensino fará com que ele seja convocado pelos próprios estudantes surdos a atuar na prática pedagógica.

Passando para outra tese, vejamos Menezes (2014). A pesquisa tomou como eixo o diálogo, de maneira presencial, com os tradutores-intérpretes de língua de sinais que atuavam no Ensino Fundamental II de 8 estados brasileiros. São eles Rio de Janeiro, Santa Catarina, Distrito Federal, Ceará, Acre, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul.

No que diz respeito à iniciação do contato com a Libras, Menezes (2014) nos mostra que naquele período ainda prevalecia o contexto religioso, contudo, demonstra que havia um crescente, dentre seus entrevistados, que começaram a aprender Libras devido a vivências ocorridas em sala de aula. Alguns quando eram docentes, outros quando faziam faculdade e aqueles que estudaram com surdos.

Outro fator interessante destacado pela pesquisadora é que assim como no magistério, a maior parte dos trabalhadores da área da tradução-interpretação eram do gênero feminino. A autora pondera que isso pode ter se dado por dois fatores. Pela influência do campo do magistério que é predominantemente feminino, ou por decorrência do espaço religioso, visto que no contexto mencionado, a maior parte

das atividades ministeriais são realizadas por mulheres. Um outro destaque interessante realizado por Menezes (2014) é que no mercado de trabalho a demanda por tradutores e intérpretes de Libras é maior do que a disponibilidade desses trabalhadores.

Frente a todos esses aspectos levantados, a autora também nos traz informações de cunho trabalhista. Indica que 48,1% foram contratados em regime de designação temporária, 22,2% prestavam seus serviços através de empresas terceirizadas e 29,6% eram efetivos, sendo que, dentre os efetivados, somente três tinham o enquadramento funcional de tradutores-intérpretes de língua de sinais; o restante era composto por professores efetivos que desempenhavam a referida função (aparentemente em desvio de função).

O estudo que passaremos a explorar a partir desse momento é o de Santos (2014). A pesquisadora aponta que a Educação Bilíngue para surdos deveria ser entendida para além do uso das duas línguas (Libras e Português escrito) nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. Antes disso, tal forma de educação deveria ser concebida a partir da face dialética que a linguagem, por meio da língua, exerce no desenvolvimento humano, ou seja, a língua(gem) constitutiva e constituída do/pelo pensamento humano. Sendo assim, a proposta de uma Educação Bilíngue para surdos deveria ter como "língua de instrução" a Libras, o que significaria, na prática, professores ensinando diretamente em Libras.

Para tanto, de acordo com Santos (2014), seria necessário um outro tipo de organização escolar, em que os professores ministrassem suas aulas diretamente em Libras, as quais poderiam ser chamadas, em nosso entendimento, de "sala de aula língua de instrução Libras"¹⁶.

É justamente em uma configuração semelhante à descrita acima, que Santos (2014) desenvolve sua pesquisa. Em uma escola municipal de São Paulo onde se sucedeu

¹⁶ Vale destacar que essa organização escolar descrita, não seria uma "escola especial" pois, nas escolas que tivessem a "língua de instrução Libras", o currículo seguiria as mesmas determinações dadas a outras escolas.

anteriormente ao estudo da autora uma parceria com um grupo de pesquisa ligado a uma instituição de Ensino Superior.

Em suas análises sobre a ação desempenhada pelos tradutores e intérpretes de Libras em sala de aula, a pesquisadora apontou que o que acontecia naquele espaço é um tipo específico de tradução: a tradução transcriadora¹⁷. Dessa forma, aponta Santos (2014), o Intérprete Educacional é um coautor dos discursos proferidos pelo professor em sala de aula.

Além disso, defende que atributos como neutralidade e objetividade, que comumente são requeridos de um Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais, não são compatíveis com a prática do Intérprete Educacional e que este profissional, ao desenvolver sua função, demanda que o professor regente lance mão de didáticas diferenciadas, as quais devem viabilizar que o Intérprete Educacional trabalhe a fim de que ocorra a formação de conceitos por parte dos estudantes surdos.

Passemos, então, para a última tese a ser analisada, Lopes (2015). Este estudo também é realizado em São Paulo, mas diferentemente da pesquisa anterior, ocorre na rede estadual de ensino. Tal rede apresenta uma outra denominação para a função sobre a qual nos debruçamos a estudar em nossa tese. Nessa rede de ensino, ocorre a contratação de "professor interlocutor", o qual desenvolve, dentre tantas atividades, a de interpretação em sala de aula regular.

A autora, em seu estudo, aponta como a educação de pessoas surdas ao longo dos anos foi sendo situada no bojo das políticas da Educação Especial, mas que tal desenho vem sendo contestado pelas comunidades de surdos desde o final dos anos 90, a qual demanda por uma Educação Bilíngue.

Lopes (2015), destaca o Decreto nº 5.626/2005 como um documento basilar na consolidação da política de Educação Bilíngue para surdos, o qual estipula no seu art. 14, inciso III, que uma escola de proposição bilíngue deve dispor dos seguintes profissionais:

¹⁷ De acordo com Santos (2014) a transcrição é uma forma de tradução defendida por Haroldo de Campos, que em linhas gerais é caracterizada por priorizar a ideia central no movimento de tradução, mesmo que para isso sejam recriadas a forma e a carga semântica do texto.

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos.

Uma vez que o decreto traz que a formação necessária para ser tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa deve se dar em curso voltado para a tradução e interpretação (aspecto sobre o qual iremos nos ater mais adiante em nossa tese), a autora faz a defesa de que a função do intérprete se distingue da função de professor. Argumenta também que, sendo a função de intermediador para estudantes surdos nas escolas regulares do estado de São Paulo descrita como professor interlocutor, cabe a este a atribuição de organizar situações propícias e sistematizar conteúdos para que o desenvolvimento dos alunos aconteça em suas máximas potencialidades.

A autora também aponta, após aplicar o "Exame ProLibras"¹⁸ em participantes do estudo, que apenas 43% destes seriam aprovados no referido exame, o que denota, segundo palavras da própria Lopes (2015), que parte significativa de "[...] tais profissionais não estavam suficientemente preparados sequer para compreenderem informações em Libras, e menos ainda para transmitirem informações nessa língua" (p.133).

As discussões e dados produzidos nas teses analisadas nos fornecem aspectos importantes para pensarmos a respeito desta pesquisa. Observamos que todos os estudos, de alguma forma, revelam que os tradutores e intérpretes de Libras-Português que atuam em escolas, ao desenvolverem seu trabalho, em algum momento, são evocados a realizar o trabalho educativo, ou seja, recai sobre eles a demanda de planejar, confeccionar e realizar atividades que possibilitem ao estudante surdo se apropriar de conhecimentos.

¹⁸ Esse exame se configurou como um conjunto de avaliações promovido simultaneamente (semelhante à forma como é aplicado o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM), uma vez por ano, pelo MEC, e tinha como um de seus objetivos avaliar a fluência em Libras. Tal exame, após cada edição, era disponibilizado na internet, fonte de onde a pesquisadora retirou o exame aplicado em seu estudo.

Martins (2013) e Santos (2014), produzem teorizações que viabilizam a caracterização do trabalho que é desenvolvido por esses profissionais como uma forma, ou vertente, da tradução e interpretação. Por sua vez, Lopes (2015) aponta que ambos (tradução e interpretação e trabalho educativo) são atividades que guardam características e formação que situam cada uma das ações em atividades profissionais distintas.

Santos (2014) e Menezes (2014) nos anunciam a instabilidade (e, possivelmente, a não continuidade de um ano letivo para o outro) do vínculo empregatício desses trabalhadores que atuam na área da educação, visto que processos seletivos de designação temporária e contrato via terceirização da mão de obra se revelam frequentes nesse campo de atuação.

Gurgel (2010) e Lopes (2015) trazem à tona um assunto importante. Embora cada uma das pesquisas enfoque sujeitos diferentes, a falta de fluência em Libras é algo importante. Enquanto a primeira pesquisadora revelou, através dos enunciados de seus participantes de pesquisa, que até no Ensino Superior há estudantes surdos que não são fluentes em Libras e contam com os serviços de tradução e interpretação dessa língua como meio de acessibilidade; a segunda pesquisadora evidencia que existem nas escolas regulares pessoas que ocupam um cargo que tem como atribuição principal a intermediação entre duas línguas, mas que não têm fluência em pelo menos uma das línguas.

1.3.2 Documentos nacionais e editais estaduais: o que eles nos dizem sobre o trabalho foco deste estudo?

Diante de tudo o que foi exposto até o momento, é importante conhecermos como se dá a relação entre o que é posto pela legislação nacional sobre o delineamento da categoria de trabalhadores denominada tradutor e intérprete de Libras e a inserção destes no mercado de trabalho. Para a abordagem dessa inserção no mercado de trabalho, tomaremos como referência a esfera da rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo. Ambos a partir de documentos oficiais e de domínio público. Nestes documentos, esta pesquisa destaca deliberações relevantes

acerca da formação necessária para se exercer a atividade de tradutor e intérprete de Libras.

O Decreto 5.626/2005 é um marco importante para a configuração da classe de trabalhadores que se dedica à tradução e interpretação de Libras, pois, conforme mencionamos anteriormente, foi o primeiro ato normativo de abrangência nacional que, entre outros aspectos, se voltou para o delineamento de tal função. O capítulo V do decreto, inicia fixando que a referida formação deveria se dar por meio de curso superior de tradução e interpretação, o qual teria como habilitação a especificidade do par linguístico Libras-Português.

No contexto histórico em que o decreto de Libras foi sancionado, o ano de 2005, não existia uma farta oferta de cursos de formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português e parte substancial dos que exerciam este ofício ainda eram pessoas ligadas aos surdos por relação parental, religiosa ou via associações de surdos (SANTOS, 2006). Em decorrência disto, o referido documento admitia que, no período de dez anos, pessoas que tivessem a escolaridade de Ensino Médio executassem tal função, caso apresentassem alguma formação na área, a qual poderia se estruturar via formação continuada, curso de extensão universitária ou, ainda, curso de educação profissional. Todos estes, por sua vez, deveriam estar devidamente ligados a instituições de ensino que guardassem algum vínculo com o MEC, o que significava dizer que, cursos oferecidos por entidades religiosas representativas da comunidade de surdos ou de tradutores e intérpretes deveriam ter seus certificados validados pelas instituições vinculadas ao MEC. Importante notar que o tipo de formação descrito no decreto não é de aprendizado de Libras, mas sim de tradução e interpretação de Libras-Português.

Havia também no Decreto nº 5.626/2005, outra condição transitória sobre a certificação de tradutores e intérpretes de Libras. No mesmo prazo de dez anos, ocorreria anualmente o exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras-Português (PROLIBRAS¹⁹), o qual seria promovido nacionalmente pelo

¹⁹ Nos dez anos que se sucederam a aprovação de tal decreto, aconteceram apenas sete edições desse exame. Essa quantidade permanece a mesma até o ano de 2019.

MEC em parceria com instituições de Ensino Superior credenciadas por ele para essa finalidade. De acordo com Pereira (2008), este exame conferiria àqueles que já apresentavam fluência em Libras e desempenhavam a função de tradutor e intérprete de Libras-Português, uma documentação em forma de certificado que os autorizariam a atuar uma vez que fossem aprovados no exame.

Após cinco anos da sanção do decreto de Libras, foi aprovado outro dispositivo legal de grande relevância para os tradutores e intérpretes de Libras, a Lei 12.319/2010. Quando essa lei ainda tramitava na Comissão de Constituição e Justiça do Senado Federal, caracterizava-se como Projeto de Lei nº 4.673/2004 e era composto por dez artigos, dentre os quais, sete permaneceram após a finalização dos trâmites.

A peça que obteve a aprovação e passou a regulamentar a profissão de tradutor e intérprete de Libras apresenta deliberações, que no seu aspecto amplo, são semelhantes àquilo que o Decreto nº 5.626/2005 já havia previsto, pois também estipula que o Prolibras seria realizado anualmente até 2015 e que a atribuição do tradutor e intérprete de Libras-Português é apoiar a acessibilidade linguística dos surdos nas instituições de ensino e repartições públicas, bem como em processos seletivos para ingresso nos cursos.

Contudo, a Lei 12.319/2010 fixou como requisito necessário para ser profissional desta área não a formação de nível superior que o Decreto nº 5.626/2005 apontava, mas sim a de nível médio que o referido decreto havia estipulado como válida por apenas dez anos.

Por outro lado, a Lei 12.319/2010 avança ao apontar que também é atribuição do tradutor e intérprete de Libras-Português atuar em concursos públicos; efetuar a comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes e prestar seus serviços em depoimentos em juízo, órgãos administrativos ou policiais.

Acresce também ao dispor em seu art. 7 que os valores éticos inerentes à profissão perpassam pelo:

[...] respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:
 I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;
 II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;
 III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;
 IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;
 V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;
 VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda.

No que diz respeito aos três artigos que foram vetados da Lei 12.319/2010, neles havia proposições importantes sobre a profissionalização do tradutor e intérprete de Libras.

A primeira proposição era sobre a formação. No texto original, quando ainda era Projeto de Lei nº 4.673/2004, existia o art. 3º o qual determinava, de maneira análoga ao Decreto nº 5.626/2005, que a formação desse profissional deveria se dar em curso superior de tradução e interpretação com habilitação em Libras-Língua Portuguesa. Definia, também, que ainda poderiam exercer a referida profissão os que apresentassem a formação de nível médio expedida até dezembro de 2015 e aqueles que tivessem a certificação do ProLibras. A segunda proposição constava no art. 8 e era sobre a obrigatoriedade da estruturação e estabelecimento de Conselhos Federais e Regionais, responsáveis por fiscalizar não só o cumprimento da regulamentação da profissão, como o próprio exercício dela. A terceira proposição sobre a profissionalização do tradutor e intérprete de Libras vetada foi o art. 9º, o qual indicava a manutenção dos efeitos jurídicos do Decreto nº 5.626/2005. Tendo em vista a interdição do art. 3º na lei do intérprete, a eventual permanência do art. 9º tornaria sua redação final conflituosa.

Passando a nos ater à CBO, dediquemo-nos a compreender do que ela trata. Este é um documento que teve seu primeiro formato desenhado no projeto de planejamento de recursos humanos em 1977 (Projeto Bra/70/550) e servia de base para o enquadramento de trabalhadores em instituições como o então chamado Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (SINPAS), atualmente conhecido como o Instituto Nacional de Seguro Social (INSS). Posteriormente, em

função da necessidade de uma melhor unificação no sistema de registro, o Ministério do Trabalho e Emprego, em parceria com segmentos da sociedade, como algumas Universidades Federais e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), se empenharam na elaboração da CBO tal qual a conhecemos hoje.

A CBO teve sua primeira edição publicada em 1994, passando para novas edições ampliadas em 2002 e 2010 e sua estruturação segue um sistema que, a princípio, pode parecer confuso, mas que é interessante na medida que organiza os ofícios.

A estruturação tem uma sistematização que parte de unidades mais amplas para as menores. Inicia com os grandes grupos, os quais são organizados da forma como a imagem abaixo nos apresenta.

Figura 2 – Divisão e descrição breve dos Grandes Grupos da CBO

GRANDE GRUPO 0 MEMBROS DAS FORÇAS ARMADAS, POLICIAIS E BOMBEIROS	
GRANDE GRUPO 1 MEMBROS SUPERIORES DO PODER PÚBLICO, DIRIGENTES DE ORGANIZAÇÕES DE INTERESSE PÚBLICO E DE EMPRESAS, GERENTES	
GRANDE GRUPO 2 PROFISSIONAIS DAS CIÊNCIAS E DAS ARTES	
GRANDE GRUPO 3 TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO	
GRANDE GRUPO 4 TRABALHADORES DE SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS	
GRANDE GRUPO 5 TRABALHADORES DOS SERVIÇOS, VENDEDORES DO COMÉRCIO EM LOJAS E MERCADOS	
	GRANDE GRUPO 6 TRABALHADORES AGROPECUÁRIOS, FLORESTAIS E DA PESCA
	GRANDE GRUPO 7 TRABALHADORES DA PRODUÇÃO DE BENS E SERVIÇOS INDUSTRIAIS
	GRANDE GRUPO 8 TRABALHADORES DA PRODUÇÃO DE BENS E SERVIÇOS INDUSTRIAIS
	GRANDE GRUPO 9 TRABALHADORES EM SERVIÇOS DE REPARAÇÃO E MANUTENÇÃO

Fonte: CBO, Livro 3, p. 7

Cada grande grupo é classificado em níveis de competência, os quais variam de "não definido" a "nível 4". Segundo o documento, o sistema de classificação das competências adotado pela CBO não toma como parâmetro o nível de escolaridade, mas sim a complexidade das atividades desenvolvidas, de modo que as atividades menos complexas recebem a gradação mais baixa e as que apresentam maior complexidade, gradação mais alta. Dessa forma, os grandes grupos são classificados assim:

TABELA 1 - NÍVEIS DE COMPETÊNCIA DOS GRANDES GRUPOS

GG 0	GG 1	GG 2	GG 3	GG 4	GG 5	GG 6	GG 7	GG 8	GG 9
Não Definido	Não definido	Nível 04	Nível 03	Nível 02	Nível 02	Nível 02	Nível 02	Nível 02	Nível 02

Fonte: Elaboração própria, com base nas informações da CBO (2010), livro 1. Obs.: GG corresponde Grande Grupo.

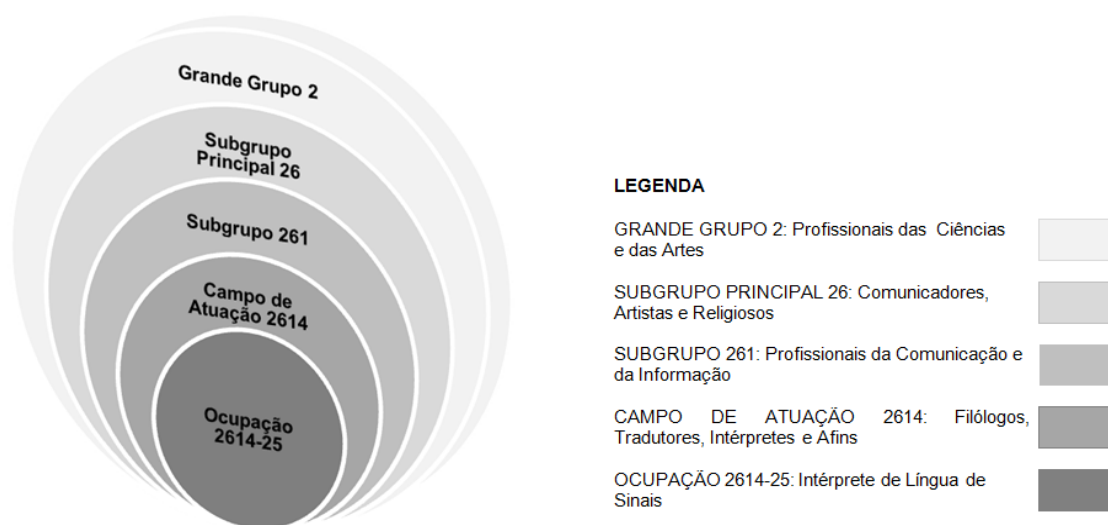
Uma vez que conhecemos como as atividades laborais da sociedade, mediante aspectos bem gerais, são agrupadas e classificadas em grandes grupos, passemos aos subgrupos principais. Cada um desses subgrupos principais congrega em seu interior diversos outros subgrupos simples, os quais se configuram como uma espécie de conglomerados de campos de atuação que guardam alguma relação entre si. Por sua vez, estes campos de atuação também se desdobram em ocupações específicas.

A CBO é dividida em três livros, sendo os dois primeiros mais voltados à explicação sobre os diversos campos de atuação destacando as ocupações existentes. Em todos os campos de atuação, a CBO traz caracterizações que indicam alguns aspectos, como: descrição sumária da atividade, formação e experiência necessária e condições gerais de exercício. O terceiro livro concentra-se em apresentar a estruturação que vai dos grandes grupos até os campos de atuação e expor em um índice alfabético as ocupações existentes com seus códigos de registro, bem como

apontar possíveis outras denominações que podem ser classificadas como equivalentes.

Diante de todo o exposto, surge a pergunta, como o profissional tradutor e intérprete de Libras-Português é enquadrado na CBO? A resposta a esta indagação encontra-se no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Classificação do intérprete de Libras na CBO



Fonte: Elaboração própria, com base nas informações da CBO (2010), livros 1 e 3

Na "descrição sumária", a CBO aponta a realização de tradução e interpretação de um idioma para outro, levando em consideração as variáveis de cada língua e do público-alvo a quem se destinam. Diz também que estes profissionais tratam das características e do desenvolvimento de uma cultura, representados por sua linguagem; fazem crítica a textos e prestam assessorias.

Sobre "formação e experiência" indica a formação de nível superior para filólogos e de nível médio para tradutores e intérpretes. Ambas atividades necessitam de um acúmulo de experiência profissional, superior a cinco anos.

As "condições gerais de exercício" desse campo profissional denotam ambientes como congressos e seminários para atuação, bem como atividades empresariais

variadas da administração pública ou privada. Destaca que os filólogos trabalham de maneira individual e os tradutores e intérpretes individualmente ou em grupo, dependendo do serviço a ser desenvolvido. Aponta como condição adversa desse labor a permanência prolongada em posições desconfortáveis, ruídos e pressão de prazos para entrega dos trabalhos etc.

Finalizando a explanação sobre a CBO, evidenciamos que em seu livro 3, esta publicação aponta que se deve admitir como correlato à intérprete de língua de sinais o termo "intérprete educacional". Neste documento, a equivalência só surge em referência ao ofício supracitado, não seguindo a mesma correspondência nos ofícios de intérprete (código 2614-10) ou de tradutor (código 2614-20).

É relevante reforçar, ainda, que a CBO não tem efeito de lei, decreto ou resolução, mas é um instrumento que auxilia na organização das ocupações laborais existentes no país. Dessa forma, a inserção da atividade de tradutor e intérprete de Libras nesta classificação, conjuntamente com a Lei nº 12.319/2010, viabilizou o registro adequado em carteira de trabalho daqueles que já exerciam esta atividade e potencializou a abertura de concursos para tal ocupação. No entanto, no governo do estado do Espírito Santo, constatamos que, até o ano em que este estudo ocorreu, ainda não havia sido realizado nenhum concurso destinado a essa classe de trabalhadores. Apenas processos seletivos de contratação temporária. Essa constatação nos leva a problematizar o compromisso das administrações estaduais com os surdos que têm a Libras como sua língua e com os profissionais tradutores e intérpretes de Libras.

Anteriormente, quando detalhávamos o percurso da pesquisa, expusemos que só encontramos alusão ao tradutor e intérprete de Libras-Português nos editais ligados à SEDU e que realizamos buscas dos editais entre os anos de 2010 a 2018. No montante geral de editais que mencionavam o tradutor e intérprete de Libras-Português, encontramos a seguinte distribuição por ano:

TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO POR ANO

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
02	01	01	03	03	----	01	01	01

Fonte: Elaboração própria, com base na pesquisa documental realizada neste estudo

Observando todos esses editais, organizamos uma tabela (apêndice B), na qual foi possível identificar mudanças, principalmente em dois aspectos: os pré-requisitos para desempenhar a função de tradutor e intérprete de Libras-Português, e dessa forma também as transformações do perfil profissional a ser contratado; e as atribuições dele, o que nos fornece indicativos acerca de como essa função é entendida pela SEDU. Essas mudanças ocorreram ora em função da instituição em que o trabalhador desempenharia sua função – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS²⁰) ou na Escola Regular (ER) – ora em função da natureza do contrato – trabalho voluntário, no qual ele recebe uma bolsa; ora por outros fatores.

Com o foco, neste primeiro momento, nas mudanças dos **pré-requisitos** presentes nos editais, apresentaremos a seguir as transformações na ênfase dos perfis de tradutores e intérpretes de Libras-Português de contexto educacional. Nesse sentido, organizamos a exposição delas em três blocos: o primeiro que compreende os anos de 2010 e 2011, o segundo de 2012 a 2015, e o terceiro de 2016 a 2018.

Vejamos cada um dos blocos separadamente, iniciando pelos pré-requisitos presentes nos editais nos anos de 2010-2011.

²⁰ O CAS é o nome atribuído, atualmente, para aquelas que foram escolas de estímulo auditivo e treinamento da fala oral. Embora os prédios dessas instituições ainda exibam em suas faixadas a referência ao seu antigo nome "Escola Oral e Auditiva (EOA)", os editais e materiais de divulgação dos serviços ofertados pela SEDU fazem menção a tais espaços como CAS. De acordo com Vieira (2016, p. 36), o papel do CAS é "[...] orientar o sistema de ensino na organização do atendimento educacional especializado (AEE), na produção de material acessível e na formação de professores para atuarem na educação especial na perspectiva da educação inclusiva".

TABELA 3 - PRÉ-REQUISITOS DOS EDITAIS/ BLOCO 1: 2010 E 2011

EDITAIS DE 2010			
PARA ATUAR NO ANO LETIVO DE 2010 (EDITAL Nº 062/2010)	Pré-Requisito	Para atuar em E.R.	Profissional ouvinte com nível médio E Certificado PROLIBRAS <u>OU</u> Profissional ouvinte com nível médio E Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 120 horas
		Para atuar no CAS:	Profissional ouvinte com nível médio E Certificado PROLIBRAS
PARA ATUAR NO ANO LETIVO DE 2011 (EDITAL Nº 103/2010)	Pré-Requisito	Para atuar em E.R.	Profissional ouvinte com nível médio E Certificado PROLIBRAS <u>OU</u> Profissional ouvinte com nível médio E Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 120 horas
		Para atuar no CAS:	Profissional ouvinte com nível médio E Certificado PROLIBRAS
EDITAL DE 2011			
	Pré-Requisito	Para atuar no CAS:	Profissional ouvinte com nível médio E Certificado PROLIBRAS

PARA ATUAR NO ANO LETIVO DE 2012 (EDITAL Nº 63/2011)		Para atuar em E.R.	Profissional ouvinte com nível médio E Certificado PROLIBRAS <u>OU</u> Profissional ouvinte com nível médio E Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas
--	--	-----------------------	---

Fonte:Elaboração da autora a partir dos dados do apêndice B

No primeiro bloco podemos perceber que se admite para o cargo pessoas com a escolarização de Ensino Médio concluído e o exame do PROLIBRAS, o qual, pela forma em que o texto está disposto no edital, tem um certo destaque. Além disso, no transcorrer de um ano para outro ocorre um ajuste na carga horária do curso de formação de tradutor e intérprete de Libras, que de 120 horas passou para 240 horas.

Passando para o segundo bloco dos editais, que abrange os anos de 2012 a 2015, façamos a seguinte organização na análise: iniciaremos com os editais para atuação nos CAS e nas escolas regulares e posteriormente trataremos dos editais de voluntariado no projeto "Ações para redução do analfabetismo".

TABELA 4 - PRÉ-REQUISITOS DOS EDITAIS/ BLOCO 2: 2012 E 2015 / ATUAÇÃO NO CAS E E.R.

EDITAL DE 2012			
PARA ATUAR NO ANO LETIVO DE 2013 (EDITAL Nº 76/2012)	Pré-Requisito	Para atuar no CAS:	Bacharelado em Letras Libras <u>OU</u> Curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras <u>OU</u> Profissional ouvinte com nível médio E

		<p>Certificado PROLIBRAS</p> <hr/> <p>Bacharelado em Letras Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio e Certificado PROLIBRAS</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com a SEDU ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.</p>
EDITAIS DE 2013		
<p>PARA ATUAR NO ANO LETIVO DE 2014</p> <p>(EDITAL Nº 57/2013)</p>	Pré-Requisito	<p>Bacharelado em Letras Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Certificado PROLIBRAS</p>
		<p>Bacharelado em Letras Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio e Certificado PROLIBRAS</p>

		<p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com a SEDU ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.</p>
--	--	---

EDITAIS DE 2014

<p>PARA ATUAR NO ANO LETIVO DE 2015</p> <p>(EDITAL Nº 66/2014)</p>	<p>Pré-Requisito</p>	<p>Bacharelado em Letras Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras</p> <p>Para atuar no CAS:</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Certificado PROLIBRAS</p>
		<p>Bacharelado em Letras Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio e Certificado PROLIBRAS</p> <p>Para atuar em E.R.:</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com a SEDU ou certificação emitida por cursos avulsos</p>

		convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.
EDITAL 2015		
Não houve edital para atuação em 2016		Renovação dos contratos do ano anterior

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do apêndice B

No ano de 2012 os pré-requisitos para pleitear uma vaga de tradutor e intérprete de Libras na SEDU sofrem acréscimos e uma reorganização na ênfase dada a cada quesito, indicando, aparentemente, uma preocupação maior com a formação desses profissionais. É adicionado ao rol de pré-requisitos o curso de bacharelado em Letras Libras e o curso técnico em tradução e interpretação de Libras. Na disposição de cada item, conforme podemos observar na tabela, a listagem se apresenta da seguinte forma: Bacharelado em Letras Libras ou; Curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras ou; Profissional ouvinte com nível médio e com Certificado PROLIBRAS. Assim como acontecia nos anos anteriores, havia a diferenciação nos atributos para o exercício no CAS e nas escolas regulares. Além dos requisitos acima, admite-se também para atuar nas escolas regulares o perfil de Profissional ouvinte com nível médio e com o curso de formação de tradutor e intérprete de Libras que contenha a carga horária mínima de 240 horas.

A estruturação acima perdura entre os anos de 2013, 2014 e 2015, sendo que neste último ano não houve lançamento de novo edital, mas sim renovação dos contratos firmados no ano anterior.

Tratando agora dos editais de voluntariado do projeto "Ações para redução do analfabetismo", vejamos o que eles nos trazem.

TABELA 5 - PRÉ-REQUISITOS DOS EDITAIS/ BLOCO 2: 2012 E 2015 / VOLUNTARIADO

EDITAL DE 2012		
PARA ATUAR NO ANO LETIVO DE 2013 (EDITAL Nº 76/2012)	Pré-Requisito	Bacharelado em Letras Libras <u>OU</u> Curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras <u>OU</u> Profissional ouvinte com nível médio E Certificado PROLIBRAS
		Bacharelado em Letras Libras <u>OU</u> Curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras <u>OU</u> Profissional ouvinte com nível médio e Certificado PROLIBRAS <u>OU</u> Profissional ouvinte com nível médio E Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com a SEDU ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.
EDITAIS DE 2013		
	Pré-Requisito	Bacharelado em Letras Libras <u>OU</u> Curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras <u>OU</u> Para atuar no CAS:

PARA ATUAR NO ANO LETIVO DE 2014 (EDITAL Nº 57/2013)		Profissional ouvinte com nível médio E Certificado PROLIBRAS
		Bacharelado em Letras Libras <u>OU</u> Curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras <u>OU</u> Profissional ouvinte com nível médio e Certificado PROLIBRAS <u>OU</u> Para atuar em E.R.. Profissional ouvinte com nível médio E Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com a SEDU ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.

EDITAIS DE 2014

PARA ATUAR NO ANO LETIVO DE 2015 (EDITAL Nº 66/2014)	Pré-Requisito	Bacharelado em Letras Libras <u>OU</u> Curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras <u>OU</u> Profissional ouvinte com nível médio E Certificado PROLIBRAS
		Bacharelado em Letras Libras Para atuar em E.R.. <u>OU</u> Curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras

		<p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio e Certificado PROLIBRAS</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com a SEDU ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.</p>
EDITAL 2015		
Não houve edital para atuação em 2016	Renovação dos contratos do ano anterior	

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do apêndice B

O projeto de "Ações para redução do analfabetismo" é um desdobramento no estado do Espírito Santo do Programa Brasil Alfabetizado do governo federal, o qual anuncia como seu objetivo²¹ a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos (ou mais), adultos e idosos, bem como a contribuição com a universalização do ensino fundamental no Brasil.

Há, nos editais lançados, dois contextos de atuação: "aldeias indígenas" e "escolas públicas e espaços comunitários". Para ambos os contextos o pré-requisito da atribuição de tradutor e intérprete de Libras é o mesmo: bacharelado em Letras Libras com experiência de no mínimo seis meses na docência ou pessoa com nível

²¹ Segundo consta disponível no site: <<http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>>. Acesso em 20 dez. 2018.

médio concluído, com certificado de PROLIBRAS e experiência mínima de seis meses como docente.

Passemos então ao terceiro, e último, bloco de editais que vai de 2016 a 2018. Ao olhá-los superficialmente, já é perceptível uma grande mudança na organização e no lançamento dos editais para a contratação de profissionais. Mudança essa que não diz respeito somente à função de tradutor e intérprete de Libras-Português, mas sim a todo cargo de designação temporária (D.T.). Vejamos então, a nova ênfase dada aos pré-requisitos na contratação daqueles trabalhadores.

TABELA 6 - PRÉ-REQUISITOS DOS EDITAIS/ BLOCO 3: 2016 E 2018

EDITAL DE 2016		
<p>PARA ATUAR NO ANO LETIVO DE 2017 (EDITAL Nº 56/2016)</p>	<p>Pré-Requisito</p>	<p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Bacharelado em Letras Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Curso técnico em Tradução e interpretação de Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Para atuar no CAS ou em E.R.</p> <p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Certificado PROLIBRAS</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior,</p>

		<p>instituições filantrópicas sem fins lucrativos ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Certificado PROLIBRAS</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.</p>
EDITAL DE 2017		
<p>PARA ATUAR EM</p> <p>NO ANO LETIVO DE 2018</p> <p>(EDITAL Nº 38/2017)</p>	Pré-Requisito	<p>Para atuar no CAS ou em E.R.</p> <p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Bacharelado em Letras Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Curso técnico em Tradução e interpretação de Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com Licenciatura</p>

		<p>plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Certificado PROLIBRAS</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Certificado PROLIBRAS</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.</p>
--	--	---

EDITAL DE 2018

	Pré-Requisito	Para atuar no CAS ou	Profissional ouvinte com Licenciatura
--	---------------	----------------------	---------------------------------------

<p>PARA ATUAR EM</p> <p>NO ANO LETIVO DE 2019</p> <p>(EDITAL Nº 66/2018)</p>		<p>em E.R. plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Bacharelado em Letras Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Curso técnico em Tradução e interpretação de Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Certificado PROLIBRAS</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Certificado PROLIBRAS</p> <p><u>OU</u></p>
---	--	---

		Profissional ouvinte com nível médio E Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.
--	--	---

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do apêndice B

Se até este momento o que temos visto nos pré-requisitos observados é o delineamento de uma classe de trabalhadores, a qual inicia com o perfil de pessoas que de maneira informal exerciam essa atividade e aos poucos vai se transformando em um perfil de pessoas que de algum modo fazem cursos de formação que circunscrevem a singularidade de tal função, a partir do edital de 2016 ocorre uma guinada no processo de composição dessa classe na SEDU. Não há mais distinção de perfil para atuação no CAS e na Escola Regular, e há a inserção de novos pré-requisitos e reorganização na forma como eles são dispostos, criando assim uma outra lista. Nela podemos observar dois tipos de perfis.

O primeiro é composto por pessoas que possuem licenciatura (e não apenas bacharelado): Licenciado com Bacharelado em Letras Libras; Licenciado com curso técnico de Libras; Licenciado com Prolibras; Licenciado com curso de formação de tradutor e intérprete de Libras com 240 horas. Já o segundo, é formado por pessoas que têm o nível médio: Ensino Médio concluído com curso técnico; Ensino médio concluído com PROLIBRAS; Ensino Médio concluído com curso de formação de tradutor e intérprete de Libras com 240 horas. Tais requisitos permaneceram os mesmos até o ano de 2018.

Diante de todo o exposto, foi possível depreender que no período de 2010 a 2018 foram muitas as modificações no que diz respeito ao perfil do tradutor e intérprete de Libras-Português que é requerido pela SEDU no estado do Espírito Santo.

Modificando o nosso enfoque nos editais, iremos a partir desse momento nos dedicar a apresentar as **atribuições** dos tradutores e intérpretes de Libras-Português. Dessa forma, a exposição também se dará em três blocos, mas seguirá outros agrupamentos: o primeiro abrangerá os editais entre os anos de 2010 a 2015, o segundo tratará dos editais de voluntariado e o terceiro reunirá os editais de 2016 a 2018. Passemos a eles.

TABELA 7 - ATRIBUIÇÕES / BLOCO 1: 2010 A 2015

EDITAIS DE 2010 A 2014	
ATRIBUIÇÕES	<p>Na atuação no CAS:</p> <p>Dominar Libras para realizar a interpretação das duas línguas (Libras-Português); Colocar-se como mediador da comunicação entre o aluno surdo e os ouvintes como forma de garantir a aprendizagem; Participar do planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas com alunos com surdez, na perspectiva do trabalho colaborativo. E ainda atuar nas capacitações na área específica de atendimento e interação com as famílias.</p>
	<p>Na atuação em E.R.</p> <p>Ter domínio da LIBRAS; Realizar a interpretação das duas línguas (Libras-Português); Colocar-se como mediador da comunicação entre o aluno surdo e os ouvintes como forma de garantir a aprendizagem; Participar do planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas com alunos com surdez, na perspectiva do trabalho colaborativo.</p>
EDITAL DE 2015	
Não houve edital para tradutor e intérprete de Libras-Português	Renovação dos contratos do ano anterior

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do apêndice B

É possível depreender, a partir de como as atribuições aparecem nesse período, que o enfoque está na busca de pessoas que apresentassem domínio de Libras. A realização da interpretação do par linguístico Libras-Português, surge como consequência do referido domínio. Posterior a isso, também se esperava do tradutor e intérprete de Libras-Português a atuação como mediador comunicacional nas escolas, agindo em colaboração com o professor regente de modo a participar, não só nas atividades desenvolvidas em sala de aula, como também das avaliações e dos planejamentos das aulas.

A diferenciação nas atribuições daqueles que fossem alocados nas E.R. para os que desempenhassem seu trabalho no CAS, era que neste último caso acrescentava-se duas atribuições: a de atuar em capacitações e de interagir na intermediação com familiares de surdos.

Passemos para os editais que tratam dos voluntariados, lançados nos anos de 2013 e 2014.

TABELA 8 - ATRIBUIÇÕES / BLOCO 2: VOLUNTARIADO

EDITAIS LANÇADOS EM 2013 E 2014		
ATRIBUIÇÕES	<p>Na atuação em aldeia indígena</p> <p>ou</p> <p>Em escolas públicas e espaços comunitários</p>	<p>Realizar trabalho voluntário de tradutor e intérprete de LIBRAS em salas de alfabetização com jovens e adultos surdos usuários de LIBRAS; Realizar o atendimento ao alfabetizando no contraturno, ou ainda, antes ou depois do horário de aula, para ensinar LIBRAS e/ou Português conforme a necessidade do alfabetizado; Participar ativamente das atividades de formação e demais ações do projeto; Desempenhar com assiduidade e pontualidade as atividades com as quais se comprometeu; Manter todas as atividades descritas</p>

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do apêndice B

Nos editais de voluntário, o desempenho esperado englobava não só a interpretação, como também o ensino de Libras para os eventuais alunos surdos que necessitassem, bem como o ensino do português. Talvez seja importante destacar que embora esteja sob a alcunha de trabalho voluntário, estes editais previam o pagamento de bolsas para os selecionados, as quais seriam distribuídas ao longo de oito meses.

Tratando dos editais do terceiro bloco, ou seja, de 2016 a 2018, é interessante notar que a incumbência do tradutor e intérprete de Libras-Português é compactada. Vejamos:

TABELA 9 - ATRIBUIÇÕES / BLOCO 3: 2016 A 2018

ATRIBUIÇÕES	<p>Na atuação no CAS</p>	<p>Conscientizar de que ele não é o professor; ser o canal comunicativo entre o aluno surdo; manter uma</p>
--------------------	---------------------------------	---

	OU	atitude imparcial durante o transcurso da interpretação; interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sem alterar a informação.
	Em E.R	

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do apêndice B

Nestes editais, a descrição da função traz em primeiro plano a necessidade de que esse profissional reconheça que sua função não é de professor, destacando então que o ofício desempenhado por ele é do campo da tradução e/ou interpretação. Além disso, destaca como atribuições aspectos amplamente discutidos no referido campo, como a fidelidade e imparcialidade no exercício da interpretação e tradução.

Ainda percorrendo sobre os dados encontrados nos editais, mais especificamente acerca do enquadramento funcional do tradutor e intérprete de Libras-Português, foi possível detectar duas informações relevantes. A primeira encontra-se em destaque abaixo no recorte da imagem do edital publicado em 2018, de número 66.

Figura 3 - Imagem de fragmento do edital SEDU - 66/2018

SUBCARGO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
EDUCAÇÃO ESPECIAL	Interprete e Tradutor de Libras	Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação E Bacharelado em Letras Libras OU Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação E Curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras OU Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação E Certificado de Proficiência na " <u>Tradução e Interpretação da LIBRAS - Língua Portuguesa</u> " (PROLIBRAS) OU Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação E Curso de formação de tradutor e intérprete da LIBRAS com no mínimo 240 (duzentos e quarenta) horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES; OU Profissional ouvinte com nível médio E Curso técnico em Tradução e Interpretação da Libras:

Fonte: <https://selecao.es.gov.br/PaginaConcurso/Index/134>

Embora a imagem seja do edital de 2018, foi possível verificar que em todos os editais analisados, a função de tradutor e intérprete de Libras-Português é localizada no campo destinado à disciplina, o que significa que esta atividade não é disposta como um ofício, ou uma ocupação, ou ainda um cargo específico na SEDU, mas sim uma área de conhecimento ligada aos profissionais do magistério. A segunda informação relevante, diz respeito à forma como os profissionais foco deste estudo eram contratados, sobretudo mediante o ano de 2016 em diante. A partir deste ano, esses profissionais passam a constar somente em um tipo específico de edital de processo seletivo simplificado, o edital para "admissão de professores não habilitados, a título precário".

Os editais de "admissão de professores não habilitados, a título precário", de maneira geral, são destinados a preencher vagas de áreas com poucos profissionais formados, como, por exemplo, licenciados em matemática, química ou física. Nessas situações são lançados novos editais destinados a interessados com formações em áreas afins.

No caso dos tradutores e intérpretes de Libras-Português, ao verificarmos os editais, percebemos que no ano de 2016 foram lançados dois tipos de editais. O primeiro de nº 45/2016, o qual referia-se a professores habilitados, neste não havia menção ao tradutor e intérprete de Libras-Português, o segundo de nº 56/2016 era de "admissão de professores não habilitados, a título precário" e nele constava o referido profissional. Fato que se repetiu nos anos seguintes. Em um primeiro momento, é possível conjecturar que tal situação tenha se dado em conformidade com aquilo que Menezes (2014) apontou em seu estudo, ou seja, que há uma escassez de mão de obra.

1.3.3 Trabalhadores da região norte capixaba: o que eles nos dizem?

A relação entre aquilo que vem se configurando como categoria de trabalhadores da área da tradução e interpretação de Libras-Português, com a forma como esta categoria é demandada em postos de trabalho no âmbito do governo estadual e o desenvolvimento desse trabalho, nos levou a pesquisa de campo realizada com

tradutores e intérpretes de Libras-Português de contexto educacional. Essa pesquisa de campo nos proporcionou conhecer mais de perto o trabalho de uma parcela dos profissionais que exercem a atividade objeto dessa investigação, a partir da compreensão do que eles diziam sobre sua função e as condições de trabalho que possuíam.

Nesse sentido, ao acessarmos as fichas de matrícula do curso de formação realizado em 2018, foi possível mapear os municípios da região norte capixaba que estavam representados no curso, a rede educacional a que eram vinculados e a proporção entre homens e mulheres a desempenhar esta função. Para uma melhor visualização desses dados, organizamos a tabela a seguir.

TABELA 10 – REGIÕES E PARTICIPANTES DA PESQUISA

LOCAL	REDE EM QUE ATUA	NOME²²
SÃO MATEUS	Estadual	Agnes
	Estadual	Ana
	Estadual	Caroline
	Estadual e Municipal	Cláudio
	Municipal	Giovana
	Municipal	Iris
	Estadual e Municipal	Júlia
	Municipal	Leide
	Municipal	Lilian
	Municipal	Maria
	Estadual e Municipal	Marieta
	Estadual	Regina
	Municipal	Rosa
Estadual	Sarah	

²² Seguindo os preceitos éticos da pesquisa, bem como o que fora explicitado no termo de consentimento livre esclarecido assinado por todos os informantes, os nomes são fictícios para resguardar as suas identidades.

	Estadual	Suzana
	Municipal	Tereza
	Estadual	Virgínia
LINHARES	Municipal	Dalva
	Municipal	Gildete
	Municipal e Privada	João
	Estadual	Luana
PINHEIROS	Estadual	Donatela
	Estadual	Flávia
	Estadual	Hadassa
	Estadual	Luís
CONCEIÇÃO DA BARRA	Estadual	Elza
	Estadual	Thaís
NOVA VENÉCIA	Estadual	Juliana
JAGUARÉ	Estadual	Harlan
PEDRO CANÁRIO	Estadual	Ieda

Fonte: Elaboração própria, com base no formulário de inscrição do curso de formação.

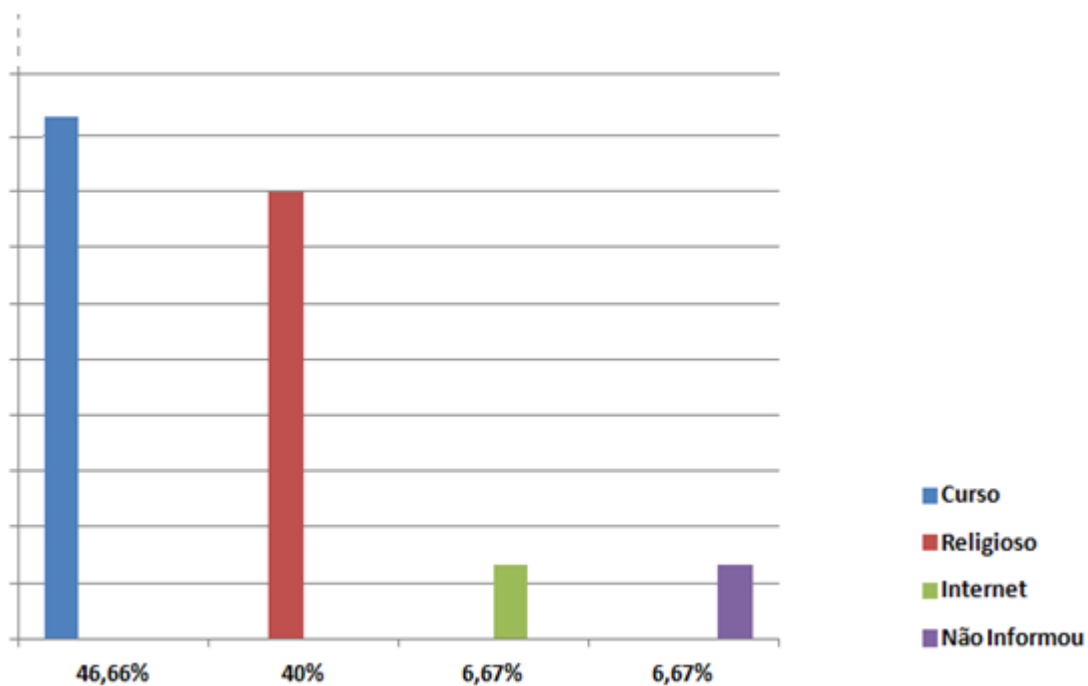
O curso de formação abrangeu sete municípios da região norte capixaba, o que corresponde a 37,5% da Região Norte do Espírito Santo, mais Linhares (que é da Região Central). Tendo em vista que o curso foi realizado em São Mateus e o edital previa a preferência para os profissionais que residiam neste município, a distribuição entre os municípios obtida no curso foi: São Mateus 58%, Linhares 13%, Pinheiros 13%, Conceição da Barra 7%, Nova Venécia 3%, Jaguaré 3% e Pedro Canário 3%.

No que diz respeito à distribuição entre as redes (Estadual, Municipais e Privadas), temos a seguinte disposição: atuantes apenas na rede estadual, 17 pessoas; atuantes apenas nas redes municipais, 9 pessoas; atuantes na rede estadual e nas redes municipais, 3 pessoas; atuante na rede municipal e privada, 1 pessoa. Sobre a proporcionalidade entre homens e mulheres, foi possível constatar a predominância

de mulheres, as quais representavam 87% dos matriculados no curso, enquanto os homens correspondem a 13%.

Outro dado também coletado mediante a análise da ficha de matrícula é sobre o contexto em que eles se apropriaram da Libras.

Gráfico 2 - Dados relativos ao contexto de apropriação de libras dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria, com base no formulário de inscrição do curso de formação

Dentre os trinta matriculados no curso de formação onde ocorreu este estudo, quatorze (46,66%) se apropriaram da Libras no contexto de cursos oferecidos por diversos tipos de instituições (associações, escolas da educação básica e instituições de ensino superior); doze (40%) no contexto da religião que seguiam; dois (6,67%) afirmam ter se apropriado da Libras a partir de sites e vídeos disponíveis na internet; e dois (6,67%) não expressaram com clareza qual o espaço em que esse aprendizado se deu.

No que se refere à formação específica de tradutor e intérprete de Libras-Português, dentre os trinta matriculados, dezoito afirmaram que possuíam alguma certificação

de tradutor e intérprete de Libras-Português. Doze, por sua vez, não tinham nenhuma certificação desta natureza.

Entre os dezoito que afirmavam ter a formação mencionada, foi possível identificar quatro agrupamentos de carga horária distintos. Observemos a tabela:

TABELA 11 - CARGA HORÁRIA DAS CERTIFICAÇÕES DE TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - PORTUGUÊS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Quantidade de participantes que possuem certificação	Carga Horária
11 pessoas	240 h
3 pessoas	300 h
2 pessoas	1.200 h
2 pessoas	Não especificaram

Fonte: Elaboração própria, com base no Formulário de inscrição no curso de formação

Vale reforçar que todos os participantes deste estudo estavam trabalhando, ou já tinham trabalhado como tradutor e intérprete educacional de Libras-Português. Cabe destacar, também, que, se por um lado, esta informação solicitada aos cursistas no ato matrícula não fazia menção a cursos onde a Libras é ensinada no seu nível básico, intermediário ou avançado; por outro lado, ela também não se reportava a cursos específicos de tradução e interpretação de Libras no âmbito singular da educação. O pedido era tão somente que indicassem a carga horária do curso de formação de tradução e/ou interpretação de Libras, caso possuíssem.

Voltando-nos para os enunciados que abordavam as situações vividas nas escolas e para as falas que indicavam as reflexões dos participantes do estudo acerca do trabalho que realizavam, foi possível identificar diversas passagens. Estas giravam em torno de três temáticas: a natureza do trabalho de tradução e interpretação de

Libras na escola; a formação humana dos estudantes surdos e a construção de políticas inclusivas.

Ao darmos o trato nos dados empíricos decorrentes dos enunciados, nossa opção foi por trazer passagens que representassem o conjunto de falas dos sujeitos. Dessa forma, para cada uma das temáticas descritas acima apresentaremos um enunciado representativo que selecionamos. Iniciaremos, então, com a fala de João, quando este relatava sobre como concebia a sua função de tradutor e intérprete na escola.

A função, o papel do intérprete, é algo que muito se fala e não se explica, né? O que eu vejo, pelo pouco tempo que tenho, é que você não transmite apenas o que está sendo dito, ou escrito. Você transmite o que está ao seu redor. Porque muitas das vezes os alunos surdos não percebem o mundo como a pessoa ouvinte. Porque a informação não chega até o surdo. Então, o que a gente faz na escola é transmitir vida. Eu me sinto assim, sabe? Transmitindo vida, transmitindo sentimento. Não é algo assim: só passar as frases para os sinais. Você traz todos os seus sentidos, traz o que está ao seu redor e ao redor dele também. Às vezes me traz medo porque não é só a parte prática, tem a parte religiosa, e você acaba transmitindo sua vida às pessoas que estão ao seu redor (JOÃO, 24/03/2018).

Nesta passagem que, conforme esclarecemos acima, é representativa de muitas outras falas que foram produzidas durante o curso, podemos perceber que a compreensão acerca do que é a função do tradutor e intérprete de Libras no contexto da escola é difusa. Embora o excerto acima possa soar a alguns profissionais tradutores e intérpretes de Libras-Português como algo quase que romantizado, ele toca em questões que refletem a multiface desse trabalho na educação. Coloca em perspectiva a própria noção do que é o ato de traduzir ou interpretar a fala do outro, além de também ensejar a reflexão acerca do que é o trabalho educativo no ambiente escolar e o quão envolvido nesse processo está o tradutor e intérprete de Libras-Português.

Por vezes, foram trazidas ao longo do curso, inquietações sobre a própria formação do estudante surdo e a responsabilidade da mediação nesse processo. Em alguns momentos, era destacado que essa mediação acabava por recair sobre o tradutor e intérprete de Libras educacional, como podemos verificar na fala abaixo:

[...] a educação é uma troca de experiência. Uma colega até colocou aqui que, na realidade, os professores não vêm dessa forma. Ainda tem os que

se acham o detentor do saber, e que o aluno está ali só para aprender. Mas a educação é mais troca de experiências.

A gente, como intérprete, se vê como mediador nesse processo de troca. Aí a gente se questiona também sobre a questão que, às vezes, na nossa profissão, acabamos indo além do papel do intérprete. Até comentaram aqui que, tem vez que durante a nossa atuação, a gente percebe se aquilo que o professor falou alcançou o aluno ou não. Aí a gente acaba fazendo certas intervenções para que aquilo alcance o aluno (ANA, 07/04/2018).

Já em outros momentos, o que observamos é um certo incômodo com a transferência da responsabilidade de mediar do professor para o tradutor e intérprete de Libras.

[...] nós temos que entender que nós, como intérpretes na sala de aula, às vezes, caímos também naquela questão que no próprio Decreto nº 5.626 de 2005 fala: que o papel do docente é diferente do papel do intérprete.

As vezes nós caímos na questão da mediação. Pensamos: "eu estou passando conhecimento para o aluno". Mas quem é o responsável por essa mediação com aluno? Eu, que sou o intérprete ou o professor regente? O papel do intérprete na escola, realmente não é só fazer os sinais, principalmente para nós, que queremos fazer além daquilo que está no nosso papel de intérprete, que queremos transformar o sujeito.

Para transformar não pode ser só o intérprete que passa essa informação. Que passa o conhecimento para ele [aluno surdo]. Principalmente quando a gente quer ver o avanço desse aluno. Então a gente se entrelaça nessa situação.

Porque, assim... a gente acaba se sobrecarregando com uma responsabilidade que não é nossa. A gente acaba se complicando como intérprete educacional na sala de aula (SUZANA, 07/04/2018).

Podemos observar que enquanto Ana nos dá indícios de que o trabalho desenvolvido pelo tradutor e intérprete de Libras na escola vai além da própria ação de traduzir e interpretar, Suzana demonstra um certo incômodo com o que considera ser a transferência da responsabilidade pela mediação do professor regente para o tradutor e intérprete de Libras. Mas, diante desses dois trechos que nos remetem à questão da mediação, faz-se necessário termos mais claro o que é mediação.

No primeiro subtítulo desse capítulo, verificamos a partir de Netto (2011) que mediação é uma das categorias do materialismo histórico dialético. Juntamente com as categorias de contradição e totalidade, a mediação se apresenta como um fundamento que confere dinamismo às conjunturas das relações sociais ao longo da história. A partir de Lessa e Tonet (2011), é possível compreender que o sentido superficial de mediação (inclusive se tomarmos uma das conceituações presente em dicionários) é estar no meio.

No entanto, pensar a mediação no contexto em que as participantes da pesquisa se referiram acima (a escola), é pensar neste dinamismo não só nas relações sociais, como também essas relações na constituição intrapsíquica, ou seja, na formação da consciência humana (VIGOTSKI, 2007; LURIA, 2010).

A partir da compreensão materialista histórica dialética de sujeito e sociedade, entendemos a formação da consciência humana de maneira não biologizante ou determinista, mas sim através da relação trabalho e natureza (sobre a qual já falamos acima) que promove a dupla transformação da natureza. Afirmar isso significa dizer que, a consciência humana não está dada dentro das estruturas genéticas ou presa à uma lógica de reprodução social, sendo assim, entender mediação é compreender que entre o homem enquanto espécie e o homem enquanto ser humano há algo que se interpõem, algo que está no meio. Este algo é a mediação realizada por outra pessoa. Dessa forma, a compreensão que se sucede é a que o gênero humano se dá através da intervenção do outro, da mediação do outro.

Della Fonte (2010), ao explicar sobre esse tornar-se humano através da ação do outro, nos diz que:

Essa passagem de uma existência em-si (não consciente) para a existência para-si exige do indivíduo o reconhecimento de que a generalidade humana é, para ele próprio, um carecimento, objeto de desejo. O forjar dessa relação enriquecida e consciente com o âmbito genérico do fazer-se humano demanda uma intervenção intencional e organizada (DELLA FONTE, 2010, p 138).

De maneira resumida, a partir da autora, o que se depreende é que cada nova vida humana que surge na terra só se torna de fato humana se no processo de desenvolvimento biológico desse ser, houver uma geração adulta que toma para si a responsabilidade de ensinar a essa criança como temos nos constituído enquanto humanos. Esse processo de ensino não é involuntário, mas sim proposital e com objetivos nitidamente definidos.

A partir de Caio Antunes (2016) entendemos que podemos chamar todo esse processo da relação trabalho e natureza que ocasiona a dupla transformação da própria natureza, de "trabalho enquanto processo educativo".

Uma vez que já expomos sobre a mediação e sua relação com o trabalho enquanto processo educativo, é importante que passemos a nos dedicar ao contexto apontado por Ana e Suzana, a escola. Abordar a construção intrapsíquica, os processos de mediação dos conhecimentos no contexto da escola é focar a própria natureza da escola.

A esse respeito, muitos são os debates sobre a função e papel da escola na sociedade. A depender da forma como se concebe o mundo e as relações que se estabelecem nele, teremos diferentes defesas de qual é o papel da escola. No Brasil, no final da década de 1970, cresceu uma perspectiva educacional que, além de fazer uma crítica social, buscava também propor alguns elementos que pudessem, de alguma forma, lançar sementes para uma transformação social, a Pedagogia Histórico Crítica.

Saviani (2008; 2011), ao explicar sobre os caminhos que levaram um grupo de profissionais e estudiosos da educação à elaboração da perspectiva educacional mencionada, ambienta que tal caminhada ocorreu quando no contexto político o Brasil vivia um regime militar e na esfera pedagógica pairava no país uma ambivalência, a qual antagonizava dois tipos de pedagogia: de um lado a pedagogia tradicional e do outro a pedagogia nova.

Pautada pela síntese de origem materialista histórico dialética, a qual realiza a superação por incorporação, a proposição pedagógica elaborada pelo grupo de profissionais e estudiosos mencionado acima se caracterizava como uma busca de intervenção na realidade educacional. Intervenção esta que se apresentava como uma resposta não pré-determinada ao que figurava na conjuntura educacional, dessa forma, o grupo da Pedagogia Histórico Crítica embasa sua proposta pedagógica no conceito de "trabalho como princípio educativo".

Se por um lado temos o "trabalho enquanto processo educativo" (ANTUNES, 2016), o qual faz alusão à humanização do homem, às formas que são utilizadas para promover essa humanização, por outro, quando toda essa discussão enfoca os propósitos da realização do referido processo, sobretudo no espaço escolar, as reflexões se centram no "trabalho como princípio educativo".

A partir de Saviani (2011, p. 13), entendemos que os fundamentos da proposição do "trabalho como princípio educativo" se assentam na compreensão de que:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p.13).

Dessa forma, ainda de acordo com o autor, a função da escola deve ser convergir todas as ações realizadas em seu interior para proporcionar aos estudantes a obtenção de instrumentos que viabilizem não só o acesso ao saber científico, como também às formas como esse saber foi elaborado. Tudo isso para que ocorra a elevação nos níveis de consciência dos estudantes, bem como das suas possibilidades de intervenção crítica sobre a realidade social em que vive.

Frente a todo o exposto, quando retomamos as falas de Ana e Suzana sobre o trabalho do tradutor e intérprete de Libras na escola e a questão da mediação, podemos perceber que o desconforto subjacente às falas delas revela o próprio anseio pela delimitação de qual é a atribuição do tradutor e intérprete de Libras e a do professor regente perante aquela que é a função da escola.

Essa delimitação, que em muitas ocasiões dessa pesquisa de campo foi requerida pelos tradutores e intérpretes de Libras, demonstra não só a imprecisão em relação ao que é a atribuição do professor regente de classe e o que é incumbência do tradutor e intérprete de Libras, como também expõe a confusão acerca de qual é a responsabilidade deste trabalhador (o tradutor e intérprete de Libras) em relação aos processos que são fundantes na formação humana, os quais, em tese, deveriam acontecer na vida do estudante surdo antes da chegada dele no espaço da escola.

Esta confusão que estamos nos referindo acima, diz respeito ao processo de apropriação de uma língua mediante a linguagem. Muitas foram as vezes em que, no decorrer da pesquisa de campo, os participantes do estudo apontavam situações em que se deparavam com estudantes surdos que não tiveram, ao longo de suas vidas, se apropriado de uma língua sistematizada.

Para elucidarmos essas situações, veremos abaixo a transcrição de um diálogo entre três participantes deste estudo e a professora do curso de formação.

FLÁVIA: Só uma pergunta. É mais fácil pegar esses surdos, com o conhecimento que eles vêm trazendo, os gestos que faz na família, na igreja e tal... e incluir aquilo que quero nele, ir ensinando a língua de sinais, devagarinho? Ou tentar tirar tudo aquilo que ele trouxe até hoje? Por que tem pessoas com trinta, quarenta anos, pessoas já vividas, que trabalhavam, que têm família que chegam na escola sem saber Libras. O que é melhor fazer? Tirar tudo aquilo que ele trouxe e começar do zero? Ou ir aos pouquinhos? Qual é mais fácil?

JOÃO: Mas isso que você está falando não é igual a situação que eu vivo. Como eu falei, no meu caso são alunos que estão no ensino médio, nos anos finais, e não sabem Libras. Aí não deveria estar na sala. Esse aluno deveria estar aprendendo a língua dele, é o que eu acho, para depois estar ali.

Como que eu [intérprete] vou passar um conhecimento? Primeiro ele tem que aprender a língua dele, para depois aprender. Se ele estiver na sala quatro horas por dia, ele estará lá sem saber Libras, saber o básico! E olha que está no ensino médio!

Como eu, como intérprete, vou passar para ele? Traduzir, esse é meu papel de intérprete.

Agora, se for para ensinar Libras, aí é papel de professor. Agora, como reformular isso tudo? Ele está na escola, tem que ser alfabetizado e ele não é nem em Libras! Como é que ele vai aprender?

JULIANA: Eu acho que deve acontecer com esses alunos surdos que não sabem Libras e estão na escola, a mesma coisa que acontece com o aluno ouvinte. Os alunos têm toda aquela bagagem de vida e quando chega na escola, tem que tornar aquilo formal.

Eu creio que deve ser da mesma forma com o surdo. Ele tem aquela bagagem sim, e tem que ser respeitado. No ambiente escolar o que vamos fazer é chegar mais próximo de uma formalidade também.

Não é tirar dele o que ele já tem, mas sim aproveitar. Dizer: "olha, esse gesto que você tá fazendo tem o sinal²³ correto. É esse o sinal e você pode

²³ Talvez seja relevante esclarecer que no contexto da discussão sobre a Libras, gestos e sinais não são homólogos. Os gestos corresponderiam às formas de se expressar com o corpo que podem ter sentidos múltiplos e são altamente mutáveis, podendo variar de pessoa para pessoa ou de pequenos grupos para outros. Os sinais, por sua vez, apresentam uma maior abrangência de padronização (se comparados aos gestos) e têm a característica da arbitrariedade, ou seja, não estão sujeitos a validações pessoais. Dessa forma, se uma pessoa concorda ou discorda com esse ou aquele sinal é irrelevante, visto que este sinal é o utilizado entre a comunidade falante dessa língua.

usar nesses contextos. Vamos mudar esse seu gesto por esse sinal aqui, que pertence à Libras."
 Não é tirar de repente, é pegar e fazer uma modificação. Transformar...

PROFESSORA: Mas isso durante seu trabalho de intérprete?

JULIANA: Mas isso não é o que a gente faz? Junta o nosso com o dele e faz? Isso é tradução. A melhor tradução. É aquilo que o surdo entende. Se ele fala em gestos, eu vou usar eles, e vou acrescentando sempre uma coisinha a mais, para que ele cresça e se desenvolva. Porque nesse espaço escolar há essa possibilidade de pegar o informal, a bagagem dele, e jogar no que a gente tem como formal (16/06/2018).

O trecho do diálogo exposto acima traz à tona muitos pontos importantes, todos eles referentes às vivências de diversos profissionais que atuam na área da educação de pessoas surdas. Dentre estes pontos, destaquemos aquele que nos remete ao processo de formação humana dos estudantes surdos e a natureza do trabalho de tradução e interpretação no contexto da escola.

Chamemos atenção para o fato de pessoas surdas chegarem à escola sem terem se apropriado de uma língua sistematizada. Situações como essa, que foram relatadas em diversos momentos pelos participantes da pesquisa, não se configuraram como exceção no ambiente escolar. Uma vez que tal circunstância se apresenta a nós como uma realidade concreta no sistema educacional, ela coloca em voga o próprio trabalho educativo a ser desenvolvido na escola, bem como o processo de mediação a ser realizado pelos profissionais que ali atuam.

As questões que irrompem frente a tal fato são: como a escola, e os trabalhadores que ali exercem suas funções, podem sistematizar ações que tomem as crianças, jovens e adultos surdos pelas mãos e ensinem a eles as formas como temos nos constituído humanos? Como realizar isso sem poder contar com uma base consistente que promova a interação? Sem o intermédio de uma língua?

As indagações acima nos projetam àquilo que tem sido o cerne, nos últimos anos, dos debates sobre a organização de um sistema educacional que se pretende inclusivo. Em uma escala maior, o que podemos perceber é que as políticas governamentais de cunho inclusivo têm se debatido justamente com essa problemática. Como promover na escola mediações que contemplem a todos? A questão que vem a reboque é, o que está se entendendo como inclusão? Seria

promover a todos a elevação dos níveis de consciência, ou seria inserir a todos no modo reprodutivista de vida, o qual busca apenas inculcar a todos a lógica de produção capitalista?

Todas essas questões, sobre as quais buscaremos nos dedicar mais no capítulo 4, apontam para a temática da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e sua finalidade para o estudante surdo. Dentre os enunciados produzidos pelos participantes deste estudo que tocavam nesse assunto, o qual é espinhoso dentro do debate sobre a educação de surdos, temos a fala abaixo:

[...] quando você fala do processo de inclusão escolar, da parte da igualdade. Eu acho que é dar acesso, para que ela [a criança] consiga acesso e atingir as metas dela. Porque a gente não vai trabalhar de forma igual, porque senão a gente vai tentar homogeneizar e aí, a questão da Libras foge. Porque você não trabalha da mesma forma com um aluno surdo e com um aluno ouvinte (THAIS, 16/06/2018).

A fala de Thais demanda que saibamos que, no que se refere à inserção de pessoas com deficiência no contexto social, temos na literatura a descrição de, pelo menos, quatro proposições de estruturação da sociedade. São elas: exclusão, segregação, integração e inclusão (MENDES, 2002; SILVA, 2009).

De maneira geral, de acordo com as autoras supracitadas, a primeira proposição corresponde à concepção de que as pessoas com deficiência devem ser banidas da vida em sociedade; a segunda diz respeito a delimitação dos espaços onde as pessoas com deficiência devem circular; a terceira é a que postula a reabilitação e adequação das pessoas com deficiência para que elas possam circular nos espaços sociais; e a quarta é a que inverte essa última proposição, defendendo que é a sociedade que deve se reestruturar para viabilizar a participação da pessoa com deficiência.

No Brasil, as políticas voltadas para pessoas com deficiência, especialmente as políticas educacionais, vêm passando por reformulações desde o final do século XX. A esse respeito, Vaz e Garcia (2016) nos oferecem um panorama interessante, o qual inicia apontando o predomínio de instituições especializadas na década de 1990 (Lei nº 9.394/1996); passa por lampejos de mudanças no início do século XXI

(Resolução CNE/CEB n. 2/2001), quando ocorrem movimentos tímidos em direção a uma estruturação social que se afaste do paradigma integracionista em direção ao inclusivo; até chegar em 2008, período em que há uma intensificação nas manobras legais, objetivando a consolidação de uma sociedade dita inclusiva.

Contudo, o que se entende por inclusivo e como isso deve ser engendrado nas políticas educacionais, ainda nos dias atuais, tem demandado muitas discussões e disputas. Em meio a todo esse cenário, há também as pautas do movimento social de pessoas surdas, as quais passaram a reivindicar uma outra forma de serem entendidos, que não seja pela lógica da deficiência que estigmatiza e *rankeia* o valor social das pessoas. Reivindicações essas que colocaram em pauta a noção de homogeneização.

Talvez seja relevante apontar antes de terminarmos esse capítulo que não é legítima a correlação entre trabalho como princípio educativo e homogeneização. Conforme salientamos anteriormente, o trabalho como princípio educativo visa transmitir às novas gerações todos os meios e modos de produção da existência que o gênero humano elaborou ao longo de sua existência na terra, para que mediante tais conhecimentos as referidas gerações façam a superação por incorporação, rejeitando aquilo que foi danoso, se apropriando do que é proveitoso e multiplicando as diversas formas de existência.

CAPÍTULO 2

O TRABALHO

Discutir o trabalho nos tempos atuais é facilmente ser cooptado por um pensamento massificado que relaciona o trabalho à empregabilidade. No entanto, fazer esse debate a partir da base teórica-metodológica que assumimos é seguir no enfrentamento a esse pensamento adulterado. Assim sendo, buscar entender a natureza do trabalho de tradução e interpretação passa pela compreensão acerca da língua.

Para abordar a questão do trabalho de tradução e interpretação, iniciaremos a discussão com o aprofundamento sobre o conceito de trabalho, dando prosseguimento à reflexão de nos aprofundarmos sobre o que vem a ser o trabalho de tradução e interpretação no seu aspecto amplo. Nesse contexto, nos debruçaremos sobre as perspectivas existentes a respeito da tradução e interpretação e, por fim, buscaremos nos aproximar da compreensão acerca da tradução e interpretação (no seu aspecto geral e no que concerne à Libras) mediante a concepção de trabalho imaterial.

2.1 O TRABALHO E SUA NATUREZA

Dentro da totalidade, e complexidade, que é o Materialismo Histórico Dialético que discutimos no capítulo anterior, nos reportamos ao conceito de trabalho. No pensamento marxiano tal conceito é uma categoria fundante e traz consigo uma gama de formulações que se relacionam e compõem o todo da compreensão acerca do trabalho.

Na busca de tratarmos das referidas formulações, tomaremos dois eixos para nos conduzir: trabalho-natureza e trabalho-alienação. É importante reforçar que a opção por organizar nossa apresentação nesses dois eixos não expressa que essa

categoria fundante, o trabalho, é segmentada na concepção marxista. A divisão que adotamos é, tão somente, um recurso expositivo, o qual foi elaborado a partir das leituras de Marx (2010; 2013), Engels (2004), Marx e Engels (1998), Rosdolsky (2001), Mezáros (2006), Moraes et al (2010) e Duarte (2004).

Para Marx (2010; 2013) o trabalho é a *atividade vital* do homem e confere a ele o caráter humanizado, pois é através da sua relação com a natureza que ocorre a dupla transformação desta, ou seja, da natureza externa e da natureza interna ao homem. Se tomarmos como ponto de partida os estudos darwinistas, que apresentaram evidências de que as espécies de animais têm disposição de efetuar modificações gradativas ao longo de muitos anos de tal forma que novas espécies surgem, a noção de que o homem é parte da natureza torna-se clara. Contudo, o homem da forma que hoje conhecemos, não é mais apenas natureza, nem tampouco apenas um produto de maturações biológicas e processos de seleções naturais da espécie.

Engels (2004), ao abordar a transformação do macaco em homem por meio do trabalho, evidencia como aquele que era parte da natureza (pertencente ao reino animal), mediante sucessivas interações com o meio, passa a não se restringir a ela.

[...] as funções, para as quais nossos antepassados foram adaptando pouco a pouco suas mãos durante os muitos milhares de anos em que se prolongam o período de transição do macaco ao homem, só puderam ser, a princípio, funções sumamente simples. Os selvagens mais primitivos, inclusive aqueles nos quais se pode presumir o retorno a um estado mais próximo da animalidade, com uma degeneração física simultânea, são muito superiores àqueles seres do período de transição. Antes de a primeira lasca de sílex ter sido transformada em machado pela mão do homem, deve ter sido transcorrido um período de tempo tão longo que, em comparação com ele, o período histórico por nós conhecido torna-se insignificante. Mas já havia sido dado o passo decisivo: a mão era livre e podia agora adquirir cada vez mais destreza e habilidade; e essa maior flexibilidade adquirida transmitia-se por herança e aumentava de geração em geração. Vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele.

Notemos que a dupla transformação da natureza se dá na forma de alteração daquilo que está no ambiente natural e também da própria modificação do homem enquanto espécie, ou seja, na medida que é interpelado por necessidades, o homem passa a agir sobre o que está em sua redondeza e dessa forma também se

modifica. Todo esse processo proporciona o rompimento das balizas biológicas que o caracterizavam como espécie, o que possibilita que ele deixe de ser apenas o resultado da natureza. Do ser humano é demandada a sociabilidade e lhe é atribuído um papel ativo na composição do que vem a ser o gênero humano (MARX e ENGELS, 1998; DUARTE, 2004).

Esse processo de humanização tem como característica fundamental a faceta teleológica, que expressa como o homem exerce sua atividade vital (o trabalho) no sentido de submetê-la à sua vontade, a qual tem grande autonomia em relação aos determinantes biológicos e é conscientemente orientada.

No esteio dessa relação emancipadora, e ao mesmo tempo interdependente do homem com a natureza, é possível observar o surgimento de uma outra característica que é resultado do trabalho, a liberdade.

Interessante ressaltar que o entendimento do que é a liberdade, nesse contexto, relaciona-se com a noção de que ao exercer a atividade teleológica, o ser humano pode produzir melhores condições para sua existência, como também poderia elaborá-las para todo o meio ambiente onde habita. Vemos, então, que a relação trabalho e liberdade para nós, seres humanos, implica a produção de "meios" de existência, os quais, por sua vez proporcionam novos "modos" de existência. Ambos, meios e modos, são resultados do trabalho do homem, o que denota que esta ação (o trabalho) nos fornece indicativos do grau de desenvolvimento das capacidades humanas, ou seja, do patamar de humanização em que a espécie humana se encontra. As formas como lidamos com a díade meios e modos são transmitidas às novas gerações, que passam a ter subsídios para manter, ampliar ou até mesmo refutar tais formas, expressando assim a dimensão social e histórica na constituição do homem (MARX, 2010).

Contudo, não podemos perder de vista que a noção de liberdade enfocada até aqui, volta-se principalmente para a autonomia do homem em relação às balizas biológicas e naturais, visto que no contexto socioeconômico em que vivemos esta

liberdade torna-se questionável. É no fluxo dessa reflexão que chegamos ao nosso segundo eixo, trabalho e alienação.

Uma vez que compreendemos que é na relação entre o humano e a natureza que produzimos novos meios e modos de existência, nos tornando livres das determinações biológicas (ontologia do ser social), cabe trazeremos um dos questionamentos de Lessa e Tonet (2011).

Os autores ao refletirem sobre as bases ideológicas que têm regido as relações humanas, fazem a seguinte indagação: "[...] se os homens são os artífices de sua própria história, por que eles construíram um mundo tão desumano?" (LESSA e TONET, 2011, p.15). A resposta a essa pergunta no âmbito da contemporaneidade, tanto para eles e, principalmente, para Marx (2010), tem vinculação direta com o modo com o qual temos produzido nossa existência enquanto sociedade, o modo de produção capitalista.

A esse respeito, Marx (2010) nos esclarece que a forma como a humanidade tem produzido e se relacionado com o trabalho, o deturparam. Ao aprofundar tal discussão, Mészáros (2006) apresenta uma dimensão de quão longínquo é esse processo de deturpação ao nos explicar, a partir dos escritos de Marx, sobre as etapas do desenvolvimento da economia política. Denomina estas etapas como: sistema monetário, sistema mercantil, fisiocracia e economia política liberal. A primeira etapa se relaciona com o acúmulo de metais preciosos, a segunda com a comercialização de tais metais, a terceira é ligada à posse, concentração de terras e atividades agrícolas e a quarta é associada às teorizações sobre a economia de Adam Smith.

Observemos que tais fases nos denotam que desde antes das expedições realizadas no final do século XV (quando a extração e o acúmulo de metais preciosos eram progressivos em todo o mundo), o trabalho, enquanto princípio humanizador, não obtinha o reconhecimento de alicerce das relações sociais. Desta forma é possível notar que Marx, ao realizar suas elaborações sobre a sociedade regida pelo capital, não apregoa o regresso a uma organização social em que o

trabalho fora reconhecido como fundamento. Diferentemente disso, aponta que desde muito tempo os seres humanos têm objetivado suas relações através do trabalho, sem colocar no centro desta relação a promoção de melhores formas de existência para todos os homens. Vale destacar também que o autor não se ateve apenas a elucidar tal fato, para além disso, nos indica através de sua teoria que este cenário é uma construção do homem, e que como tal pode ser reformulada por ele.

É possível ir mais a fundo nesse desmantelamento do princípio humanizador do trabalho a partir das contribuições de Gruppi (1996). Ele nos mostra, através das elaborações de diversos pensadores a respeito de como se dá a construção da concepção de Estado, como ocorre a naturalização das relações de exploração do homem pelo homem. Dentre os pensadores citados pelo autor voltaremos a três: Hobbes, John Locke e Tocqueville.

De acordo com Gruppi (1996), Hobbes ao expressar como se deu a construção da concepção de Estado, aponta que este surge mediante a necessidade de o ser humano formular uma espécie de acordo para que conseguisse viver de maneira coletiva, uma vez que na sua forma "natural" o ser humano é mau. Já Locke não se fixa na faceta involuntária da maldade humana, mas ressalta que, para o homem, a questão da propriedade e da liberdade sempre foi cara, por isso a instauração de um ordenamento jurídico, criado em função daquele do acordo que Hobbes mencionou, foi necessária para que os humanos pudessem estabelecer relações sociais. É mediante a perpetração desse ordenamento que ocorre a distinção entre a sociedade civil e a sociedade política (personificada no Estado). Nesse contexto, a liberdade só ocorre mediante a garantia da preservação das propriedades, o que na compreensão marxista legitima as relações desiguais, nas quais uns têm e outros não.

Por sua vez, Tocqueville apoderando-se da noção de liberdade mencionada acima, a qual lança as bases do liberalismo, ensina que é em um regime de governo democrático que essa igualdade jurídica se concretizaria, ou seja, todos teriam a oportunidade de manifestar-se por meio da escolha de seus representantes e de sua fiscalização. Todos seriam iguais em direitos e deveres, mas não necessariamente

em propriedades. Tocqueville, segundo Gruppi (1996), chega até a ponderar se a igualdade em outros moldes, diferentes da defendida por ele, não seria uma manifestação de tirania.

Como desdobramentos das noções de Estado apresentadas por Gruppi (1996), em que o princípio humanizador do trabalho é deteriorado, temos a distinção de duas concepções progressistas de Estado. Uma liberal, pautada na defesa outrora feita por Locke, na qual a correlação entre propriedade e liberdade se estabelece, que, podemos ponderar, provoca a naturalização das desigualdades. A outra, democrata, que se inspira nos postulados de Tocqueville, nos quais a liberdade é entendida como igualdade, porém tal igualdade é jurídica.

Na contemporaneidade, Gruppi (1996) nos diz que a repercussão das noções de Estado descritas tem sido a implementação indissociável da democracia e do liberalismo. Nessa indivisibilidade, o direito à propriedade, com vistas ao estímulo econômico através do sistema capitalista, tem sempre ganhado o primeiro plano nas proposições de formas de governo.

Importante atentarmos que a existência do ser humano da forma como conhecemos hoje ("civilizado"), na lógica de Estado liberal que apresentamos acima, precede ao Estado. Sendo assim, o homem é considerado a partir de uma individualidade. Para Marx (2010), essa preexistência não existe, pois o homem compreendido dentro de sua humanidade, só se concretiza mediante a relação social. Caso contrário, ele seria tal qual o homem primitivo, seguindo seus instintos. De acordo com o pensamento marxiano, pensar de forma que desassocie o homem da sociedade é típico da projeção ideológica do individualismo burguês, pois nessa lógica cada homem, de maneira egocentrada, se coloca na relação com o outro para fins de relação econômica, sem ter consciência do caráter social dessas relações.

Após realizarmos essa digressão, voltemos ao foco do segundo eixo elencado por nós ao discorrermos sobre a categoria trabalho, ou seja, trabalho e alienação. De acordo com Marx (2010) e Mészáros (2006), é no contexto da etapa do liberalismo econômico, a qual teve suas origens ambientadas na revolução burguesa, que a

compreensão acerca do trabalho se transforma, passando a ser empregado como trabalho abstrato.

O trabalho abstrato passa a ser a base para o crescimento econômico (acumulação de capital). É abstrato porque sua centralidade não está na forma integral do trabalho, nem tampouco na finalidade daquilo que ele produz, mas sim na mercadoria que ele se torna e que ele fabrica. Dito de outra forma, no contexto social em que aquilo que rege as relações é a lógica do capital (capitalismo), o trabalho, assim como a matéria prima e o produto do processo de produção, transforma-se em mercadoria e esta tem por objetivo gerar acúmulo de riqueza.

Em linhas gerais apreendemos, a partir da teoria-valor aprofundada por Marx (2013), que no sistema capitalista o processo de coisificação faz com que tudo o que existe seja uma potencial mercadoria, a qual é mensurada pelo seu valor. Ao nos esclarecer sobre como o valor das mercadorias se constitui nesse sistema, o pensador utiliza-se de vários recursos, inclusive daqueles que envolvem todo o tecnicismo frequente no âmbito econômico, como o uso de fórmulas (MARX, 2013), e exterioriza alguns conceitos como *valor de uso*, *valor de troca*, *mais-valia*, *trabalho improdutivo* e *trabalho produtivo*. De acordo com o autor, na lógica do capital, uma mercadoria tem *seu valor de uso* e *valor de troca*. O primeiro refere-se à utilidade da mercadoria na hora de satisfazer as necessidades humanas, já o segundo tem sua composição um pouco mais complexa.

Uma forma muito superficial de explicar valor de troca, seria dizer que este é determinado pela quantidade monetária entregue na hora de adquirir uma mercadoria. Tal explicação é superficial porque pressupõe como óbvios alguns componentes que formam o valor de troca. Antes de qualquer coisa, é necessário que se tenha em mente que no contexto em que o propósito das relações é a acumulação monetária, o valor de troca e o capital estabelecem uma relação dialética, pois ao mesmo tempo que o valor de troca de uma mercadoria tem como finalidade o capital, o capital é configurado como o rendimento necessário para manter o movimento de venda e compra das mercadorias, e é proveniente do próprio valor de troca.

Para se chegar ao valor de troca, o valor de uso da mercadoria é pouco relevante, o cálculo toma como base a somatória do lucro (mais-valia) do proprietário dos meios de produção, gastos na produção da mercadoria, e salário do trabalhador. Marx (2013) nos alerta, ainda, que, nesta somatória, o salário do trabalhador é aquele que será utilizado como variável para equalização do valor de troca. Diante das mudanças no mercado, o salário do trabalhador é o primeiro elemento a ser modificado para que o produto final (o capital) não se altere.

Além dessa questão mencionada acima, o autor também nos mostra que para a manutenção ou crescimento do capital, os donos dos meios de produção fomentam o fetichismo da mercadoria. O fetiche, nesse contexto, se caracteriza pelo estímulo ao desejo de consumo de uma mercadoria, o qual não guarda ligação com a real necessidade desta.

Dentro dessa lógica do capital, o que seria considerado trabalho produtivo ou improdutivo? Marx (1980, p. 396) nos explica:

A mesma espécie de trabalho pode ser produtiva ou improdutivo. Milton, por exemplo, que escreveu o Paraíso Perdido por 5 libras esterlinas, era um trabalhador improdutivo. Ao revés, o escritor que fornece à editora trabalho como produto industrial é um trabalhador produtivo. Milton produziu o Paraíso Perdido pelo mesmo motivo por que o bicho-da-seda produz seda. Era uma atividade própria de sua natureza. Depois vendeu o produto por 5 libras. Mas o proletário intelectual de Leipzig, que sob a direção da editora produz livros (por exemplo, compêndios de economia), é um trabalhador produtivo; pois, desde o começo, seu produto se subsume ao capital e só para acrescer o valor deste vem à luz. Uma cantora que vende seu canto por conta própria é um trabalhador improdutivo. Mas, a mesma cantora, se um empresário a contrata para ganhar dinheiro com seu canto, é um trabalho produtivo, pois produz capital.

Sendo assim, o trabalho para ser considerado produtivo ou improdutivo terá como fator preponderante a geração de capital e não, necessariamente, aquilo que ele acrescenta para existência da humanidade. No esteio de toda essa discussão é possível deprendermos outra temática inscrita no nexos trabalho e alienação, a divisão social do trabalho, a qual se apresenta na sociedade contemporânea sob muitas facetas. Para esse momento, no entanto, iremos nos concentrar em duas delas.

A primeira faceta estabelece relação com a organização da divisão do trabalho na sociedade capitalista. Nesse sentido, Navarro e Padilha (2007), ao nos expor como se deu a consolidação das técnicas taylorista, fordista e toyotista no contexto do modo de produção industrial, chamam atenção para os efeitos devastadores de tais técnicas na compreensão do trabalhador acerca do processo de objetivação de utensílios ou ideias. As autoras nos explicam que na medida que as forças produtivas dos trabalhadores foram inseridas naquela lógica de produção industrial, mitigou-se também as possibilidades de estes compreenderem o todo do qual fazem parte.

A esse respeito, Antunes (2001) nos traz reflexões muito relevantes ao tratar da ligação trabalho-precarização. De acordo com o autor, as relações de trabalho têm sido cada vez mais precarizadas na ordem do mundo regido pelo capital. Nesta, perde-se de vista a noção ontológica do trabalho e as práticas engendradas pelos governos que seguem a lógica capitalista, que através de agendas neoliberais²⁴, submetem cada vez mais os trabalhadores a contratos e condições de trabalho instáveis.

Em países que seguem a agenda mencionada acima, foi propalada a ideia de uma reestruturação "positiva", na qual ocorre a privatização acelerada de bens e serviços que deveriam ser ofertados pelo Estado, sob a justificativa de que este deve ser enxuto. Além disso, sob a ótica de um mundo globalizado, em que a exploração dos recursos humanos e ambientais são submetidos ao objetivo de maximizar o acúmulo de dividendos, são adotadas políticas monetárias que coadunam com os organismos capitalistas mundiais como o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Antunes (2001; 2018) acentua que, em meio a tais reestruturações, o que não sai da pauta é a centralidade do capital nas relações, o qual, para ser metabolizado, necessita exacerbar a exploração do trabalho (e do trabalhador). Exploração esta

24 Vale reforçar que o termo liberalismo econômico refere-se a uma ideologia que é base para o modo de produção capitalista, em que a organização da economia deve ser regulada pelo mercado, sem interferência alguma do Estado. Após a crise econômica de 1929, que afetou os mercados em uma escala global, o liberalismo passa por reformulações sendo denominado como neoliberalismo. Tais reformulações, de maneira muito ampla, passaram a assentir uma interferência mínima do Estado, que deve ocupar-se em não permitir a quebra do mercado.

que se apresenta sob a fachada da "flexibilização", a qual se revela, entre outros aspectos, como: desemprego, desregulamentação dos vínculos empregatícios, terceirização, acúmulo de funções e brutalização das relações. Em suma, se revela na precarização do trabalho.

A segunda faceta está ligada à classe de trabalhadores e como esta é atrelada à divisão de classes sociais. Antunes (2001) ao falar da classe de trabalhadores a partir de Marx, nos diz que este pensador ao se referir a esta classe o fez com vistas na classe operária industrial do seu tempo, contudo, destaca Antunes (2001), esta denominação não é limitada pelo referido pensador a esse segmento de trabalhadores. Ao contrário, o conceito de classe de trabalhadores reporta-se àqueles que vendem sua força de trabalho em troca de remuneração, não possuindo condições autônomas de posse e manutenção dos meios de produção.

Ao tratar da divisão social a partir do trabalho, Antunes (2001) nos faz compreender que a divisão histórica entre as classes sociais, é uma consequência da própria luta de classes. Dessa forma, não só o trabalhador é expropriado do produto de seu trabalho, como também as diversas ocupações laborais existentes na sociedade são dimensionadas em um sistema arbitrário de valoração, que tem como objetivo agregar mais ou menos importância a certos postos de trabalho e, assim, manter a estratificação social da forma como ela se apresenta.

No âmbito dessa discussão acerca de como se engendra a divisão social do trabalho no contexto da sociedade regida pelo capital, é possível também identificarmos como toda essa lógica é transposta para a escola. Nesse sentido, diversos são os caminhos analíticos que poderíamos percorrer nesse momento do texto, tais como os processos de estigmatização e desvalorização social do trabalho docente; o crescente interesse de conglomerados empresariais pela educação e os discursos de uma nova ordem educativa mundial que encontram respaldo em movimentos como o "Processo de Bolonha"²⁵ e a visibilização e propagação de seus

²⁵ De acordo com Araújo, Silva e Durães (2017, p.2 e 3), o Processo de Bolonha "[...] ficou conhecido como a reforma educacional implantada em diferentes países que fazem parte da União Europeia (UE), a partir de 1990, com foco nas instituições que oferecem educação superior".

princípios. Todos esses aspectos apontados indicam como o trabalho desenvolvido no espaço escolar tem sido desvirtuado do seu foco, a saber, a promoção da elevação dos níveis de consciência crítica de todos os seres humanos enquanto seres sociais (SAVIANI, 2008, 2011).

Ao discorrer sobre o processo de adulteração do papel da escola que mencionamos acima, Christian Laval (2019) nos chama atenção para o fato de que tal processo não acontece de maneira desproposita. Ao contrário, integra o projeto societal em que a agenda neoliberal se constitui como parâmetro para a implementação de uma lógica empresarial no sistema educacional. Esta lógica, por sua vez, pavimenta o caminho para que os processos de alienação dos trabalhadores da educação transcorram de maneira a atender aos interesses do capital.

No encontro de todos os aspectos discorridos até aqui, inferimos que a díade trabalho e alienação é ingrediente necessário para prosperidade da sociedade nos moldes capitalista. É pela via da alienação que a classe de trabalhadores não reconhece a totalidade em que seu ofício se insere, e, como resultado disso, não estranha o fato de não ter o mesmo acesso aos bens materiais que os donos dos meios de produção têm, bem como também não se posiciona criticamente e ativamente nesse processo. Cabe a esse trabalhador alienado a função de reproduzir. Reproduzir a lógica do capital, da concentração de renda, dos modos de vida.

Tendo em mente a articulação entre os dois eixos que lançamos mão em nossa exposição, trabalho-natureza e trabalho-alienação, é possível termos uma dimensão da totalidade em que o trabalho se insere na perspectiva teórica do materialismo histórico dialético. É possível também percebermos como o trabalho é engendrado de maneira perversa no modo de produção capitalista e no modelo político-econômico de cunho liberal, uma vez que este passa meramente a servir ao capital e não ao processo de humanização do homem.

Diante de todo o exposto, e no exercício de trazer de maneira sintética o conceito de trabalho sobre o qual nos alicerçamos neste estudo, reafirmamos que trabalho se

configura como a ação transformadora do ser humano, que envolve a dupla relação "ser humano-natureza" e "ser humano-ser humano".

Sendo assim, uma vez que o objeto de estudo desta pesquisa de doutorado é o trabalho do tradutor e intérprete de Libras-Português, torna-se latente a seguinte pergunta: em que medida esse objeto de estudo efetivamente se configura como trabalho? É na busca de elementos que respondam a essa pergunta que passaremos ao próximo segmento desse capítulo.

2.2 A NATUREZA DO TRABALHO DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Na busca de elementos que nos forneçam respostas à indagação acima, voltamos para aquilo que se constitui como a matéria-prima da atividade de tradução e interpretação: a língua.

Uma vez que nos dispomos a discorrer sobre língua, duas perguntas suplementares surgem. A primeira é: o que seria "língua" na perspectiva teórica do materialismo histórico dialético?

Ao nos debruçarmos nas reflexões de Marx (2010; 2013) e Marx - Engels (1998), não encontramos em seus escritos uma discussão que se voltasse especificamente para a conceituação de língua. Contudo, a dimensão ontológica do homem defendida por eles, sobre a qual já nos reportamos, nos oferece algumas elaborações iniciais.

Retomemos aqui a conexão trabalho e natureza que apresentamos no início desse capítulo. Nesta linha expositiva, apontamos que o ser humano deixa de se caracterizar apenas como uma espécie determinada pelo viés biológico e passa a constituir, mediante o trabalho, a transformação de seu meio e de si próprio (MARX, 2010; 2013; MARX E ENGELS 1998). É nessa dupla transformação, que tem como elemento fundamental o trabalho, que a sociabilidade é instaurada.

Para além de viver em bando, guiados por instintos biológicos de preservação da espécie, os seres humanos, através da dupla transformação, passam a

complexificar as relações entre si e têm como uma das molas propulsoras dessa complexificação a busca pelo êxito na realização do trabalho, o que acaba por demandar da linguagem para alcançar tais complexificações.

Frente ao exposto, surge então a segunda pergunta suplementar: qual seria a relação entre linguagem e língua, na perspectiva teórica do materialismo histórico dialético? Um passo importante para adentrar nessa questão é perpassarmos por algumas discussões no campo dos estudos linguísticos sobre a língua.

Ao adentrarmos na área de conhecimento que se dedica a estudar o que chamamos de “língua”, encontramos em Weedwood (2002) um levantamento conciso sobre a história da linguística. No que tange ao recorte temporal do século XX, a autora vem nos mostrar alguns construtos teóricos, como os: de Ferdinand Saussure, autor estruturalista que é considerado por muitos o “pai” da linguística; do estruturalismo americano, que tem como um de seus grandes nomes Leonard Bloomfield; do círculo linguístico de Praga, no qual se destaca Roman Jakobson e; do gerativismo, com seu grande nome Noam Chomsky, entendido como formalista; da linguística sistêmico-funcional, na qual o nome de Michael Halliday é destacado e; do funcionalismo givoniano, que tem como referência Talmy Givón. Por fim, a autora apresenta os construtos teóricos dos estudos do discurso, nos quais aponta as elaborações teóricas do pensador Mikhail Bakhtin.

Uma vez que nosso propósito nessa volta pelo campo dos estudos linguísticos é identificarmos qual teorização sobre língua se alinharia com a perspectiva materialista histórica dialética, para assim buscarmos entendimento sobre a relação entre língua e linguagem, encontramos nos apontamentos de Weedwood (2002) um indício importante. A autora destaca as contribuições de Bakhtin (2006) como significativas para a área da linguística, pois superam a dicotomização vigente até sua época: quando as teorizações ou alinhavam-se a uma tendência “universal” – ao abordar o fenômeno linguístico – ou aderiam a uma tendência “particular”.

Ao nos direcionarmos especificamente à obra de Bakhtin (2006), notamos que o autor nomeia as referidas tendências como “subjetivista idealista” (também chamada

por ele de "subjetivista individualista") e "objetivista abstrata" (BAKHTIN, 2006). De acordo com ele, a concepção comum às teorias pertencentes ao primeiro grupo, é a compreensão de que a língua é uma atividade que se realiza como "atos de fala" individuais, os quais têm o psiquismo individual como sua fonte. Mais do que um sistema acabado e abstrato, que se sobrepõe à produção individual dos falantes, a língua é compreendida nessa perspectiva como permanente criação do homem, que se reinventa e toma forma a cada ato de fala.

Já o pensamento compartilhado entre as correntes teóricas ligadas ao segundo grupo, é que a língua se caracteriza como um sistema de regras – fonéticas, gramaticais e lexicais – abstrato, fechado e impermeável aos valores ideológicos. De forma diferente da tendência anterior, entende que a língua, como um sistema acabado, se sobrepõe aos falantes, orientando sua produção linguística. Como essa perspectiva se concentra na descrição da língua como um sistema abstrato e estável, as variações na produção linguística individual são vistas como uma deformação do sistema.

Ao perfazer sua análise teórica sobre o fenômeno linguístico, Bakhtin (2006) se contrapõe aos subjetivistas idealistas, na medida em que argumenta que a língua não é substancialmente a expressão do psiquismo individual. Destaca que tal forma de compreender o fenômeno linguístico pressupõe que o pensamento é constituído involuntariamente no interior do intelecto humano, o qual gera a língua, ou seja, eles - pensamento e linguagem - surgiriam primeiramente nas atividades intelectivas dos homens. Por outro lado, o autor reconhece a relevância da produção individual do falante, mas a aborda em sua relação com as condições em que a fala se produz e com o contexto histórico e político mais amplo.

Refutando a linha de raciocínio dos subjetivistas idealistas, o autor afirma que "Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação" (BAKHTIN, 2006, p. 114, grifos do autor). Dessa forma, defende que a língua parte, sim, da materialidade das relações sociais, premissa também defendida pelos objetivistas abstratos.

No entanto, diferentemente dos objetivistas abstratos, o autor enfoca a língua em movimento, o fluxo da produção linguística e, assim, questiona a noção de língua como um sistema abstrato de normas rígidas e imutáveis. Para Bakhtin (2006, p. 93), o ser humano:

[...] não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas. Tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem determinados. O sistema lingüístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação.

Detendo-se nas necessidades enunciativas concretas, Bakhtin problematiza o lugar e as ações do locutor e do receptor, na interlocução. Para o autor, tanto o locutor como o receptor percebem a forma linguística como flexível e variável; mas ressalta um aspecto fundamental para superar as duas tendências: a natureza do ato de descodificação.

[...] o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade com à norma (BAKHTIN, 2006, p. 94).

Na prática viva da língua, o autor chama a atenção para a significação na produção linguística dos interlocutores e enfatiza o contexto ideológico em que essa produção ocorre. Mais do que normas estáveis, a língua viva coloca em pauta conteúdos que afetam a vida dos interlocutores e diante dos quais eles se posicionam e se manifestam. Esses conteúdos são sempre perpassados por um caráter ideológico. “Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más [...] *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*” (BAKHTIN, 2006, p. 96, grifos do autor).

Portanto, o pensamento bakhtiniano não entende a língua como produção puramente individual do psiquismo humano nem como um sistema abstrato e neutro que se impõe aos falantes. Na medida em que se detém na língua em movimento, destaca não os enunciados acabados, mas o seu processo de produção, ou seja, a

enunciação, que se efetiva na interação verbal entre os interlocutores. Ressalta que a língua é resultante da concretude das relações humanas em sociedade, é também um produto ideológico, sendo perpassada pelas relações de poder instauradas nesse contexto.

Retomando a segunda questão suplementar que levantamos acima, "qual seria a relação entre linguagem e língua, na perspectiva teórica do Materialismo Dialético?", é possível afirmar, a partir das elaborações de Bakhtin (2006) neste seu livro que tem como título "Marxismo e filosofia da linguagem", que as proposições do autor coadunam com o princípio ontológico do materialismo histórico dialético. Tal compreensão se dá quando concatenamos estas proposições ao, já mencionado, processo de complexificação das relações entre os humanos, que é proveniente da dupla transformação (MARX, 2010; 2013 e MARX e ENGELS, 1998).

Assim, apoiando-nos nas elaborações de Marx e Engels (1998) e Bakhtin (2006), é possível afirmar que no transcorrer da história da humanidade os diversos agrupamentos de seres humanos, ao serem confrontados pelas necessidades concretas que os circundavam, foram produzindo novos meios de exteriorizarem (objetivarem) aquilo que elaboravam através da atividade teleológica. É nesse percurso em que se complexificaram as formas de comunicação, e, também, as formas de organização do pensamento e de compreensão da própria realidade que se criaram as condições para a emergência da língua.

Diante do exposto, e reiterando a primeira questão suplementar – "o que seria 'língua' na perspectiva teórica do materialismo histórico dialético?" –, podemos dizer que a língua não se encerra em sua estrutura, nem tampouco é um traço inerente ao ser humano; advém da atividade social e por isso passou (e passa) por transformações, as quais são legítimas e decorrentes das próprias relações sociais. Com efeito, a língua se manifestou no próprio ato de viver dos seres humanos e foi se diferenciando, em decorrência desses atos, nos inúmeros agrupamentos de seres humanos.

Dessa forma, a língua se materializa na produção e circulação de signos, que com o passar de milhares de anos, foram sendo expressos por meio da interação verbal

entre os seres humanos. Após outros milhares de anos, e em decorrência de um elevado patamar de abstração, foi organizada de acordo com determinadas regras, que atendiam às necessidades e às relações sociais que foram se configurando nos diferentes grupos sociais. A língua é, assim, produto das relações entre os homens e os signos e as formas de sua organização refletem esse contexto social e histórico. Isso implica dizer que nem as formas de organização da língua nem os sentidos que perpassam as diferentes formas de manifestação linguística são eternos e imutáveis. Por entendermos dessa forma é que, ao longo desta tese, quando utilizarmos o termo "língua", o faremos dentro das elaborações bakhtinianas e, sobretudo, na base do materialismo histórico dialético.

Uma vez que situamos de onde parte nosso entendimento sobre língua, a matéria-prima do fenômeno da tradução e interpretação, passemos a nos concentrar neste fenômeno.

2.2.1 Perspectivas sobre tradução e interpretação

Na introdução desta tese trouxemos alguns apontamentos que nos deram uma noção acerca da tradução e interpretação. De maneira geral, foram informações que situaram tais ações como diferentes entre si, mas que os diversos trajetos e proposições acerca da consolidação da tradução enquanto campo de investigação científica fez com que este incipiente campo, que nasceu sob a rubrica ampla dos estudos da tradução, tenha se complexificado e abrangido outras discussões, como a própria interpretação e suas peculiaridades frente às diferentes modalidades das línguas. Trouxemos conhecimentos relevantes e que, em grande medida, orientam as atividades dos trabalhadores da tradução e interpretação. Contudo, neste momento, faz-se necessário nos aprofundarmos um pouco mais na temática, no intuito de perceber as concepções teórico-filosóficas que subjazem a tradução e interpretação.

Souza (2010), ao discorrer a respeito da tradução, nos traz, com base em Douglas Robinson, quatro paradigmas que foram estabelecidos no pensamento ocidental sobre a tradução, são eles: os de Agostinho, Lutero e Goethe, os quais são

orientados pelos princípios do dualismo, do instrumentalismo e do perfeccionismo. O quarto paradigma seria o dialógico, que tem como representantes Bakhtin e Buber.

O primeiro paradigma baseia-se nas ideias de Agostinho e expressa as confissões da doutrina Cristã. É a partir das ideias de Agostinho que os três princípios mencionados acima podem ser identificados. O dualismo tem como característica o bem e o mau e tem sua origem nas formulações de Platão, as quais foram retomadas nos escritos do discípulo de Cristo, Paulo, e posteriormente, resgatada por Agostinho. Neste sentido dualista, Agostinho situa a palavra, aquilo que está escrito, como o corpo, o carnal, o pecado, o mau; já o significado, para ele, é aquilo que é bom, é transcendental.

Uma vez que a tradução nas circunstâncias pensadas por Agostinho, tem relações intrínsecas com a tradução da bíblia, ela acaba por se apresentar como uma "conversão". A conversão é do significado, que é algo divino, em palavra, que é carnal. Dessa forma, tradução é pegar aquilo que a língua-fonte, ou seja, Deus, traz e converter para língua alvo, ou seja, para o homem pecador. Traduzir é auxiliar Deus.

Dentro dessa concepção dualista, que envolve o transcendental e o terreno, há o princípio-chave do instrumentalismo. Neste há uma hierarquização de quem/quais são os instrumentos para se chegar ao nível máximo que é Deus. Crianças são instrumentos das mulheres; as mulheres são instrumentos dos homens, os homens são instrumentos do clero e o clero é instrumento de Deus. Nesse sentido, o tradutor é instrumento de Deus e como tal não deve interferir, deve ser usado para que Deus possa agir sobre o leitor.

A tradução na perspectiva de Agostinho, deve ter o perfeccionismo e ser capaz de substituir o original. Nesse entendimento, o texto traduzido se restringe a tratar daquilo que o autor trouxe, de modo a resgatar todo o significado original, que no contexto pensado por Agostinho, tratava-se daquilo que foi dito por Deus. Sendo assim, para realizar a tradução, a pessoa meramente terá que resolver problemas de ordem técnica como os léxicos, a sintaxe e a semântica.

O segundo paradigma tem como representante, Lutero. Ele, ao se opor ao sistema clerical da época, também lançou uma compreensão sobre tradução diferenciada da que estava subjacente no pensamento de Agostinho. Identificou a tradução nos moldes do pensamento de Agostinho como "literalista", o que significaria traduzir um texto termo a termo. Além disso, lançou uma crítica a tal perspectiva de tradução, entendendo-a como mecanizada e defendeu a necessidade de se perceber na língua para qual aconteceria o movimento de tradução, a forma como ela é organizada, para que assim se colocasse em prática tal movimento, respeitando o modo como a língua era falada.

No entanto, a mudança mais significativa no âmbito da tradução promovida por Lutero foi o desvencilhamento dessa tarefa da igreja católica da época. Lutero, após ter se rebelado contra a referida igreja na reforma protestante, realizou a tradução da bíblia para o alemão, reivindicando em favor do homem comum o direito de ter acesso ao que dizia a Bíblia e com isso a compreensão dela. Era por esse motivo que ele defendia uma tradução que atendesse à compreensão dos falantes da língua para qual a tradução se destinava. É importante destacar que Lutero promove uma visão não institucionalizada da ação tradutória da Bíblia, mas não deixa de atribuir ao divino a autoria desta ação, pois é dessa forma que as escrituras sagradas permaneceriam as mesmas ao longo dos séculos, sem a interferência humana.

O terceiro paradigma tem como representante Goethe, autor não advindo do contexto religioso. Tal pensador, após se apropriar das discussões acerca da tradução a partir de Lutero, defende que este ao objetivar a compreensão dos falantes da língua, realiza uma tradução singela. Esta, de acordo com Goethe, seria um tipo de tradução no qual o estrangeiro é posto nos moldes do falante da língua para assim ser compreendido. Em seguida, viria o segundo tipo, no qual o mover é em sentido ao estrangeiro com a finalidade de conhecê-lo, mas para posteriormente o reconstruir com seu próprio sentido, mediante as contribuições de sua época.

A mudança mais significativa trazida por Goethe é que admitir a interferência do tempo na tradução, implica também em dizer que o tradutor tem papel ativo nessa

ação. É a partir deste autor que, pela primeira vez, o tradutor é o responsável pela significação das palavras, sendo ele o salvador messiânico da obra através de sua imaginação.

O quarto paradigma toma como referência Bakhtin e Buber. Souza (2010) começa apresentando a concepção de Buber, o qual propõe que o homem tem duas atitudes diante do mundo. Uma que representa o encontro entre dois, a reciprocidade entre eles, que tem como palavras-princípio EU-TU; e outra que representa a experiência; a relação com fins de uso, sendo as palavras-princípio EU-ISSO. Souza (2010) destaca que embora as contribuições do autor busquem uma perspectiva dialógica sobre a relação do homem com o mundo e com a linguagem, ainda o faz de maneira atrelada ao princípio dualista. Sendo assim, a abordagem dialógica proposta por Bakhtin se destacaria por ir além da dualidade.

A partir da compreensão bakhtiniana que a língua em uso traz em si a ideologia, a autora ressalta que de acordo com Douglas Robinson, tal concepção enseja duas implicações para o último paradigma firmado no pensamento ocidental sobre a tradução. A primeira é a impossibilidade da equivalência objetiva, já que as palavras têm seus sentidos alinhados em função das forças ideológicas presentes na produção dos enunciados. A segunda, diz respeito à não existência de fronteiras mensuráveis e estáveis entre as línguas. Estas são provisórias e modificadas de acordo com as relações sociais e políticas.

Seguindo com nosso compromisso de aprofundar a discussão teórico-filosófica sobre a tradução e interpretação, encontramos em Gentzler (2009) elementos que também nos auxiliam. A opção por esse autor se deu, entre outros fatores, pelo recorte temporal que ele abarca – a contemporaneidade – e por sua proposta de organização e exposição das abordagens sobre a tradução. Compreendendo que esta temática é relativamente recente, e por isso ainda efervescente, difusas são as propostas de sistematização destes estudos, sendo a de Gentzler (2009) aquela que nos parece abranger um maior número de estudos, abordando-os em profundidade.

Da significativa contribuição deste autor, que é norte americano, iremos focar apenas em um apontamento analítico sobre as cinco abordagens da tradução que ele traz, a saber: a oficina norte-americana de tradução, a ciência da tradução, os primeiros estudos de tradução, a teoria dos polissistemas e a desconstrução.

Gentzler (2009) teve como motivação para realizar tal estudo os diversos entraves que se colocavam aos estudiosos do campo literário quando estes buscavam ultrapassar as fronteiras da produção literária de seus países. Mais precisamente, os infortúnios provenientes das avarias provocadas pelas traduções das obras. Como resultado da imersão do autor nas discussões sobre a tradução – que tem como marco temporal a década de 1960 até o período da realização de sua pesquisa, que foi a década de 1980 – tivemos a organização expositiva, e não linear no contexto histórico, das cinco abordagens que elencamos anteriormente.

A primeira delas é denominada como "oficina norte-americana de tradução", que, de maneira geral, expressa a trajetória de consolidação da atividade tradutória como uma área de conhecimento relevante no território dos Estados Unidos. Consolidação esta que tem como traço marcante a progressiva inserção da temática da tradução nos currículos das universidades, inicialmente por meio de discussões em disciplinas na área da linguística, passando para oficinas de tradução, até chegar a contribuir com o estabelecimento da organização profissional como associações.

O autor destaca que, nessa abordagem da "oficina norte-americana de tradução", encontra-se a noção de que a ação tradutória está relacionada à capacidade criativa, a qual, teria em seu âmago duas facetas. Uma delas seria a identificação da forma genuína de realizar a tradução de um texto, em que a criatividade consiste em encontrar o caminho certo no momento da tradução. Nessa abordagem, o texto tem como fator aglutinador das línguas envolvidas na tradução a correspondência intrínseca dos sentidos dessas línguas. Assim, no ato de traduzir, se buscaria a forma mais adequada de decodificação e codificação.

A outra faceta se concentra na viabilidade, ou não, de se trabalhar essa criatividade na prática tradutória. Em um primeiro momento, a criatividade foi entendida como

algo inato, em que alguns teriam e outros não. Contudo, com a inserção da tradução na esfera científica, a referida compreensão foi sofrendo alterações.

A segunda abordagem apontada por Gentzler (2009) refere-se à "ciência da tradução", a qual tem como autor referência Eugene Nida. Este, por sua vez, tece elaborações que convergem com as proposições linguísticas da concepção gerativista, de Noam Chomsky. Em linhas gerais, esta concepção rejeita a compreensão de que a linguagem é formada a partir do contexto social, que é externa aos seres humanos. Para Chomsky a capacidade de criar novas frases é o que substancialmente diferencia a comunicação dos homens da comunicação das outras espécies.

No âmbito da abordagem da "ciência da tradução", a comunicação também é um eixo importante. Dessa forma, Nida, ao propor uma sistemática para a tradução, colocou em seu centro a comunicação, a qual deve transportar todas as informações que são dadas em uma língua para a outra, sem se prender em formas ou estruturas das línguas envolvidas, transferindo assim as culturas. Este autor iniciou e solidificou a elaboração de seu método a partir do trabalho de traduções da Bíblia. No entanto, com o passar do tempo, Nida ampliou o uso de seu método a outros gêneros literários, o que oportunizou a fundação da própria "ciência da tradução".

A terceira abordagem, os "primeiros estudos de tradução", tem como autor referência James S. Holmes. Tal abordagem descarta que no movimento de tradução esteja envolvido um núcleo transcendental, ou que este movimento seja determinado por elementos puramente científicos que produzirão um texto, ou, ainda, que ele se limite a transferir culturas. De acordo com essa perspectiva, para além das culturas, o movimento de tradução enseja a mediação entre as mediações históricas.

Gentzler (2009) aponta, a partir das inferências feitas por André Lefevere sobre os "primeiros estudos da tradução", que a ação de traduzir lida com formulações linguísticas que interpõem signos de natureza distintas, signos estes que não

remetem propriamente ao mesmo objeto, mas sim àquilo que tais signos simbolizam. Dessa forma, esta abordagem se distingue da concepção neopositivista da tradução (que reflete a "oficina norte-americana de tradução"), bem como de uma noção hermenêutica (relacionada à "ciência da tradução") a seu respeito. Ela vai além das discussões, recorrentes até então, que centralizavam o debate na dicotomia "texto-fonte" e "texto alvo".

Enfim, tal abordagem, nas palavras do próprio Gentzler (2009, p. 109): "Em vez de tentar solucionar o problema filosófico da natureza do significado, os estudiosos da tradução passaram a se interessar pelo modo como o significado viaja." Há nesse contexto de produção de conhecimento sobre a tradução o alavancar das discussões sobre a natureza intertextual de todos os textos.

A quarta abordagem que o autor discute, é "a teoria dos polissistemas". Esta que é oriunda de uma das regiões em que o cenário político e diplomático é altamente delicado, o Oriente Médio, tem como referências notáveis Even-Zohar e Gideon Toury, pensadores provenientes da Universidad de Tel Aviv. Tais autores, ao produzirem suas contribuições para a área da tradução, invertem a ordem do pensamento quando – ao invés de seguir o trajeto em que os tradutores buscariam as aproximações de sentidos e equivalências no exercício da tradução, para que assim, as obras literárias traduzidas influenciassem a cultura de uma determinada sociedade – fazem o trajeto em que a realidade social em que se encontram seja o sistema-fonte do processo.

O prelúdio do processo de tradução, nessa perspectiva dos polissistemas, se dá a partir da amplitude do contexto social vivido, o qual está imerso nos acontecimentos que formam a conjuntura histórica. Sendo assim, as dimensões ideológicas e a pressão vinda da esfera cultural, são aspectos não negligenciáveis.

A quinta, e última, abordagem apontada por Gentzler (2009) é a "desconstrução", na qual o autor destaca Michel Foucault, Martin Heidegger e Jacques Derrida como pensadores de grande relevância. Algumas das questões que indicam a mudança paradigmática provocada pelos desconstrucionistas são:

E se a própria definição do significado do texto fosse determinada não pelo original, mas pela tradução? E se o original não tiver identidade fixa que possa ser estética e cientificamente determinada, e sim mudar a cada vez que passar por uma tradução? O que existe antes do original? Uma ideia? Uma forma? Uma coisa? Nada? Podemos pensar em termos de condições pré-originais, pré-ontológicas? (GENTZLER, 2009, p.184).

Nessa abordagem, um texto só é original, e, portanto, fonte, se for traduzido, ao passo que a própria tradução não deve ser considerada a partir de uma compreensão "logocêntrica", o que coloca em xeque a noção de que a língua é a expressão do pensamento. Na "desconstrução", destitui-se qualquer cristalização dos sentidos, o qual só pode ser constituído a partir do princípio da diferença.

As abordagens sobre a tradução elencadas por Gentzler (2009) trazem em si diferentes concepções teórico-filosóficas. Neste trabalho, não é nosso objetivo realizar uma classificação, ou possível correlação dessas abordagens com concepções teórico-filosóficas, contudo, faz-se necessário tecermos algumas problematizações acerca delas, no intuito de identificarmos algumas de suas contribuições para a compreensão de nosso objeto de estudo. Tomaremos como ponto de partida para essa problematização a concepção de língua que assumimos, a qual tem como aporte o pensamento de Bakhtin (2006) mediante a base do materialismo histórico dialético.

Diante do exposto, consideramos que algumas das abordagens sobre a tradução não condizem com os pressupostos assumidos por nós neste trabalho. Algumas, por defenderem que um tradutor para realizar tal função deve apresentar atributos inatos – defesa essa que traz em seu bojo a ideia essencialista e determinista do ser humano e sua existência –, o que nega sua capacidade criativa na produção de novos meios e modos de existência. Além disso, ao defender uma correspondência dos sentidos nas línguas envolvidas na tradução, assumem uma compreensão de língua que não leva em conta o contexto social em que ela é produzida.

Outras abordagens são dissonantes com os pressupostos assumidos nesta tese por advogar que o papel desempenhado pela língua é o de “transportar todas as informações”, o que também nega a participação do contexto histórico e cultural na

configuração dos sentidos que perpassam os enunciados dos sujeitos. Na forma em que é assumida nessas abordagens, a língua representa, em grande medida, um mero sistema de comunicação, um código no qual aquele que fala utiliza a língua como um instrumento para transmitir uma mensagem que formulou em sua mente, cabendo ao interlocutor apenas assimilar essa mensagem.

Por fim, existem também as abordagens que, ao assumir a impossibilidade da unicidade dos sentidos veiculados em um determinado enunciado, enfatizando sua constitutiva dispersão, relativiza o compromisso com os sentidos produzidos nas obras que serão traduzidas, submetendo a delimitação/configuração desses sentidos a quem for traduzi-las. Assim, terminam por assumir prontamente a possibilidade de se distanciarem da concretude do que se diz naqueles originais.

No entanto, há, também, as abordagens sobre a tradução que dialogam com a concepção de língua que assumimos neste estudo. Uma delas é a abordagem que defende a tradução fora de um plano transcendental, não perdendo de vista que os signos, na atividade tradutória, simbolizam outros signos, os quais, assim como os primeiros também são perpassados por outros contextos sociais e históricos. Ao que parece, a ligação entre a perspectiva assumida por nós e essa abordagem, se dá por esta última, tal qual o materialismo histórico dialético também discorda da primazia do âmbito idealista e da essencialidade do intelecto humano no processo de tradução.

Além disso, o fato de tal abordagem reconhecer que, na tradução, um signo linguístico não se encerra em si, nos remete à concepção bakhtiniana, na qual, conforme discorremos anteriormente, o conceito de interação verbal é crucial, uma vez que é nesta que ocorre a enunciação e o processo de significação dos signos linguísticos. O fenômeno da interação verbal se apresenta como fundamental para se pensar o movimento de tradução.

A outra abordagem sobre a tradução que tem algumas interfaces com a concepção de língua que assumimos neste estudo, é a que tem na concretude das relações humanas de um determinado contexto social o sistema-fonte da tradução. Ao que

tudo indica, a primazia do plano material, que rege o princípio ontológico da base teórica na qual nos sustentamos, também é respeitada nessa abordagem, já que esta defende que é o contexto histórico social o primórdio da configuração dos sentidos.

Em alguma escala, é possível associar esta última abordagem por nós analisada com a que atribui àquele que traduz a responsabilidade de conferir "significação" da obra. Tal ligação pode parecer coerente, na medida que ambas atribuem a preservação do sentido da obra a algo que é externo a ela. Contudo, destacamos que em nossa compreensão há sim uma diferença fulcral entre ambas. A primeira, com a qual nos afinamos (Teoria dos Polissistemas), estabelece que os sentidos atribuídos aos signos linguísticos contidos em uma obra vêm das relações históricas e sociais dos sujeitos de uma determinada localidade, o que remete à amplitude da coletividade e aos fatos ocorridos no plano material no decorrer do tempo. A segunda (Desconstrução), por sua vez, se firma na unidade do indivíduo, o qual terá a tarefa de atribuir os sentidos através de sua atividade intelectual que é imanente.

Diante de todo o exposto, a compreensão que assumimos acerca da tradução – e por conseguinte da interpretação, já que esta se caracteriza como uma subárea no campo da tradução – tem compatibilidade com aspectos de algumas abordagens sobre a tradução que nos foram apresentados por Gentzler (2009), mas, se fundamenta na mediação entre os pressupostos teóricos do materialismo histórico dialético (MARX, 2010; 2013 e MARX e ENGELS, 1998) e na concepção de linguagem e língua a partir de Bakhtin (2006), conforme já apontamos anteriormente.

De forma a aprofundar um pouco mais a discussão sobre a tradução em uma perspectiva bakhtiniana vamos novamente nos reportar à contribuição de Souza (2010), que também faz uma breve revisão sobre os tipos de discurso trabalhados por Bakhtin a partir da tradução, bem como à elaboração alcançada por Sobral e Giacomelli (2016) que, ao realizarem algumas reflexões sobre as traduções da obra "Marxismo e Filosofia da Linguagem" de Bakhtin, nos apontam uma compreensão bakhtiniana sobre a tradução.

De acordo com Souza (2010), pensar a tradução mediante os tipos de discurso trabalhados por Bakhtin, é compreender que um texto traduzido não é, nem poderá ser, um texto referencial direto e imediato, uma vez que ele sempre terá como elemento de partida o texto-fonte. Dito de outra forma, uma tradução não tem condições de se apresentar como a objetivação do texto-fonte em outra língua, isso se dá porque a objetivação se caracteriza como a construção no mundo objetivo, daquilo que foi idealizado no consciente humano.

Frente ao exposto, uma outra pessoa, seja ela com perfil cultural próximo ou distante, não consegue acessar, na íntegra, o que está no consciente do autor da obra. Além dos fatores internos ao autor há também os externos, como o próprio tradutor, o leitor da tradução, o contexto social e histórico em que o texto-alvo é produzido, elementos esses que atravessam e interferem no traduzir. É nesse contexto que Souza (2010) nos traz uma elaboração bakhtiniana que identifica como discurso bivocal; neste está a compreensão que em um discurso faz-se presente discursos de outros.

Nesse sentido, após a autora realizar uma análise sobre outros autores que se dedicaram a tratar da questão da tradução a partir da noção de diálogo (Anthony Pym, 2002 e 2006; Riitta Oittinen, 2000; e Amith Kumar & Milind Malshe, 2005), se detém na discussão trazida por Amith Kumar & Milind Malshe (2005) da noção de diálogo em Bakhtin e sua relação com a tradução.

A autora destaca que para Kumar & Malshe (2005), a tradução com base na perspectiva dialógica de Bakhtin, inicia com o tradutor realizando uma compreensão ativa do texto-fonte, na qual se faz presente todo repertório de vida dele. Posteriormente, ao realizar a tradução, as palavras utilizadas pelo profissional são bivocais do tipo passivas. Estas, não são de nenhum modo neutras ou isentas dos jogos de forças que estão no plano do discurso. Mas na tradução, o discurso bivocal do tipo passivo, segundo os autores analisados por Souza (2010), deve buscar submeter o máximo possível as palavras a fatores como a compatibilidade entre as línguas/culturas; a experiência e o conhecimento do tradutor; o uso para que se

destina o texto de chegada; a cultura em que tal texto traduzido irá se inserir e a atitude latente no texto de partida.

No entanto, Souza (2010) propõe uma complementação na compreensão de tradução apresentada acima. A autora indica, também embasada em Bakhtin, que no momento da realização da tradução as noções de discurso bivocal passivo e ativo se fazem presentes, uma vez que na perspectiva dialógica da tradução, o texto não é ajustado apenas pelo discurso do autor da obra, como também pelo próprio tradutor na realização de sua ação, e do leitor a quem é destinado o texto-alvo.

É na esteira dessa compreensão explicitada acima que encontramos em Sobral e Giacomelli (2016), um apontamento peremptório sobre a tradução na base do pensamento bakhtiniano. Os autores afirmam que:

[...] padecem inevitavelmente do mesmo mal tanto uma tradução que enfatize situar a obra num dado contexto de tradução mas a desloque de seu contexto de partida como uma tradução que declare buscar aproximar-se do contexto original mas descarte de alguma maneira o contexto em que vem a existir – embora sejam igualmente legítimas traduções que tenham ênfases distintas mas considerem devidamente tanto o contexto original como o contexto em que são produzidas. Uma tradução legítima, como o provam os modernos estudos de tradução, deve respeitar tanto o contexto da obra traduzida como o contexto da tradução, o que constitui sempre um desafio (SOBRAL e GIACOMELLI, 2016, p. 157).

Mediante a compreensão bakhtiniana de tradução demonstrada e buscando dimensionar tal discussão nos debates que envolvem a Libras, encontramos em Albres (2015) uma ratificação importante. A autora, ao se dedicar a explicar sobre a tradução e interpretação de Libras a partir da perspectiva enunciativo-discursiva, afirma que:

O trabalho do intérprete exige essencialmente o trabalho com a linguagem, consiste em dizer de um para outro. A orientação dialógica é um fenômeno próprio do discurso. O intérprete está no meio desta tríade (locutor, linguagem, interlocutor), e faz parte dela quando da comunicação de falantes que usam línguas diferentes. (ALBRES, 2015, p.67)

Em sentido semelhante, Nascimento (2016) também situa a atividade desenvolvida pelo tradutor e intérprete de Libras no contexto das relações dialógicas. Para

adentrar nessa reflexão, o autor associa as discussões bakhtinianas acerca da palavra/língua à dimensão ergológica.

A ergologia, segundo o autor, surgiu na França em meados da década de 1970 e tem como grande referência o filósofo Yves Schwartz. Vale destacar que, ao se dedicar à dimensão ergológica, Nascimento (2016) também se volta para o trabalho, visto que tal dimensão se reporta à atividade laboral.

Nesse contexto, a concepção de trabalho apresentada pelo autor é desdobrada em três polos distintos: os "saberes acadêmicos/constituídos", que são os conhecimentos formalizados por meio de disciplinas; os "saberes investidos", que correspondem àquilo que é construído pelo trabalhador durante a sua atividade e; o "debate de valores e o uso de si", que para o envolvido no processo de trabalho, denota um conflito de ajuste entre os saberes que são constituídos previamente, as normas antecedentes e os saberes investidos durante a própria atividade. Dessa forma, ao tratar sobre o trabalho mediante a dimensão ergológica, o autor o faz pelo prisma que entende o trabalho através de uma área de conhecimento pluridisciplinar e, mediante este entendimento, realiza seu estudo objetivando discutir os aspectos da imprevisibilidade, do imediatismo, da discursividade e das normas de interpretação interlíngua, bem como seus efeitos na formação de tradutores e intérpretes da Libras.

Diante de todo o exposto até aqui, cabe-nos expor nossa compreensão sobre a tradução e interpretação no seu espectro mais amplo. Entendemos a tradução e interpretação a partir da noção de movimento dialético, a qual tem como base a anterioridade do mundo material frente ao mundo das ideias, inclusive na constituição das línguas. Sendo assim, os enunciados produzidos em uma determinada língua assumem significações em decorrência do âmbito social, histórico e ideológico em que estão inscritos, o que denota o caráter dialógico na produção dos enunciados e dos sentidos do texto em processo de tradução e interpretação. Assim, é nesse contexto que o movimento de tradução e de interpretação se delinea.

Resumidamente, podemos dizer que traduzir e interpretar é tornar possível o encontro e o diálogo entre pessoas que não falam a mesma língua. Encontro e diálogo, que podem se dar de diferentes formas; por meio do acesso à produção literária de diferentes naturezas, ou até mesmo presencialmente. Encontro e diálogo, que necessariamente acontecem perpassados pelas relações sociais e históricas em que estão inseridos, o que em uma instância maior, acaba por também revelar as determinações de ordem econômica e de classe social que influenciam na configuração do encontro e do diálogo.

Nesse movimento reflexivo em que delineamos qual a matéria-prima da tradução e interpretação e de onde parte nossa compreensão a respeito dela, e em que apresentamos o fenômeno da tradução, analisando, mediante nossa base teórica, alguns aspectos das principais abordagens acerca da tradução, retornaremos à nossa questão ainda sem resposta: "em que medida nosso objeto de estudo efetivamente se configura como trabalho?". Para tanto, coloquemo-nos a pensar sobre a natureza do trabalho de tradução e interpretação.

2.2.2 Tradução e interpretação como trabalho imaterial

No rastro da reflexão acima, encontramos em Saviani (2011) contribuições fundamentais acerca do trabalho imaterial. De acordo com o autor, o trabalho material relaciona-se com a ação que tem como resultado bens palpáveis na sua aparência fenomênica. Já o trabalho imaterial se distingue por referir-se a um tipo de produto do trabalho de caráter mais conceitual.

A partir de Saviani (2011) é possível identificarmos o trabalho de tradução e interpretação como um trabalho de natureza imaterial. O trabalho de tradução e interpretação é um fenômeno que tem como matéria-prima uma dimensão puramente simbólica, a língua, e como produto um componente imaterial.

No quadro dos trabalhos que são imateriais, Saviani (2011) nos mostra que estes podem ser realizados sob duas modalidades distintas, uma em que "[...] o produto se separa do produtor e aquela em que o produto não se separa do ato de produção"

(SAVIANI, 2011, p. 6). Ao esclarecer sobre essas duas formas de trabalho imaterial, o autor nos diz:

A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se (SAVIANI, 2011, p. 12).

Dessa forma, recuperando de maneira resumida a distinção feita a partir de Gile (2004) entre tradução e interpretação, a qual trouxemos na introdução, é possível dizer que tradução tem como resultado do processo empreendido um produto em que o trabalhador, além de ter tido tempo para produzi-lo, geralmente é materializado no formato de livros ou mídias. A interpretação, mesmo sendo fruto da área dos estudos da tradução, por sua vez é diferente, pois o trabalhador, ao realizar tal ofício, o faz em tempo real, de maneira simultânea ou consecutiva, mas em ambas não dispõe de tempo para sua realização, uma vez que tal ação se dá no encontro de pessoas.

Ao analisarmos as peculiaridades do campo da tradução (ou seja, a tradução e a interpretação) a partir no conceito de trabalho imaterial, podemos perceber que a tradução se relaciona com o conjunto do trabalho imaterial em que o resultado do trabalho de tradução se separa do seu produtor, o tradutor. A interpretação, no que lhe concerne, corresponde ao conjunto do trabalho imaterial em que o produto do trabalho da interpretação não se separa de seu produtor, o intérprete.

A identificação do trabalho de tradução e interpretação com o trabalho imaterial, acaba por situá-lo como uma faceta do trabalho humano que age na mediação entre línguas, ideias, comportamentos, valores, entre outros. Elementos estes de natureza simbólica e que representam que tal trabalho tem o caráter sistematizado e elaborado dos conhecimentos produzidos pelos próprios seres humanos.

Saviani (2011), ao refletir sobre o caráter sistematizado e elaborado do conhecimento, explica que este se apresenta quando as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, indicando assim o primado do mundo produzido pelo

homem. É em decorrência desse aspecto que o conhecimento metódico, sistematizado, científico e elaborado passa a predominar.

Uma vez que o conceito de trabalho em que nos fundamentamos denota a dupla transformação, cabe nesse momento a seguinte pergunta: qual a natureza que o trabalho do tradutor e do intérprete transforma? Ou dito de outra forma, qual o produto do trabalho de tradução e interpretação? A partir da compreensão de tradução e interpretação que apontamos anteriormente, analisamos que a natureza transformada pelo trabalho do tradutor e intérprete é a própria natureza humana, na medida em que tal trabalho produz o encontro, o diálogo entre os humanos que têm diferentes vivências linguísticas, simbólicas e sociais.

Sendo o nosso objeto de estudo "o trabalho do tradutor e intérprete de Libras-Português", um trabalho que se interpõe entre duas línguas, como qualquer outro trabalho de tradução e interpretação; ele também se configura como uma faceta do trabalho humano que tem natureza imaterial, o qual proporciona o encontro e o diálogo entre pessoas surdas e ouvintes, bem como a transformação da natureza de ambos.

CAPÍTULO 3

O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS E A UNIVERSALIDADE POLÍTICA

Uma vez que o objeto desta tese é o *trabalho do tradutor e intérprete de Libras-Português* e o objetivo é *problematizar algumas contradições que perpassam a constituição da classe de trabalhadores denominada como tradutor e intérprete de Libras-Português no contexto educacional*, realizar tal atividade de cunho analítico não é possível sem levarmos em consideração as múltiplas determinações que atravessam esse objetivo. Realizar uma análise mediante as múltiplas determinações, as quais trazem em si as transformações sociais, é algo que deve ser feito com o respaldo do tempo e munido de maturidade histórica.

Conforme mencionamos anteriormente, a noção de história no pensamento marxiano é perpassada pela dialeticidade de base material, a qual através do trabalho desenvolvido pelo homem é tangenciada pelos movimentos, conflitos e reciprocidades. Movimentos que expressam o deslocamento das conjunturas sociais que se afirmam enquanto existência, mas que também se negam na emergência de novas formas de configuração, trazendo à tona os conflitos existentes em seu meio. Conflitos que, se por um lado expressam os jogos de forças, de concepções e de interesses, por outro lado, também revelam a base material em que eles se deram; indicando assim a ligação recíproca que os une (NETTO, 2011; PASQUALINE E MARTINS, 2015).

Sendo o nosso objeto de estudo (entendido pelo viés da profissionalização e legitimação social), bem como nosso objetivo de pesquisa, universos ainda muito recentes, realizar uma análise sobre eles se apresenta a nós como tarefa de grande responsabilidade. Isto porque nos encontramos na vulnerabilidade dos primeiros

passos da construção histórica dessa classe de trabalhadores, denominada de tradutor e intérprete de Libras-Português.

Cientes do desafio, e nos sustentando no rigor científico de base materialista histórica dialética, é importante que não percamos de vista que as fontes que informam a empiria desta tese de doutorado – pesquisa bibliográfica, documental e de campo - formam uma unidade no desenvolvimento deste estudo. Unidade esta que é característica da práxis revolucionária. Talvez, seja importante indicarmos, neste momento, o que tomamos como práxis.

Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E, para que essas ações se revistam de um caráter criador, necessitam também – hoje mais do que nunca – de uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma verdadeira consciência da práxis (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 60).

Em frente ao exposto e balizada pela práxis, esta pesquisa não só discute processos de alienação e precarização do trabalho de tradução e interpretação de Libras, como também lança sementes para a superação de tais processos, haja vista a formação que foi ofertada na pesquisa de campo.

Desta forma, neste capítulo, realizaremos as análises sem perder de vista os construtos teóricos sobre trabalho que foram aprofundados no capítulo anterior, com especial vistas às três elaborações: Trabalho-Alienação (MARX, 2010), Trabalho-Precarização (ANTUNES, 2001; 2018) e Trabalho Imaterial (SAVIANI, 2011).

Antes de prosseguirmos, é importante reforçar que mediante a faceta metodológica de nossa perspectiva teórica, as relações que se estabelecem na sociedade contemporânea estão inscritas na totalidade do modo de produção capitalista, a qual é composta por totalidades menores que expressam a relação Singular-Particular-Universal. Nessa conjuntura, o trabalho do tradutor e intérprete de Libras-Português se apresenta como a particularidade que estamos a estudar; particularidade essa que se interpõe entre a universalidade do modo como a sociedade brasileira e capixaba se organizam e a singularidade das atividades desenvolvidas por esse

trabalhador no âmbito da escola. Desta forma, neste momento da análise, tomaremos como base empírica a pesquisa documental realizada neste estudo.

3.1 O TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS E AS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES FEDERAIS

O início do delineamento de uma categoria de trabalhadores (a qual apresentamos anteriormente através da exposição dos documentos Decreto nº 5.626/2005; Lei nº 12.319/2010 e a CBO), não deve ser tomado por si só, mas sim pela inscrição desses textos oficiais em contextos mais amplos, os quais denotam a configuração política e socioeconômica em que estavam imersos. Diante dessa compreensão, realizaremos a análise de tais documentos a partir das conjunturas vividas em solo brasileiro na ocasião de suas publicações.

Para tanto, coloquemos como eixos referenciais de nossa análise os contextos político e socioeconômico do Brasil nos anos de 2005, quando foi sancionado o Decreto nº 5.626; e de 2010, quando foram aprovadas a Lei nº 12.319 e a CBO.

3.1.1 Os contornos do ano de 2005

No início de 2005, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística²⁶ (IBGE) anunciou os dados da economia do país tendo como referência todo o ano anterior. Pela primeira vez, sob o comando de um governo classificado como de esquerda, o Brasil apresentava o melhor desempenho dos últimos dez anos. Eram notícias aparentemente promissoras que conferiam ao mercado nacional ânimo e às negociações comerciais uma intensificação.

Os fatores que impulsionavam o referido desempenho econômico, segundo Antunes (2018), se relacionavam com a forma em que se dava a gestão nacional naquele período. O autor segue apontando que diferentemente da expectativa de grande parte de seus eleitores, o governo do país, no referido período, concentrou

²⁶ Disponível no site: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13389-asi-pib-cresceu-32-e-foi-de-r-21-trilhoes-em-2005>>. Acesso em 30 set. 2019.

boa parte de suas ações no sentido de harmonizar-se com os interesses econômicos e, nesse primeiro momento, foi marcado por ações como: liberação dos transgênicos, remuneração dos capitais financeiros e a aprovação da reforma da previdência, que teve seu maior foco no setor público. Ações essas que lhe atribuiu o rótulo de um governo de continuidade, visto que, na visão de seus críticos, não rompeu com a ordem neoliberal que vigorava no governo que o precedeu.

De acordo com Antunes (2018), o governo brasileiro do quadriênio 2003 - 2006 percorreu um caminho semelhante ao traçado por Tony Blair²⁷, quando ele esteve à frente do parlamento inglês, no final dos anos 90 e início dos anos 2000. Implementou uma política de Estado denominada como de "bem-estar social", a qual tem como objetivo o crescimento econômico, mas que para isso utiliza como estratégia a distribuição de benesses mínimas para a manutenção da equalização social, afastando-se gradativamente dos princípios atribuídos como os "de esquerda"²⁸.

O autor ressalta que, se por um lado, o governo central brasileiro na gestão 2003-2006 apresentava indicativos econômicos instigantes, por outro, parte significativa de sua base eleitoral não se via representada.

Quando o governo Lula se iniciou, em 2003, e mais: ao preservar a estrutura fundiária concentrada, dar incentivo aos fundos privados de pensão e determinar a cobrança de impostos dos trabalhadores aposentados, o governo Lula não alterava nenhum traço essencial da formação social brasileira. Isso significou uma ruptura com parcelas importantes do sindicalismo dos trabalhadores públicos, que passaram a lhe fazer forte oposição, especialmente nesse primeiro mandato (ANTUNES, 2018, p. 267).

Ao discorrer sobre o primeiro mandato de Luiz Inácio da Silva, mais conhecido como Lula, Antunes (2018) descreve, ainda, que é no contexto narrado acima que outro

²⁷ Primeiro ministro britânico nos anos de 1997 a 2007.

²⁸ Tarefa longa árdua seria a de conceituar o que é "esquerda". Dessa forma, no intuito de apontarmos, de maneira breve, qual concepção de "princípios de esquerda" estamos nos referindo, trazemos as palavras de Antunes (2018, p. 141) "[...] forma de sociabilidade capaz de possibilitar o florescimento do trabalho efetivamente humano e social, exercido por meio do atendimento das autênticas necessidades sociais, fornecendo um novo sentido tanto à vida dentro do trabalho quanto à vida fora dele, onde liberdade e necessidade se realizem mutuamente".

fato surge, o "mensalão"²⁹. Este se tratava de um esquema de corrupção que foi revelado entre os anos 2004 e 2005 e teve entre seus envolvidos, pessoas ligadas aos ministérios formados na gestão de Lula e ao partido ao qual ele é filiado, bem como um de seus fundadores. Sendo assim, o autor pondera que todo esse cenário retratado causou à presidência desgaste político e perda da credibilidade perante a sociedade, o que fez com que o governo efetuasse ações no intuito de reverter tal quadro, viabilizar sua reeleição e facilitar sua posterior gestão.

É em meio a toda essa conjuntura nacional que o Decreto nº 5.626/2005 foi sancionado. Documento que, conforme já apontamos em capítulos anteriores, é de grande relevância na circunscrição da profissionalização do tradutor e intérprete de Libras. No entanto, para entendermos o contexto que levou à aprovação desse decreto, é importante também termos ciência de outros acontecimentos e mobilizações que o impactaram, o que nos leva a um resgate dos movimentos de cunho social que exerceram influência na ratificação do Decreto nº 5.626/2005. Para isso, iremos nos apoiar nas contribuições de Brito e Prieto (2018) acerca do movimento social dos surdos.

Ao tratar dos movimentos sociais de surdos que culminaram na aprovação do Decreto nº 5.626/2005, Brito e Prieto (2018) nos trazem uma longa trajetória que também engloba outros movimentos sociais. De acordo com os autores, a formação e o fortalecimento do movimento social de surdos se deu de forma agregada aos das pessoas com deficiência, e ocorreu em um período que pairava no país um senso de otimismo em função da eminência do processo de redemocratização. A época era no final dos anos 70 e início dos anos 80, quando o regime civil-militar perdia suas forças e se expandiam os movimentos de diversos segmentos da sociedade, como os trabalhadores, as mulheres, os moradores de bairros populares e, é claro, pessoas com deficiência.

Brito e Prieto (2018) destacam que, embora o movimento social de pessoas com deficiência desta época tivesse como objetivo maior a luta por direitos e, por isso,

²⁹ Maiores informações sobre a divulgação jornalística sobre esse caso verificar Miguel e Coutinho (2007).

era de natureza política, ocorria em seu meio uma notável dimensão cultural, pois, no bojo dele outro conceito de pessoa com deficiência era construído e divulgado, o qual identificava as limitações apregoadas a pessoas com deficiência ao modo de organização da sociedade. Nesse contexto, movimentos sociais em prol desses sujeitos reivindicavam formas mais autônomas de existência para as pessoas com deficiência e buscavam desassociá-las do sentimento de tragédia e piedade.

Essa reformulação da dimensão cultural a respeito da pessoa com deficiência foi estimulada no Brasil através de ações da Organização das Nações Unidas (ONU), que declarou o ano de 1981 como o "Ano Internacional das Pessoas com Deficiência". Desta forma, a partir desse período, a ONU publicou diversos materiais informativos e de conscientização e promoveu debates em diferentes instâncias, de maneira a assegurar maior participação de pessoas com deficiência na vida social.

Até a insurgência dos movimentos descritos acima, segundo Brito e Prieto (2018), havia poucas associações de surdos no Brasil e as que existiam concentravam suas forças em promover o encontro entre surdos e em atividades de lazer. Foi a partir da ligação com os movimentos mais gerais e contando com o aparato da ONU, que grupos de surdos foram iniciados em uma espécie de educação política, e começaram a se configurar como "movimento social dos surdos".

O ano de 1984 é indicado por Brito e Prieto (2018) como o ano em que, por divergências nas pautas reivindicatórias de cada segmento de pessoas com deficiência, começaram a surgir entidades representativas estruturadas na forma de federações, voltadas para cada especificidade com agendas políticas próprias. Em 1986, o governo federal cria a Coordenação Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), que articula políticas públicas para pessoas com deficiência e, para isso, conta com um conselho formado por organizações nacionais, como as federações representativas dos diferentes segmentos de pessoas com deficiência. Em 1987 passa a funcionar a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS³⁰), a qual é reconhecida como

³⁰ Anteriormente, em 1977, foi fundada a FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo) que, como aponta seu nome, tinha como maior foco as questões relativas a formas de atenuar os impactos da deficiência auditiva naqueles que apresentassem essa condição.

representante oficial do movimento social dos surdos e tem seu prestígio e influência junto às associações estaduais de surdos ampliados.

No que concerne ao período de meados da década de 80 até o final da década de 90, Brito e Prieto (2018) o descrevem como um período em que a Língua de Sinais Brasileira ganha cada vez mais centralidade nas ações e lutas do movimento social dos surdos brasileiros. Os autores apontam neste intervalo de tempo diversas ações, como: difusão da língua de sinais com a sistematização e oferecimento de cursos; irredutibilidade do uso da língua de sinais em todas as reuniões, inclusive nas reuniões com o Corde – o que demandou de pessoas ouvintes que também soubessem a língua de sinais para intermediar a comunicação e vai gradativamente caracterizando o tradutor e intérprete de Libras –; organização de manifestações públicas exigindo respeito ao surdo e sua língua; estreitamento nas relações com os ambientes acadêmicos, angariando assim o respaldo científico para as suas reivindicações; e engajamento político com a realização de manifestações públicas e criação de um comitê pró-oficialização da Libras, o qual visava à aprovação de um instrumento legal que reconhecesse a língua de sinais brasileira.

A respeito das ações realizadas pelo comitê pró-oficialização da Libras, os autores nos dizem que:

Em 1993, os membros do Comitê de Oficialização da Libras e líderes da Feneis se reuniram com a senadora Benedita da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), para tentar convencê-la da importância de uma lei federal para reconhecer legalmente a Libras no Brasil. Eles basearam sua alegação tanto em argumentos do texto em que as comunidades surdas reivindicam seus direitos linguísticos, quanto em uma avaliação acadêmica da lingüista Eulalia Fernandes, elaborado a pedido do Comitê, que atestou a afirmação de que a Libras é uma língua em si (BRITO e PRIETO, 2018, p. 13, minha tradução).

Toda essa trajetória que demonstra a formação do movimento social dos surdos, bem como a busca destes por direitos, teve sua primeira grande vitória na sanção da Lei nº 10.436/2002, a qual tramitou por seis anos no senado e na câmara e foi

No ano de 1983, uma comissão foi formada por pessoas surdas que discordavam do direcionamento dado à federação até então e questionavam a gestão de tal entidade não ser composta por surdos, mas sim por ouvintes. Em 1986, aconteceu a eleição da nova diretoria e dentre as chapas inscritas foi eleita a que era composta por surdos que faziam parte da comissão referida acima. Ao assumirem a presidência em 1987, modificaram o estatuto da federação, bem como seu nome.

aprovada na gestão de Fernando Henrique Cardoso. Esta lei reconhece a Libras como a língua dos surdos brasileiros e aponta outras providências a serem tomadas acerca de sua disseminação na sociedade. A segunda conquista relevante nesse trajeto foi a aprovação do Decreto nº 5.626/2005, que anuncia em sua ementa tratar da regulamentação da lei supracitada.

A confluência dos aspectos político-econômico com os elementos que compuseram as mobilizações dos movimentos sociais de surdos, inscritos no marco temporal que envolve a aprovação do Decreto nº 5.626/2005, nos possibilita a realização de algumas inferências. A de que embora seja plausível considerar que a sanção do Decreto nº 5.626/2005 tenha sido resultado das lutas de movimentos sociais de surdos brasileiros, há de se considerar que a conjuntura política nacional também exerceu impacto decisivo em sua assinatura. Após ter o seu primeiro mandato marcadamente voltado aos interesses econômicos, o então presidente Lula, pressionado pela diminuição do apoio de sua base e proximidade do pleito eleitoral, iniciou mudanças em sua gestão, as quais, davam indicativos de que, se fosse eleito, seu segundo mandato passaria a abarcar de forma mais significativa os aspectos sociais.

Retornando para o outro marco temporal que optamos para esse momento da análise, vejamos quais foram os acontecimentos políticos e socioeconômicos que ocorreram. No início de 2010, o IBGE³¹, ao anunciar o balanço dos dados econômicos do ano anterior, apontou que este tinha sido um ano de grandes oscilações, e que 2010 iniciava com a desestabilizante notícia de que o Brasil, após alguns anos de expansão econômica, apresentava os primeiros sinais de decréscimo na economia. Contudo, a credibilidade da presidência da república perante a sociedade naquele momento era de grande prestígio e aceitação. Antunes (2018), ao tecer uma análise sobre a conjuntura política e econômica que ocasionou este cenário, situa que retratava do último ano do segundo mandato do presidente Lula.

³¹ Disponível no site: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14125-asi-em-2009-pib-varia-03-e-atinge-r-324-trilhoes>>. Acesso em 02 set. 2019.

De acordo com Antunes (2018), o quadriênio 2007-2010 foi marcado por um sensível redimensionamento das ações do governo central brasileiro.

Foi então que se deu, já no início do segundo mandato, uma alteração importante: Lula, depois da falência do programa social Fome Zero, ampliou o Bolsa Família, uma política social focalizada e assistencialista, de grande amplitude, que atingiu milhões de famílias pobres, com renda salarial baixa e que, por isso, recebiam um complemento (ANTUNES, 2018, p. 268).

É possível ponderarmos que, muito embora não mudasse nenhum traço essencial da formação social brasileira, o segundo mandato do governo Lula possibilitou a uma parcela significativa da população acesso a itens básicos para a sobrevivência humana. Frigotto (2017), ao realizar uma análise sobre as pequenas transformações que foram viabilizadas a partir da gestão de Lula e a reação da classe dominante a essas pequenas transformações, diz que: "[...] o que a classe dominante não admitiu foi abrir mão do lucro e dos privilégios" (FRIGOTTO, 2017, p. 23). Tal análise toma como base algumas ações como: diminuição do índice que indica a prevalência da subalimentação no Brasil, de acordo com o relatório global da Organização das Nações Unidas para Alimentação e a Agricultura; aumento na verba destinada à educação³² e; aumento significativo do salário mínimo, mesmo que em certa medida esse reajuste tenha se projetado em função da política de contenção de uma crise de proporção internacional.

Regressando aos dados econômicos de 2010, Antunes (2018) nos traz apontamentos relevantes, os quais indicam que as oscilações de mercado apresentadas pelo IBGE no início do ano, se deram especialmente por conta da lógica capitalista de mercado globalizado. Ele esclarece que esta instabilidade econômica vivida era o desdobramento de uma grande crise do capital, a qual teve seu início no ano de 2008.

Para Antunes (2018), a referida crise se apresentou de maneira atípica, pois teve como epicentro não as economias dos países periféricos, mas sim o centro do capitalismo, como alguns países da Europa, o Estados Unidos e parte do Leste Asiático. No Brasil, o governo federal adotou como medida para tentar conter os reflexos dessa crise, além da política de reajuste do salário mínimo, a redução de

³² Fonte: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/boletins-legislativos/bol26>>. Acesso em 14 set. 2019.

impostos em alguns setores da economia, o que incidiu na diminuição de preços de algumas mercadorias, aquecendo assim o mercado interno. A repercussão das medidas econômicas adotadas no Brasil, o projetaram internacionalmente e ampliaram o espaço do capital internacional no país, bem como a transnacionalização de setores da economia que estavam em franca expansão no território nacional, como a construção civil.

Toda a conjuntura descrita nos parágrafos anteriores fez com que, ao final do segundo mandato (2007-2010), o governo federal estivesse em harmonia com os dois extremos da pirâmide social, o que, segundo Antunes (2018), era evidenciado na popularidade de mais de 80% do então presidente da república. Isso propiciou que sua legenda partidária se lançasse no pleito eleitoral de 2010. Nesse contexto, algumas análises classificavam o presidente da época como um “governante populista” (ANTUNES, 2018).

No entanto, cabe aqui uma reflexão. Tomando como princípio a dinâmica dialética no mover da história, como seria possível realizar, em tão pouco tempo, a superação do modo como a formação social do Brasil se estruturou, visto que esta é fruto de todo um processo histórico, perpassado inicialmente pela colonização portuguesa e paulatinamente por uma condição de subalternidade e dependência profunda do capital econômico e financeiro? Dito de outra forma, como seria possível construir outro modo de produção da existência da sociedade brasileira em direção à uma sociabilidade que fosse capaz de atender às reais necessidades da sociedade como um todo, mas também alcançando as singularidades que a compõem?

Alguns autores, entre eles o próprio Antunes (2018), sinalizam que para a redução das desigualdades sociais, a escolha feita pelo o então governo de esquerda, não foi a mais adequada, visto que flexibilizava alguns princípios primordiais. Em um sentido um pouco diferente, mas ainda assim pautado pela criticidade, Frigotto (2017, p. 22), nos diz que:

Ao contrário do que a grande mídia empresarial e as agências de risco, sentinelas do grande capital, vociferavam diuturnamente, que a eleição de Lula seria um desastre econômico e um risco iminente a se implantar o comunismo, nenhuma reforma estrutural foi efetivada. As reformas de base,

necessidades fundamentais para superar a desigualdade abismal que condena a grande maioria do povo brasileiro a uma vida precária, foram postergadas.

Dessa forma, o que pôde ser observado no segundo mandato do governo Lula, foram ações que, por um lado, não romperam com a subserviência ao capital, rendendo à parte significativa do empresariado brasileiro vultosas margens de lucro. Mas também, apontam Antunes (2018) e Frigotto (2017), por outro, essas ações possibilitaram aos setores mais empobrecidos da população brasileira pequenas, mas significativas, conquistas.

3.1.2 Os contornos do ano de 2010

Em meio ao panorama descrito, em 2010, foi aprovada a Lei nº 12.319 e publicada a atualização da CBO. Um contexto em que o governo central do país afinava sua relação com os vários segmentos representativos de diversas classes sociais, desfrutava de boa aceitação popular e intensificava o esboçar de uma política de "bem-estar social" no intuito de conter a crise monumental que vinha dos países centrais do capitalismo.

No que diz respeito ao objeto de estudo desta tese, os documentos mencionados acima se revelam como expressivos, conforme havíamos apontado na introdução dessa tese, o que nos leva à seguinte pergunta: para além do cenário político e econômico, quais foram as forças políticas que também influenciaram na implementação de tais documentos? Na busca de respostas a esta pergunta, encontramos algumas informações no site oficial da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS)³³ e algumas menções nas pesquisas de Tuxi (2009); Russo (2009); Nascimento (2011) e Russo e Fiss (2018).

Se os movimentos sociais de surdos também se constituíram como uma força política que fez pressões para a aprovação do Decreto nº 5626 em 2005; nos anos seguintes esse movimento foi ampliado pela ação daqueles que desempenhavam a

³³ Disponível: <<http://febrapils.org.br/>>. Acesso em 15 set. 2019.

função de intermediar – traduzir e interpretar – a comunicação entre surdos e ouvintes, os quais se mobilizaram em prol da criação de Associações de Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais e da FEBRAPILS. Em nosso entendimento, essas forças sociais exerceram pressões no contexto social de 2010, em que a CBO foi atualizada e a sanção da Lei nº 12.319 se deu.

Iniciemos pelas informações publicizadas pela FEBRAPILS. Esta, em seu site, informa ser uma entidade profissional autônoma de abrangência nacional e sem fins lucrativos, que é legalmente amparada com o registro de pessoa jurídica de caráter privado. Foi simbolicamente criada em 22 de agosto de 2008 – quando seu estatuto foi aprovado e a primeira diretoria empossada – e registrada em cartório em 22 de setembro do mesmo ano.

Tuxi (2009), ao falar do movimento de base que viabilizou a fundação daquela federação, nos aponta o movimento de criação de associações voltadas para os tradutores e intérpretes de Libras. Indica que tal movimento tem seus primeiros registros em 2004, quando começam a surgir em território nacional as Associações de Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais, generalizadas como APILS, as quais tinham como objetivo reunir os profissionais em prol da luta pelo reconhecimento dessa categoria.

Por sua vez, Russo (2009) reafirma a relevância da criação da FEBRAPILS quando aponta que mediante a sua fundação, a mobilização do coletivo de tradutores e intérpretes da língua de sinais brasileira se juntou ao movimento internacional de tradutores e intérpretes de outras línguas sinalizadas. De acordo com a autora, somente após a fundação desta federação foi possível a participação mais efetiva do Brasil na Associação Mundial dos Intérpretes de Língua de Sinais (WASLI - World Association of Sign Language Interpreters).

Talvez seja relevante destacar a essa altura que, embora as pressões sociais realizadas por organizações representativas, como as APILS e a FEBRAPILS, tenham alcançado êxito ao conseguirem a aprovação da Lei nº 12.319/2010,

também amargaram a derrota do veto dos artigos 3º e 8º desse mesmo dispositivo legal. Justamente os artigos que respectivamente versavam sobre a formação de nível superior para atuar como tradutor e intérprete de Libras; e a obrigatoriedade do estabelecimento de Conselhos Federais e Regionais que seriam responsáveis por fiscalizar, não só o cumprimento da regulamentação da profissão, como também o seu próprio exercício.

Segundo a mensagem do veto nº 532, assinada pelo presidente da república da época e embasada na orientação de dois ministérios, o da Justiça e do Trabalho e Emprego, o motivo da suspensão dos artigos mencionados, era que o projeto de lei apresentado,

[...] dispõe sobre o exercício da profissão do tradutor e intérprete de libras, 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 e a criação de conselhos profissionais, 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.

Ao verificarmos o inciso do artigo da Constituição Federal citado, identificamos que este assevera que "é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer". Dessa forma, não nos pareceu consistente a argumentação do veto, uma vez que o documento que estava em análise (o Projeto de Lei nº 4.673/2004, que originou a Lei nº 12.319/2010) objetivava justamente estabelecer em forma de lei as qualificações necessárias para esta profissão, o que em uma primeira instância não impediria o exercício da atividade, mas sim viabilizaria que a formação para essa profissão tivesse contornos específicos.

Contudo, se o entendimento dos ministérios em questão era que a limitação de prazo na validade dos cursos de formação de nível médio traria empecilhos à popularização dessa profissão, o recomendável seria realizar um veto parcial, retirando apenas parte do inciso I do art. 3º do Projeto de Lei nº 4.673/2004. O que a mensagem do veto, na forma como está, nos deixa transparecer é que esta profissão deveria estar aberta a profissionais de outras áreas.

Na contramão dessa compreensão, que desconfigura a classe de profissionais da área da tradução e interpretação de Libras, Nascimento (2011) realiza alguns apontamentos interessantes. Ao tratar da mobilização da sociedade civil organizada através da FEBRAPILS, o autor destaca que um dos aspectos importantes que esta federação proporciona, é a consolidação de uma classe de trabalhadores.

A organização coletiva da classe com o objetivo de lutar pelos direitos enquanto classe trabalhadora e pelo reconhecimento legal e social da profissão, contribuiu para a transformação de concepções errôneas, em relação a atuação do TILSP, da população que desconhece esse exercício profissional (NASCIMENTO, 2011, p.27).

Ao ressaltar a necessidade de modificação das concepções equivocadas a respeito dessa classe de trabalhadores, o autor chama atenção para a ainda frequente relação estabelecida entre o exercício profissional dessa atividade e as ações caritativas e voluntariadas provenientes da história desse ofício, ou seja, quando os trabalhos dessa natureza se estruturavam na esfera religiosa ou apenas na relação afetiva com os surdos.

Dessa forma, Nascimento (2011) aponta que a manutenção do entendimento do trabalho desenvolvido pelos tradutores e intérpretes de Libras como "apoio", e não como profissional com formação específica para atuar nesta função, não colaborou com o fortalecimento dessa classe de trabalhadores. Fato este que ainda vem sendo enfrentado pelos movimentos sociais da categoria, os quais ele diz não se resumir a associações e federação de tradutores e intérpretes de Libras, pois também abrange sindicatos da categoria.

Na esteira desse debate sobre a mobilização social dos tradutores e intérpretes de Libras através de associações e sindicatos, e avançando um pouco no marco temporal de nossas análises, encontramos em Russo e Fiss (2018) informações e discussões relevantes para nossas análises. Reportando-se ao ano de 2017, as autoras apontam que esse contexto é paradoxal, pois, se por um lado, o movimento de base caracterizado pelas APILS encontrava-se em processo de esvaziamento, por outro a FEBRAPILS intensificava suas ações "[...] associando-se ao Sindicato dos Tradutores (SINTRA) e à Associação Brasileira de Tradutores (ABRATES)" (RUSSO e FISS, 2018, p. 54).

Embora Russo e Fiss (2018) não sinalizem, é possível depreender que a desarticulação do movimento social de base, no contexto de 2017, reflete toda a conjuntura social e política em que o país estava imerso. Tal inferência tem como base a conjuntura política-socioeconômica do segundo marco temporal elencado por nós nesta pesquisa, o ano de 2010, pois, conforme mencionamos, preponderava em escala global uma crise ímpar do capital, a qual se iniciou em 2008 e se estendeu pelos anos subsequentes. Para melhor compreendermos esta relação que estabelecemos, faz-se necessário realizarmos um retrospecto dos acontecimentos no período de 2011 a 2018 e para isso, mais uma vez, recorreremos a Antunes (2018).

Em 2011, o partido que havia governado o Brasil nos últimos oito anos elegeu outro presidente, na verdade, uma presidenta. Sucessora escolhida e apoiada por Lula, Dilma Rousseff, a primeira mulher eleita para o mais alto cargo do poder executivo do país, toma posse com um plano de governo que sinalizava a continuidade da gestão anterior e herdando desta o apoio de um diverso conglomerado de interesses econômicos.

Contudo, no mesmo período descrito acima, o cenário internacional não se apresentava como promissor, visto que a famigerada crise que iniciara em 2008 se intensificava e afetava a situação política e socioeconômica de países considerados como intermediários, entre estes o próprio Brasil.

Com o agravamento da crise econômica internacional, que não mais se restringia aos países do Norte, mas também afetava diretamente os chamados Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), começou gradativamente a cindir a base social burguesa que até então dava apoio aos governos Lula e Dilma (ANTUNES, 2018, p.276).

Uma vez que os efeitos econômicos da crise começaram a ressoar nos interesses de conglomerados poderosos do capital, como o agronegócio, a indústria e o mercado financeiro, iniciou-se um processo de corrosão daquilo que, segundo Antunes (2018, p. 278), era apregoado: o mito de que o Brasil era um "país da classe média".

Além do aspecto narrado acima, outro elemento paulatinamente ganhou destaque e ampliou o descontentamento latente com o então governo: os escândalos de corrupção. Estes escândalos, que envolviam não só a legenda partidária da presidenta, bem como outros partidos, foram sistematicamente atribuídos apenas ao partido que governava o país. Foi nessas circunstâncias que, em 2013, acontecem as rebeliões de junho, as quais se iniciaram de forma apartidária e conduzida por movimentos como o Movimento Passe Livre (MPL), mas que aos poucos foram se expandindo e aglutinando descontentamentos sociais de diferentes naturezas. De acordo com Antunes (2018, p. 279):

Algo de fato começava a mudar no país, e a disputa pela hegemonia estava, a partir de então, aberta e indefinida. Diferentemente das passeatas contra Fernando Collor, em 1992, e das manifestações de 1984 e 1985 contra a ditadura militar e pelas eleições diretas, as manifestações de junho de 2013 foram singulares. Tiveram desde cedo um perfil policlassista, mas com forte presença de setores populares, do precariado jovem, dos estudantes-que-trabalham ou dos trabalhadores-que-estudam.

No entanto, o autor aponta que no decorrer das inúmeras manifestações, foi crescendo a presença das classes médias conservadoras e propensas à direita. Foi em meio a essa instabilidade política e quadro econômico crítico que, em 2014, a então presidenta Dilma se candidata à reeleição, vencendo em segundo turno e com margem de diferença apertadíssima³⁴.

A clara cisão no apoio à presidenta no seu segundo mandato se deu por um espectro de motivos que extrapolam a pequena diferença entre sua chapa e a de seu adversário no segundo turno. Antunes (2018, p.282), lista algumas das motivações que intensificaram a referida cisão:

- 1) ampliação da crise econômica internacional e de seus efeitos no Brasil;
- 2) vitória difícil nas eleições em que o candidato de centro-direita fortaleceu-se muito, aumentando seus votos até mesmo em bases tradicionais do PT;
- 3) intensificação da crise política decorrente das denúncias de corrupção envolvendo parte da cúpula política do PT, o que levou José Dirceu e João Vaccari ao cárcere em 2015;
- 4) descontrole político e desestabilização do arco de alianças que davam sustentação ao governo Dilma;
- 5) descontentamento, revolta e rebelião popular contra as

³⁴ A chapa composta por Dilma Rousseff e Michel Temer recebeu 54.501.118 votos (51,64% dos votos válidos) e a chapa integrada por Aécio Neves e Aloysio Nunes Ferreira obteve 51.041.155 votos (48,36% dos votos válidos), conforme consta no site oficial do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) Disponível em <<http://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2014/Dezembro/plenario-do-tse-proclama-resultado-definitivo-do-segundo-turno-da-eleicao-presidencial>>. Acesso em 24 set. 2019.

medidas de "ajuste fiscal" que penalizavam os trabalhadores; 6) repercussões da crise política no PT e em sua relação por vezes tensa com o governo Dilma, além de fissuras crescentes também nas relações entre Lula e Dilma.

Diante de uma grande crise, mas dessa vez política, a então presidenta encontrava acentuadas dificuldades para implementar propostas e manter a governabilidade de seu segundo mandato. Concomitante a isso, sua base aliada e principalmente a legenda partidária de seu vice-presidente (o Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB), que também se encontra fortemente ligada aos escândalos de corrupção, gradativamente se afastavam. Por fim, após anunciar não ser mais base aliada do governo, o PMDB, em aliança com outros partidos, implementou aquele que, nas palavras de Antunes (2018, p. 285), foi o "golpe parlamentar de direita" alçando ao cargo de presidente, o até então vice-presidente, Michel Temer.

O período que vai de 31 de agosto de 2016 a 01 de janeiro de 2018, compreende o espaço de tempo em que Temer esteve à frente do poder executivo federal. Um período marcado por baixos índices de aprovação popular, mas sobretudo quando "[...] começavam a deslanchar *devastação* e o abandono da totalidade dos direitos sociais e trabalhistas conquistados pela classe trabalhadora brasileira" (ANTUNES, 2018, p. 22).

Retornemos ao que dissemos anteriormente, quando apontamos que o esmorecimento, no ano de 2017, dos movimentos de base de tradutores e intérpretes de Libras, representados pelas APILS, indicavam um reflexo da conjuntura daquela época. Uma vez que o cenário em que o Brasil se encontrava no referido ano era de grande instabilidade e transformações, é possível ponderarmos que não só as APILS estavam em baixa, como grande parte dos movimentos associativos e sindicais.

Ao tratar sobre esse declínio dos movimentos associativos e sindicais, Antunes (2018) aponta que foi durante o período Lula-Dilma que tais movimentos passaram por significativas alterações, deixando de ser movimentos "de confronto", para serem movimentos "de negociação". Segundo o autor, se antes os movimentos representativos de classes tinham como núcleo as pautas que reivindicavam a

dissolução da lógica exploratória de trabalhadores, foi durante os mandatos desses governantes que ocorreu a mudança no foco de tais movimentos, os quais passaram a ter agendas de lutas mais plurais. É no fluxo dessa pluralidade que o referido período se revelou como profícuo para o fortalecimento de algumas bandeiras de lutas, e surgimento de outras. Contudo, com o deterioramento dos acordos pluripartidários e a corrosão do programa de governo da era Lula-Dilma, os mesmos movimentos se viram abalados e esvaziados.

Na análise de Antunes (2018) isso se deu, em grande medida, porque durante o processo o governo se perdeu daqueles que deveriam ser seu maior objetivo, o trabalho e os trabalhadores. Pois, para o autor, se a gestão nacional do período 2003 a 2016 tivesse permanecido rente à noção ontológica de trabalho (sobre a qual já falamos no capítulo 2), teria mantido seu foco na categoria dos trabalhadores, e dessa forma também acabaria por contemplar a pluralidade social, visto que todos os segmentos da sociedade estão contidos na classe trabalhadora³⁵.

Diante de toda essa conjuntura nacional vigente nos períodos que circundaram a aprovação e publicação de documentos que, em grande medida, impactaram os primeiros momentos de consolidação do trabalho de tradutor e intérprete de Libras, quais análises são possíveis de serem realizadas? E quais as relações dessas com nosso objeto de estudo?

Antes de mais nada, é importante que não esqueçamos que em uma análise de base materialista histórica dialética, qualquer fenômeno deve ser compreendido dentro da sua totalidade. Nesta base, a noção de práxis é fundamental, pois esta assume o papel de diretriz que conduz à elaboração de novas sínteses no plano do conhecimento e é sempre pautada pelo plano da concretude histórica, tendo como meta o compromisso com a construção de um novo projeto de sociedade, mais justo e balizado pela preservação e aprimoramento do aspecto humano da sociedade.

³⁵ Talvez seja importante inferirmos que, embora toda essa reflexão sobre o acirramento das pautas identitárias no período analisado seja necessária, não significa que em nosso entendimento as reivindicações de coletivos historicamente oprimidos devessem ser silenciadas no referido período. Nesse sentido, salientamos que concordamos com a defesa realizada por Fernandes (2019), que não se trata de apoiar "identitarismos" nas pautas de esquerda, mas sim de acolher as lutas "antiopressão" em seu meio.

Cientes da premissa apontada acima, ao olharmos os acontecimentos recentes na história do Brasil, é inegável a necessidade de apontamentos críticos, avaliativos e que ensejem a mudança. No entanto, a partir da compreensão dialética-materialista do volver histórico, qualquer transformação não deve negar aquilo que já está posto, aquilo que está materializado. Sendo assim, nas conjunturas que foram apresentadas ao longo deste capítulo, a sociedade brasileira já vinha se orientando dentro de um construto histórico-social regido pelos princípios de uma democracia burguesa, bem como de um modelo de política representativa.

Um governo comprometido com os interesses das camadas populares, ao estar no poder, deve envidar os esforços de transformação social através de mediações (se pensarmos no movimento dialético, seriam as que produzem as novas sínteses). Essas mediações levam tempo e não podem ser feitas de maneira impositiva.

Podemos dizer que o que fora feito nos governos Lula-Dilma tenha sido os primeiros passos nesse sentido. Não é possível mudar sem respeitar as construções históricas. Ao mesmo tempo, talvez, o que se perdeu de vista nesse percurso, tenha sido a noção de que a educação era fundamental nesse processo. Embora muito tenha sido investido em educação, inclusive favorecendo a iniciativa privada³⁶, ao que tudo indica, o projeto de educação implementado não foi suficientemente emancipador. Ao que tudo indica, foi um projeto que não deu conta ou que não teve tempo suficiente para permitir às camadas populares uma problematização mais consistente das relações de produção estabelecidas, bem como formas de organização popular mais efetivas.

Embora tenha se tentado a contemplação das pautas de diversos movimentos sociais, como indica Antunes (2018), ao fim e ao cabo, o que parece ter acontecido é que grande parte daqueles foram formados pelo projeto educativo implementado nos governos Lula-Dilma – e porque não dizer, os próprios formadores – contribuíram para replicar a lógica capitalista, meritocrática, individualista na labuta pela manutenção da vida. Nesse contexto, entusiasmada com uma "sensível

³⁶ Haja vista os vultosos recursos repassados à iniciativa privada através de programas como o Fies e o Prouni.

melhora econômica" das condições de vida, as camadas mais pobres da população começaram a ter uma falsa sensação de ter conseguido, por esforço próprio ou pela via da exclusiva benevolência dos governantes, a almejada ascensão social.

Mas, quando a crise econômica mundial que se deu em 2008 chegou ao Brasil, em aproximadamente 2013 e 2014, a conjuntura nacional começou a mudar. Os detentores do capital viam na política que estava sendo construída um risco para a expansão de seus projetos financeiros; e a "dita classe média", descontente com a redução de seu acesso a determinados bens e serviços – por conta de certa ascensão e/ou conquista de direitos e ações afirmativas por parte da população mais empobrecida, bem como indignada pelos escândalos de corrupção – tratou logo de culpabilizar a política por essa situação. Obviamente, esse processo todo foi potencializado pela mídia, que – aliada dos detentores do capital – não promoveu uma reflexão crítica, mas sim acusatória e falsamente moralista dos acontecimentos nesse período.

Vemos que, na tentativa de fazer mudanças por mediações, o governo não rompeu efetivamente com a política implementada até então, a qual, no frígido dos ovos, demonstrou estar pouco pautada nos ideais ditos de esquerda, o que acabou por situar o governo Lula-Dilma como uma gestão de esquerda alinhada com a social-democracia³⁷.

Desamparado pelos detentores do capital, que de maneira geral tem ideais ligados à direita, execrado pela "classe média", e também sem o amparo da esquerda socialista³⁸, o que se viu foi a destruição de um governo que, embora não tenha sido de todo ligado ao que prega a posição "de esquerda", tinha como horizonte transformações nas condições de vida dos mais pobres. E, pelo que tem se

³⁷ De acordo com Fernandes (2019), a esquerda é campo que se define a partir de noções próprias acerca da sociedade e economia. Para a esquerda o capitalismo é um problema a ser equacionado, contudo, a forma como se dará a resolução desse problema não é única no campo da esquerda, o que vem delinear esse campo como plural (esquerdas). Nesse sentido, para a esquerda voltada a social-democracia, o capitalismo é uma fera que pode ser domada através do aparato do Estado.

³⁸ A qual segundo Fernandes (2019), é aquela que quer derrubar o capitalismo, para assim construir um outro sistema, o socialismo.

sucedido após a queda do governo Dilma, também um vertiginoso desmantelamento do que se conseguiu construir em termos de universalização da educação, priorizando o acesso, a permanência e a efetiva apropriação dos conhecimentos científicos por crianças, jovens e adultos.

Nessa conjuntura, na área educacional, começa a crescer a interferência de grandes conglomerados econômicos, contribuindo para o delineamento de projetos educativos de caráter empresarial, que veem a escola como uma empresa e os profissionais da educação como meros administradores do processo de aprendizagem do aluno. Processo esse que, pautado nas teorias do "aprender a aprender" (DUARTE, 2001), localizam a atividade docente como passiva e o professor um mero facilitador da aprendizagem dos estudantes.

Mas o que que toda essa situação, inscrita na totalidade da forma como se organizou a sociedade brasileira no período 2010-2018, tem a ver com o nosso objeto e objetivo de pesquisa?

É em meio a toda essa conjuntura em que os projetos e as ações de muitos movimentos sociais coadunavam com os princípios da particularização das necessidades, das lutas, – o que acabou sendo apontado como um dos fatores que enfraqueceu a busca coletiva por transformações sociais, sob o entendimento que esse tipo de conduta é um traço comum na forma como é operacionalizada a lógica do capital – que o movimento social dos surdos é potencializado.

Os anseios que impulsionavam esses movimentos eram os de uma transformação da visão da sociedade sobre quem era o surdo. Em suas análises sobre sua condição histórica na sociedade, esses movimentos identificaram que, tidos como deficientes, os surdos eram inseridos em práticas sociais voltadas para as pessoas com deficiência, principalmente quando atravessadas pela visão clássica de Educação Especial (ainda acentuadamente marcada pelo paradigma integracionista). Diante disso, esses movimentos sociais optaram por uma negação da educação especial e assunção de uma visão de surdo a partir da diferença

linguística e não da deficiência e dos estigmas atribuídos às pessoas com deficiência.

A opção dos movimentos sociais de surdos de se distanciar da luta de outras pessoas com deficiência visava construir novas possibilidades de transformação de sua existência. Ao olhar para si, o movimento viabilizou construções importantes, como a compreensão do surdo pelo viés de falante de outra língua e pela ideia de que, se eliminadas as barreiras de cunho linguístico, eles teriam as mesmas possibilidades que qualquer outra pessoa.

A ânsia do movimento de se desvencilhar das significações preconceituosas e discriminadoras acerca da pessoa com deficiência, levou a um percurso orientado por um escopo de práticas individualizantes e alienantes, pautado por uma lógica da particularização das lutas. Entendemos que, em grande parte, a tônica da organização de alguns desses movimentos se deu sem um senso de coletividade, ou até mesmo de compreensão da totalidade das lutas dos coletivos que sofriam opressão.

Ao que tudo indica, a nova forma de organização social desse grupo, que começou a reivindicar e lutar por outras concepções sobre sua especificidade, contribuiu para que outros grupos, com outras especificidades, também reivindicassem formas não subjugadas de compreensão sobre si (FREITAS, 2013, p.62 e 63). A bem da verdade, importante frisar que essas formas de organização social acabaram favorecendo a própria lógica do capital e da produtividade, na medida em que seccionaram as lutas e, com isso, enfraqueceram a ação dos movimentos sociais.

Mas, novamente, o que tudo isso tem a ver com nosso objeto e objetivo de estudo? Foi no escopo desse movimento "separatista" dos surdos que a profissão de tradutor e intérprete de Libras surge, imersa nessas políticas de cunho individualizante e desarticuladoras, que não têm contribuído muito para a consolidação dessa profissão.

Conforme já foi apontado, os estudos da tradução e da interpretação vem sendo o espaço galgado pela discussão sobre a tradução e interpretação da Libras,

principalmente no âmbito acadêmico. Nesse percurso, identificamos que a busca incessante de articulação com o campo dos estudos da tradução, foi quase que uma espécie de negação de suas origens e busca por inserção em um campo menos estigmatizado.

Por outro lado, se observarmos o que as teses que analisamos no capítulo 1 nos trouxeram, no contexto da escola, os profissionais dessa área têm se demonstrado um tanto quanto confusos sobre a sua função. Em frente a esse cenário fragmentado – e de disputa – em que de um lado está a educação especial na perspectiva da inclusão e, de outro, os estudos na área da tradução e interpretação, insurge a dúvida: Profissional da Educação ou Tradutor e Intérprete? Muitos, com vistas à empregabilidade, adentram à área educacional sem nem sequer entender todas essas questões que perpassam a constituição dessa classe de trabalho ou, conforme nos demonstrou Lopes (2015), sem ter as condições mínimas para o exercício desse ofício. Em nosso entendimento, é em circunstâncias como essas que o nexos trabalho-alienação mostra sua face.

Um anúncio dos novos tempos para esses profissionais, talvez em processo, se dê a partir do que já tem sido implementado pelo governo do estado de São Paulo, por meio do “professor interlocutor”, que consiste em um profissional com licenciatura, acrescido de conhecimento em Libras (LOPES, 2015). A expansão de medidas como essas representariam um duro golpe à categoria de tradutor e intérprete de Libras, visto que estamos em uma sociedade regida pelo capital e a maior empregabilidade desses profissionais são as escolas.

Uma vez que na formação social em que vivemos a atividade que cada um desenvolve na forma de trabalho é “naturalmente” entendida como mercadoria a ser vendida e comprada, o que acaba se observando é o direcionamento ao trabalho apenas com a finalidade de gerar renda mínima para alguns e concentrar o máximo de lucro para outros. Conforme já mencionamos no capítulo 2, essa distorção do sentido do trabalho se revela no nexos trabalho-alienação, o qual foi estruturalmente infiltrado no modo como nos constituímos socialmente após a revolução industrial.

Observando todo esse complexo cenário, o qual reflete as formas como a lógica do capital se engendra, e como ele tem se metamorfoseado nos últimos anos em solo brasileiro, passemos a nos ater em como tem acontecido a relação de compra e venda da força de trabalho do tradutor e intérprete de Libras, bem como as repercussões dessa relação no delineamento desse segmento da classe trabalhadora.

3.2 O TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS E AS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES EM NÍVEL ESTADUAL

De forma a ir além da aparência do fenômeno e analisar as múltiplas determinações que atravessam a consolidação da profissão e do trabalho de tradutores e intérpretes de Libras-Português a partir do estado do Espírito Santo, tomamos como base empírica dessa parte da análise, os editais de seleção e contratação dessa força de trabalho. Para tanto, nos reportamos aos editais ligados à autarquia do governo estadual, mas, conforme mencionamos anteriormente, só encontramos menção a tal ocupação nos editais de seleção de designação temporária, ligados a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.

O fato de o material empírico apontar para a atuação do tradutor e intérprete de Libras-Português em um contexto determinado, a escola, traz dois aspectos relevantes. O primeiro revela que, pelo menos no estado do Espírito Santo, o contexto educacional é o que mais absorve a força de trabalho desses profissionais. O segundo é que, ao apontar para escola, os dados agregam à nossa análise um elemento que não pode passar despercebido, a política estadual de contratação de profissionais da educação, em especial do tradutor e intérprete de Libras.

Para nos voltarmos à política de contratação de tradutores e intérpretes de Libras-Português nesse estado, é importante contextualizarmos o período vigente no recorte temporal da análise dos editais, ou seja, os anos de 2010 a 2018. Sendo assim, a forma que iremos organizar nossa análise aqui não seguirá os mesmos blocos que adotamos quando apresentávamos os pré-requisitos e atribuições no capítulo 1.

Neste momento, iremos construir nossas análises em função dos direcionamentos políticos do governo do estado. Isto significa dizer que nossa estruturação analítica seguirá os seguintes eixos: o ano de 2010, que representa o último ano do segundo mandato do então governador Paulo Hartung; o quadriênio 2011 a 2014, no qual o Espírito Santo teve como chefe de Estado o governador Renato Casagrande; e, por fim, o período de 2015 a 2018, quando novamente a gestão do estado esteve sob responsabilidade do governador Paulo Hartung.

3.2.1 O cenário de 2010

No ano de 2010, o estado do Espírito Santo vivenciava o fechamento da gestão administrativa que, de acordo com Nascimento (2016), se identificava como "Terceiro Ciclo de Desenvolvimento Capixaba".

A auto definição exposta no slogan governamental "Novo Espírito Santo" correspondia, deste modo, a um projeto político viabilizado ao longo da primeira década do século XXI que teve no governo Paulo Hartung sua realização. Nesse período, o discurso político imprimiu a noção de Terceiro Ciclo de Desenvolvimento e, conseqüentemente, apropriando-se da noção de superação, configurou uma imagem do Espírito Santo que inaugurava um novo momento. O discurso do "novo" apresentava-se na "nova realidade" representada por indicadores econômicos, no "novo ciclo econômico", no "novo lugar" ocupado pelo Estado no cenário nacional, a "nova era" promulgada em oposição a momentos anteriores do passado espiritossantense (NASCIMENTO, 2016, p. 44 e 45).

Enquanto em escala nacional o país vivenciava a ascensão de um governo, que conforme pudemos observar nas análises do segmento anterior, buscou, sem efetivo sucesso, a implementação de um governo de bem-estar social, em escala estadual, o Espírito Santo experienciava, concomitantemente, o início da vigência de uma gestão guiada pelos preceitos empresariais.

Uma vez que ambas as proposições acima não se excluíam, visto que têm como objetivo final a lógica do capital, o que pode ser observado no Espírito Santo foi um período de acentuado crescimento econômico. O então líder de Estado adotou ao longo de seus dois mandatos medidas que tinham como finalidade, em um primeiro momento, afastar o Espírito Santo de um caos administrativo pregresso

e direcionar investimentos para a área de recursos energéticos³⁹, e, num segundo momento, aumentar os retornos financeiros que foram provenientes das novas descobertas de petróleo e gás natural no estado.

No contexto educacional, o governo estadual propalava – por meio de seu instituto de pesquisa – relatórios que indicavam uma evolução na qualidade. Tomando como referência o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN) publicou no ano de 2010 a seguinte análise:

Na primeira fase do ensino fundamental, o Ideb do Espírito Santo passou de 4,2, em 2005, para 4,6 em 2007 e 5,1 em 2009, valor superior à meta prevista para 2009, que projetava um índice de 4,6, ou seja, um crescimento acima do esperado de 10,9%. A rede estadual foi a que mais evoluiu entre 2005 e 2009, passando de 3,7 para 5,0 – um crescimento equivalente a 35,1% no período de 2005 a 2009 (IJSN, 2010, p.1).

No que diz respeito à Educação Especial, a qual o nosso objeto de estudo é vinculado na Secretaria de Estado da Educação (SEDU), o ano de 2010 também contou com algumas ações governamentais. De acordo com Almeida, Melo e França (2019), foi neste ano que o governo do estado publicou as diretrizes daquela modalidade na educação básica e profissional. Tal diretriz, que, de acordo com os autores, foi publicizada pela primeira vez na Portaria 974-S.5, se voltava à rede estadual de ensino e teve suas proposições fortalecidas mediante a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 2.152/2010.

Em linhas gerais, de acordo com Almeida, Melo e França (2019), os direcionamentos da Educação Especial em 2010 no estado, indicavam o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), condicionado à obrigatoriedade da matrícula em escolas regulares dos estudantes considerados público alvo da educação especial. Estes, em consonância com o que apontava a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), atendiam o seguinte perfil: os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

³⁹ Conforme pode ser identificado no plano de desenvolvimento da referida gestão, disponível <<https://planejamento.es.gov.br/Media/sep/Plano%20ES%202025/Plano%20de%20Desenvolvimento%20ES%202025.pdf>>. Acesso 02 out. 2019.

Vale destacar que os estudantes surdos estavam compreendidos no conjunto dos "alunos com deficiência", uma vez que estes são entendidos como pessoas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial.

Os profissionais voltados para o AEE de estudantes surdos no Espírito Santo englobavam, de acordo com o art. 4º da Resolução/CEE nº 2.152/2010:

V - professores habilitados para o exercício da docência do atendimento educacional especializado;
 VI - outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS –, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
 § 1º Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessárias (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 2).

Dessa forma, o que podemos notar é que o tradutor e intérprete de Libras, de acordo com a Resolução/CEE nº 2.152/2010, é um serviço de AEE voltado para os estudantes surdos, enquadrado na categoria de "outros profissionais da educação" e deve estar presente em todas as atividades escolares que se fizerem necessárias. Observar isso significa dizer que ele não é entendido como professor e, além disso, que o mesmo não tem sua atuação centrada nas atividades desenvolvidas na sala de recurso multifuncional⁴⁰, mas sim em qualquer ambiente da escola, especialmente a sala de aula regular.

A classificação do tradutor e intérprete de Libras no contexto da política educacional do Espírito Santo como pertencente ao agrupamento de profissionais responsáveis pela alimentação, higiene e locomoção de alunos com deficiência tem efeitos danosos à consolidação de sua profissão. Do ponto de vista da natureza da profissão, distancia-o do universo das discussões da tradução e interpretação; do ponto de vista da formação enfraquece os projetos pedagógicos do curso voltados para a formação desse profissional e com relação as atribuições previstas nos documentos oficiais, descaracteriza a própria profissão.

⁴⁰ De acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 a sala de recurso multifuncional é o espaço voltado para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas. Este espaço deve ser organizado preferencialmente em escolas regulares, mas também pode ser encontrado em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Por outro lado, os requisitos de formação presentes nos editais também merecem algumas considerações. Ao buscarmos na Resolução/CEE nº 2.152/2010 os apontamentos sobre qual a formação necessária para o desempenho da atividade de tradutor e intérprete de Libras, identificamos que este documento não faz nenhum tipo de especificação. Diante disso, buscamos nas diretrizes da educação especial na rede estadual de ensino alguma indicação nesse sentido e também não encontramos. Neste último documento, a função de tradutor e intérprete de Libras só é mencionada uma única vez e na sua penúltima seção, a qual diz:

A SEDU deverá também criar parâmetros de diferenciação no número de docentes na escola em que houver alunos com deficiência matriculados, garantindo, na organização escolar, as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de cuidador aos alunos com necessidades de apoio no cotidiano escolar, nas atividades de higienização, alimentação e locomoção (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 21).

O que é possível depreender dessa única menção na diretriz estadual, é que a SEDU deve garantir a presença de tradutores e intérpretes nas escolas, não havendo maiores explicações sobre as atividades que devem ser desenvolvidas por ele.

Ao que tudo indica, no contexto de 2010, a atividade de tradutor e intérprete de Libras se apresentava como uma grande incógnita para o estado do Espírito Santo. Ao confrontarmos os documentos trazidos acima com o que nos apontou o edital de contratação desse mesmo ano, é notável que não havia uma clareza sobre quem era esse profissional. Embora já houvesse nessa época a difusão do Decreto federal nº 5.626/2005 que indicava não só qual a formação adequada para tradutor e intérprete de Libras, como também quais possibilidades transitórias seriam aceitáveis no período de dez anos. No edital de contratação de 2010 era solicitado ao aspirante ao cargo um curso de formação de intérprete de Libras de apenas 120 horas, o que foi modificado no edital do ano seguinte que aumentou a carga horária para 240.

Sobre a mudança da carga horária mínima na certificação do curso de formação de tradutor e intérprete de Libras, podemos perceber, também, um movimento de diferenciação entre cursos de aprendizado de Libras e cursos de formação em

tradução e interpretação dessa língua. Se tomarmos como referência os níveis e etapas frequentemente popularizados por cursos de idiomas⁴¹, encontraremos a seguinte classificação: básico, intermediário e avançado. Somente após o nível avançado e com a regularidade e frequência no uso desse idioma, é que uma pessoa passa a ser considerada fluente nessa língua. Contudo, é importante ainda frisar que ser fluente em uma língua é diferente de ser apto para realizar sua tradução e interpretação.

O material didático sobre o ensino de Libras que foi amplamente divulgado pelo MEC, o "Libras em Contexto", indica que um curso básico de Libras tem a carga horária de 120 horas. Diante disso, e considerando que o entendimento de Libras como língua é relativamente recente, bem como a carência de pessoas que realizassem a tradução e interpretação de Libras-Português no contexto de 2010, é possível conjecturarmos que, até o referido ano, o que ocorria era a contratação de pessoas que apenas apresentavam um certificado de curso básico de Libras. Sendo assim, ponderamos que a expansão da carga horária mínima exigida nos cursos de formação de tradução e interpretação de Libras de 120h para 240h, intencionava acentuar a diferenciação entre curso *de Libras* e curso de formação *em tradução e interpretação de Libras*.

Diante de todo o exposto, podemos inferir que, neste período, a política de contratação de tradutores e intérpretes de Libras-Português adotada no estado não delineava com clareza quem era esse profissional que adentrava no espaço escolar.

3.2.2 O cenário do período 2011 a 2014

Passemos ao segundo eixo analítico, o quadriênio 2011 a 2014. Neste período, quem esteve no comando central das políticas de Estado foi o governador Renato Casagrande. De acordo com Oliveira e Lírio (2017), Casagrande, na ocasião da

⁴¹ Como exemplo de organização dos níveis do inglês em uma escola de idiomas podemos ver <<https://www.wizard.com.br/blog/aprender-ingles/os-niveis-de-ingles-entendendo-as-etapas-no-ingles/>>. Acesso em 30 jul. 2019.

disputa eleitoral ao cargo de governador, contou com o apoio de seu antecessor, sendo eleito em primeiro turno com votação expressiva.

De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), que é uma fundação pública federal vinculada ao Ministério da Economia e fornece suporte técnico à formulação e reformulação de políticas públicas, o plano de governo do Espírito Santo, denominado como "Novos Caminhos", objetivando as ações para o período 2011-2014, "[...] teve como fundamento os compromissos assumidos durante a campanha eleitoral e o plano de desenvolvimento de longo prazo da gestão anterior – ES 2025" (IPEA, 2011, p. 15). Dessa forma, o que se viu em curso foi a implementação de uma política de continuidade no estado para o período em foco.

No que diz respeito à educação, o documento "Diagnóstico da educação do estado do Espírito Santo" (2014), produzido pela comissão responsável pela elaboração e acompanhamento do plano estadual de educação, aponta diversos aspectos avaliativos sobre a política estadual em curso naquele período.

O referido documento destaca que, na época de sua publicação, o Ensino Fundamental já se apresentava, em grande parte, sob as administrações municipais, e a maioria esmagadora do Ensino Médio era de responsabilidade do governo estadual. Contém, também, uma análise sobre a qualidade dessas etapas de ensino.

Tomando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴² como parâmetro, o documento indica que, no Espírito Santo, o Ensino Fundamental, Anos Iniciais, se manteve acima das metas projetadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁴³. Enquanto isso, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, as metas não apresentaram quedas em seus índices, porém ficaram abaixo do projetado para o estado naquele período.

⁴² O IDEB é calculado a partir dos resultados de exames (provas) de rendimento instituídos pelo governo federal e estadual.

⁴³ Órgão vinculado ao MEC, que tem como objetivo promover avaliações, estudos e pesquisa sobre o sistema educacional brasileiro.

No contexto da Educação Especial, a política implementada no Espírito Santo durante o quadriênio 2011 a 2014, passa por uma sutil mudança que altera o rumo do delineamento da política voltada para a Educação Especial. Tudo isso pode ser constatado com a publicação da Portaria nº 92-R, em 21 de maio de 2014.

Antes de adentrarmos nessa transformação ocorrida em nível local, é relevante contextualizarmos que, não só no Espírito Santo, mas em todo o Brasil, a implementação de políticas voltadas à promoção de uma Educação Inclusiva tem se constituído como um território de muitos embates, disputas e contradições no que se entende por inclusivo. De maneira sucinta, o que se vê em tela é que diante do imperativo proposto em escala global (o qual alude à construção de sociedades em que todos, independentemente de suas características objetivas ou subjetivas, estejam incluídos⁴⁴), associações que foram consolidadas ao longo da história no apoio e atendimento educativo às pessoas com deficiência têm reivindicado o reconhecimento de seu protagonismo e status na promoção dessa referida inclusão, ao passo que também têm lutado pela sua manutenção.

Vaz e Garcia (2016), ao discutirem sobre o conceito e as implicações da inclusão no panorama educacional brasileiro, nos esclarecem que diante de todo esse cenário descrito no parágrafo anterior, alguns dispositivos legais recentes apontam como as políticas de destinação de verbas revelam em seu bojo os embates, disputas e contradições. Em 2011, o governo federal, ao aprovar o Decreto nº 7.611, revoga um outro instrumento jurídico de 2008, o Decreto nº 6.571. As alterações na vigência dos documentos mencionados, indicam que em 2008 o sistema educacional brasileiro concentrava seus esforços em destinar verbas para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede pública. Já em 2011, após pressões de diversas entidades privadas que são filantrópicas e sem fins lucrativos, o referido esforço é enlanguescido. Isso se dá na medida que a palavra “preferencialmente” volta a figurar no art. 1º, inciso VIII, do Decreto nº 7.611.

⁴⁴ Embora caiba, nesse momento, uma reflexão mais apurada se esta inclusão é a que tem como finalidade a inserção na sociedade de consumo, ou se é a que tem por propósito a promoção de uma justiça social (PADILHA e OLIVEIRA, 2013), não iremos adentrar nesta discussão. Nossa opção se dá em função dos limites e objetivos desse capítulo de análise.

Retornando aos rumos da política de Educação Especial na esfera capixaba durante o período de 2011 a 2014, Almeida, Melo e França (2019) nos trazem apontamentos interessantes. Segundo os autores, com a edição da Portaria nº 92-R, em 2014, acontece em escala local a mesma inflexão que havia acontecido em escala nacional, a qual indicamos acima.

Ainda de acordo com Almeida, Melo e França (2019), mediante a publicação da referida portaria, ficou estabelecido que, (1) havendo o credenciamento de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que se responsabilizassem pelo AEE dos alunos público alvo da educação especial (no contraturno do ensino regular); (2) acontecendo de a família responsável por este aluno optar pelos serviços daquelas instituições e; (3) ocorrendo a oficialização dessa escolha através da assinatura do termo de cooperação técnica entre o sistema de ensino regular onde o aluno está matriculado, e a instituição especial escolhida pela família; o referido sistema de ensino fica desobrigado de ofertar o AEE, e a mencionada instituição garante o repasse de verbas públicas para sua manutenção.

Aparentemente, a necessidade do cumprimento dos três condicionantes acima, por si só, surtiria um efeito de obstacularização na escolha por instituições especializadas. Contudo, Almeida, Melo e França (2019) apontam, com base na pesquisa que realizaram junto a gestores públicos de educação especial de municípios capixaba e relatos de familiares de alunos com deficiência, que as "[...] instituições especializadas vêm desenvolvendo ações de aliciamento ou até de coação junto às famílias para levarem seus filhos ao AEE ofertado por elas, sob a alegação de que não receberão o atendimento clínico de especialistas [...]" (ALMEIDA, MELO E FRANÇA, 2019, p. 11).

Em suma, os autores avaliam que os efeitos que podem ser notados na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva no Espírito Santo, durante as imediações do ano de 2014, foram de retrocesso.

Diante desse contexto, e passando à política de contratação de tradutores e intérpretes de Libras para o sistema educacional no governo de estado do Espírito Santo, é possível fazermos alguns apontamentos.

Tenhamos em mente a reestruturação dos pré-requisitos e atribuições no bloco de editais analisados entre os anos de 2012 a 2015, que apresentamos no capítulo 1. Essa reestruturação está em consonância com o eixo analítico da política capixaba que estamos realizando nesse momento da tese.

Ao identificarmos a disposição dos itens requeridos aos aspirantes à função de tradutor e intérprete de Libras nos editais desses 4 anos (a qual tem uma sequenciação que pode ser conferida em detalhes no Apêndice A, que, em linhas gerais, inicia com Bacharelado em Letras Libras, seguido do Curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras, até chegar às pessoas que tenham curso de capacitação com carga horária mínima de 240 horas), podemos apreender de maneira mais imediata que, nesse período, aconteceu uma aparente priorização de uma formação mais adequada para ser tradutor e intérprete de Libras e, dessa forma, uma conseqüente valorização dessa categoria de trabalhadores. Contudo, se compararmos os diferentes tipos de editais lançados nesse período, depreenderemos que essa valorização é apenas aparente.

Nos anos de 2013 e 2014, a Secretaria Estadual de Educação lançou dois editais por ano para seleção de voluntários na área de tradução e interpretação de Libras. É bem verdade que os referidos editais não enfocaram apenas a captação de pessoas vinculadas à classe de trabalhadores que é foco de nosso estudo, visto que também solicitavam "alfabetizadores" e "alfabetizadores-coordenadores de turmas", o que em nosso entendimento demonstra que a precarização do trabalho na política de contratação da força de trabalho no governo estadual é extensiva a área educacional.

Embora estivesse sob a alcunha de trabalho voluntário, os editais previam o pagamento de bolsas, as quais seriam distribuídas ao longo de oito meses. Ao

analisarmos os valores das bolsas distribuídas em relação à função ocupada e jornada de trabalho semanal, observamos o seguinte quadro:

Figura 4 - Imagem de fragmento do edital SEDU - 17/2014

FUNÇÃO	VALORES		JORNADA DE TRABALHO SEMANAL
	Bolsa Governo Federal	Bolsa Atividade Complementar (Governo Estadual)	
Professor Alfabetizador	R\$ 400,00	R\$ 380,00	10 horas
Alfabetizador coordenador de Turma	R\$ 600,00		Acompanhar 05 (cinco) turmas de alfabetização.
Tradutores-intérpretes de Libras	R\$ 400,00	-	<u>De 10 a 15 horas,</u> dependendo da necessidade do alfabetizando.

Fonte: <https://www.pconcurso.com.br/concurso/>

Tal situação descortinada acima, demonstra que o que de fato acontece não é a valorização da categoria de trabalhadores de tradutores e intérpretes de Libras (conforme podemos ser levados a pensar se nos atentarmos apenas para a disposição do que se espera como perfil formativo dessa classe, para atuação no contexto educacional). Ao contrário disso, o que está em tela é a implementação da lógica capitalista, a qual procede através da hierarquização do valor de troca da mercadoria trabalho, em total desarticulação com o valor de uso desta, e que opera no sentido de delimitar o lugar social de algumas categorias de trabalhadores em detrimento de outras.

Sendo assim, ao examinarmos esse segundo eixo analítico – 2011 a 2014 –, inferimos que o processo de depreciação da ocupação foco deste estudo se intensificava. Por um lado, tal processo é dissimulado com o reordenamento das possibilidades formativas que eram requeridas, o que fica perceptível por meio dos editais de seleção de voluntariado.

3.2.3 O cenário do período 2015 a 2018

Caminhando para nosso último eixo analítico, 2015-2018, quando, após uma disputa acalorada entre os antigos aliados (Casagrande e Hartung), as direções políticas do estado retornaram para a responsabilidade de Paulo Hartung.

A esse respeito, Oliveira e Lirio (2017) destacam que, muito embora o que tenha se observado no estado do Espírito Santo, desde 2003, tivesse sido a adoção sistemática e progressiva de uma política de administração pública pautada pela lógica gerencial, a bandeira que foi propalada para Hartung regressar ao cargo de governador foi a de que a política estadual estava se afastando do rumo certo.

Esta narrativa do discurso da superação do atraso, associada à narrativa da “perda de rumo da Gestão Casagrande”, proporcionou a Hartung colocar em prática suas ações programáticas de austeridade, inseridas tanto no roteiro de seu discurso, quanto em sua agenda política. Nesse contexto, Paulo Hartung, ao reassumir o posto de chefe do executivo pela terceira vez, em 2015, passou a reeditar essa narrativa da superação do atraso (OLIVEIRA e LIRIO, 2017, p. 281).

Nesse sentido, o que os autores apontam é que esse momento, que é nosso terceiro eixo analítico do Espírito Santo, trouxe sobre si a marca de uma política ainda mais pautada pela lógica do capital. Mediante a justificativa perfeita da crise econômica mundial e nacional, os direcionamentos políticos do estado nesse período têm como pedra angular de suas ações uma agenda administrativa mais agressiva, que não objetiva apenas pagamento de despesas, mas sim a pauta do investimento financeiro e a priorização do modelo de gestão tecnocrática.

No âmbito da educação, segundo Oliveira e Lirio (2017), este período foi marcado por duras investidas contra o sistema público educacional. A todo custo, a política governamental dessa época buscou implementar projetos, como "Projeto Escola Viva", e a realização de seleções de gestores e professores das escolas públicas por meio de uma "parceria" com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o qual é de caráter privado.

Oliveira e Lirio (2017) analisam que projetos como os mencionados acima acabam por expressar que a política voltada para educação naquele período era orquestrada por segmentos da elite empresarial capixaba, que apoiaram a eleição do então governador e comungavam com uma política de caráter desenvolvimentista, que, no final das contas, acabam por minar a autonomia do poder público nas decisões concernentes à educação.

Diante de todo esse redimensionamento que a educação pública atravessou, nos salta aos olhos que, para a política pública daquele período, a educação era um gasto a ser "bem gerido", com vistas à sua minimização. Uma demonstração que essa era a forma como a educação era concebida pode ser identificada na aprovação da Lei Estadual Complementar nº 809 de 2015, a qual trata especificamente da contratação de força de trabalho por tempo determinado pelo governo estadual.

À primeira vista, a Lei nº 809/2015 parece fornecer contornos mais nítidos àquilo que antes estava postulado no Estatuto do Magistério Público Estadual (Lei Complementar nº 115/1998). Este estatuto quando menciona o trabalho temporário, aponta que contratações desse tipo ocorreriam quando o professor pertencente ao quadro permanente se afastasse para situações específicas, como: desenvolver atividades técnicas junto à autoridade competente (como cargos de gestor na SEDU ou de direção em projetos educacionais); participar na direção de órgãos representativos de classe (como os sindicatos) e; frequentar cursos de aperfeiçoamento profissional (como mestrado e doutorado).

Com a sanção da Lei nº 809 em 2015, fica instituído um percentual limite de professores que podem ser contratados em regime de designação temporária. Percentual este que toma como referência o quantitativo de docentes efetivos na rede. Dessa forma, ao analisarmos mais atentamente, não só o que consta na Lei de 2015 em si, como também seus impactos na política educacional do quadriênio 2015 - 2018, é possível depreendermos que tal dispositivo legal acabou por ir além de dar contornos mais nítidos à política de contratação de temporários.

Embora a nova Lei nº 809/2015 não tivesse como objetivo estipular quais os casos em que os trabalhadores efetivos do magistério estadual poderiam (ou não) tirar licença, mas sim o delineamento da realização de contratações temporárias pelo governo do estado em todos os segmentos (segurança, saúde e educação), os efeitos de sua sanção acabam por coadunar com a lógica de planejamento estratégico e gerencial aplicada à educação.

Ao postular o percentual limite de contratação, a Lei nº 809/2015 proporcionou as circunstâncias perfeitas para viabilizar a terceirização dos gestores dos projetos educacionais do governo do estado, pois na medida que o percentual limite estipulado pela referida lei foi alcançado e a demanda por profissionais na área não, a celebração de "parcerias" entre os setores público e privado foram tidas como o caminho natural e necessário. Isso sem mencionar que além de proporcionar a legitimação da contratação de institutos especializados para gerirem de forma técnica as ações ligadas à secretaria de educação, a aprovação da Lei nº 809/2015 também acabou por estorvar as mobilizações das entidades representativas do magistério, e desestimular os profissionais da educação a ampliarem seus conhecimentos (e, talvez, consciência crítica) por meio de formações continuadas oferecidas por instituições públicas de ensino superior.

No que concerne à Educação Especial, a Lei nº 809/2015 também nos traz um dado interessante. Visto que ela trata especificamente da contratação de trabalhadores temporários, no último inciso de seu art. 2º, ela indica que dentre os profissionais possíveis de serem contratados está o profissional responsável por desenvolver "atividades especializadas de apoio a alunos com deficiência". Tal situação se mostra curiosa, se considerarmos que no último concurso para provisão de professores efetivos (Edital nº 01/2018) não havia nenhum cargo de professor ligado a Educação Especial.

Em um contexto em que a legislação determina que a escola regular deve prestar todos os serviços voltados para a escolarização do aluno tido como público alvo da educação especial, a projeção é de diminuição exponencial da demanda nas instituições especializadas. Porém, tendo em vista as disputas dos espaços de realização da educação especial, é possível ter uma dimensão do motivo pelo qual não ocorre a efetivação (para o quadro permanente) de profissionais com esse perfil.

Ainda tratando sobre a Educação Especial no Espírito Santo, mas nos voltando ao aspecto da história que fala a respeito das disputas sobre como deveria se dar o oferecimento e financiamento do AEE no período de 2015 a 2018, nos deparamos com mais um novo capítulo. Almeida, Melo e França (2019) apontam que no período

mencionado, os rumos da política de repasse de verbas para instituições especializadas de caráter privado passa por uma nova (des)caracterização.

Os autores destacam que, em 2016, o governo do estado lançou um termo aditivo sobre o repasse de verbas destinadas ao AEE. Por esse termo aditivo, os municípios que assinassem a cooperação técnica deveriam abrir mão do repasse da verba caracterizada como segunda matrícula⁴⁵, a qual passaria a ser destinada à instituição especializada de caráter privado que estivesse ofertando o AEE. Além disso, esses municípios também passariam a arcar com custos decorrentes de transporte e alimentação dos alunos que seriam atendidos naquelas instituições. Diante de muitos questionamentos dos municípios acerca do repasse da segunda matrícula às instituições especializadas signatárias do termo de cooperação técnica, em 2018, o governo do estado lançou uma nota técnica nº 001/2018.

De acordo com Almeida, Melo e França (2019, p.11), as edições desses outros documentos em 2016 (termo aditivo) e 2018 (nota técnica nº 001), acabaram por alterar completamente as características do documento inicial (o termo de cooperação técnica), visto que diante dos novos e contraditórios encaminhamentos, o que prevaleceu foi que os sistemas municipais de educação não precisariam mais abrir mão da segunda matrícula.

Ao fim e ao cabo, o que se vê acontecer é o regresso a uma política que os autores chamam de terceira matrícula. Esta, embora não esteja prevista nos documentos estadual e federal, se materializa quando ocorre o direcionamento do cômputo dobrado de verba, previsto pelo FUNDEB, às escolas regulares que têm estudantes com deficiência matriculados, mais a concessão de verbas públicas para as instituições especializadas de caráter privado que ofertam o AEE.

Diante desse contexto aparentemente incoerente, em que de um lado, no âmbito da política estadual voltada à educação, o que se vê nesse último eixo analítico é o

45 De acordo com França (2015, p.279): "A partir de 2010, os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação passaram a ser contabilizados duplamente no âmbito do Fundeb, quando matriculados em classes comuns do ensino regular e pelo atendimento educacional especializado".

acirramento da lógica gerencial que tem como fachada a diminuição dos custos, e do outro, na esfera da educação especial, as práticas adotadas ocorrem no sentido de onerar os cofres públicos com a dita "terceira matrícula", assim, surge a pergunta: e a política de contratação da categoria de trabalhadores que é o foco de nosso estudo? Como ela se deu nesse contexto multifacetado?

Para buscarmos elementos que nos ajudem a responder tal pergunta, iniciemos com aquilo que ficou aparente nos editais publicados no período desse nosso terceiro eixo analítico (2015 a 2018). Conforme apontamos no capítulo 1, a partir de 2016 fica perceptível que o perfil requerido dos que vão atuar como tradutor e intérprete de Libras, nas escolas estaduais do Espírito Santo, tem como maior foco pessoas que tenham uma licenciatura acrescida de algum curso na área de tradução e interpretação de Libras.

Sim, aqui nesse contexto o que podemos observar é uma mudança no eixo daquilo que é requerido. Se antes podíamos observar que, de alguma forma, buscava-se em primeiro plano, pessoas com conhecimento em Libras, e em segundo plano pessoas que tivessem alguma desenvoltura no campo das relações de ensino e aprendizagem; agora, a partir de 2016, a ordem dos fatores é modificada. Muitas são as implicações dessa mudança e, para não nos perdermos do objetivo do nosso estudo, focaremos apenas em uma.

A implicação sobre a qual queremos nos debruçar está situada na relação entre a natureza do trabalho de tradução e interpretação e a construção de políticas inclusivas. Tendo em vista que esta relação será o mote do nosso próximo capítulo, destacamos que para esse momento enfocaremos apenas o seguinte recorte dentro dessa relação: entender quais os desdobramentos para a consolidação da categoria de trabalhadores da tradução e interpretação de Libras, quando as políticas de contratação para atuação em contexto educacional colocam como secundário a fluência em Libras e os conhecimentos sobre os processos de sua tradução e interpretação.

Anteriormente, já explicamos que a Libras é uma língua que está inscrita na modalidade das línguas viso-gestuais (QUADROS, 2006). Discorreremos, também, no

capítulo 2, sobre a compreensão de língua que assumimos aqui, embasada na perspectiva Materialista Histórica Dialética de Bahktin, a qual entende a língua como produto e produtora das relações humanas, se afastando assim da noção de que ela é um sistema fechado e oriundo de uma projeção meramente cognitivista. Diante de tudo isso que foi exposto, pensar no processo de apropriação da Libras por parte daqueles que querem trabalhar nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos é um desafio. Não só a apropriação dessa língua, bem como o aprimoramento nos processos de tradução e interpretação dela são desafiantes.

De antemão, o que podemos depreender a partir da compreensão que descrevemos acima, é que para uma pessoa se tornar fluente em Libras (ou em qualquer outra língua) e potencialmente um tradutor e intérprete dela, alguns fatores serão demandados, como: o contato com os interlocutores dessa língua e a apreensão das organizações estruturais que foram sendo elaboradas e agregadas a ela.

Ambos os fatores apontados acima requerem tempo para serem alcançados. Dessa forma, cursos de curta duração que visam apenas a atender uma demanda emergencial de certificação, certamente não alcançam o propósito de conferir a uma pessoa as condições necessárias para ela ser fluente em Libras, nem tampouco de ser tradutor e intérprete dessa língua.

Sendo assim, ao constatarmos que a partir de 2016, o enfoque maior dos editais analisados passou a ser a formação em Licenciatura, foi possível depreender que a fluência em Libras foi secundarizada nesse período. Essa afirmação encontra respaldo na medida que, nesse período (2016 a 2018), não fazia grande diferença na hora da contratação se a pessoa apresentasse como comprovação de sua fluência em Libras (e, conseqüentemente, de sua "competência tradutória") uma graduação em Letras Libras bacharelado ou um curso livre de formação em tradução e interpretação de Libras com 240 horas. O que passava a ser decisivo neste recorte temporal era ter ou não um curso de licenciatura.

Em frente a todo o exposto, inferimos que esse período que compreende o terceiro eixo analítico, trouxe consigo impactos negativos na consolidação da classe de

trabalhadores tradutores e intérpretes de Libras e na própria formação humana dos estudantes surdos. Negativos, por dois motivos.

O primeiro motivo é a descaracterização de quem é essa categoria de trabalhadores. Não só de quem é, como também daquilo que é a sua função (assunto que também iremos tratar no próximo capítulo). O segundo motivo aponta para certa naturalização da ideia de que tradutores e intérpretes de Libras que atuam em contexto educacional sejam um segmento dentro da categoria dos tradutores e intérpretes de Libras que não têm – ou não precisam ter – o domínio da matéria prima para a execução de seu ofício. Dito de outra forma, que não cause estranheza ou até mesmo indignação termos em um contexto tão importante como o educacional pessoas que ocupem uma função para qual elas ainda não têm as condições mínimas necessárias, ou seja, que minimamente sejam fluentes em Libras.

Prosseguindo com nossa análise e dando um passo para além àquilo que ficou aparente nos editais do terceiro eixo analítico (2015 a 2018), dimensionemos nossa análise para a relação entre a política estadual em curso e o processo de contratação que foi colocado em prática nesse período. Para tanto, é importante que recuperemos que em 2015 foi aprovada a Lei Estadual Complementar nº 809, que se concentrava especificamente na contratação de força de trabalho por tempo determinado.

Com essa informação em mente, é interessante apontarmos que identificamos a partir do ano de 2016, que os tradutores e intérpretes de Libras-Português contratados via SEDU, passaram a constar somente em um tipo de processo seletivo, o de "admissão de professores não habilitados, a título precário".

Cabe esclarecer que, a partir de 2015, os processos seletivos da SEDU passaram a ser organizados em duas tipificações de editais. Primeiro era lançado o edital para "admissão de professores habilitados" e, após a conclusão desse processo de seleção, caso ainda houvesse vagas vacantes, seguia-se para o segundo processo seletivo, com edital próprio, no qual ocorria a "admissão de professores não

habilitados, a título precário". Antes de 2015, o que se observava era o lançamento de um único processo seletivo, o qual era iniciado com a admissão dos professores que fossem habilitados e, sobrando vagas, partia-se para a chamada daqueles que não fossem habilitados.

Com essa reestruturação do processo seletivo, a distinção dos perfis dos profissionais contratados em designação temporária ficou mais clara. Primeiro um edital para os formados na área/disciplina que necessitasse de professor. Depois um segundo edital que admitia profissionais com um dos seguintes perfis: pessoas já formadas em licenciatura, mas em áreas afins da disciplina a ser ministrada; pessoas que estivessem fazendo licenciatura na área requisitada; pessoas com graduação de outra natureza (como bacharelados e tecnólogos), desde que o objeto de estudo de sua área guardasse alguma relação com a disciplina a ser ministrada e, por fim; pessoas com Ensino Médio concluído e desenvoltura na área pleiteada.

Conforme apontamos, a partir do ano de 2016 os tradutores e intérpretes de Libras na SEDU passaram a ser requisitados apenas no edital de "professores não habilitados, a título precário". Mas qual seria a implicação dessa nova política de contratação de tradutores e intérpretes de Libras no estado do Espírito Santo?

Analisando os salários destinados a essas forças de trabalho contratadas em designação temporária, obtivemos algumas pistas. Vejamos a tabela de remuneração, que tem como base os valores pagos no ano de 2018:

TABELA 12 - REMUNERAÇÃO ATRIBUÍDA A CADA NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PROFISSIONAIS

NÍVEL ⁴⁶	QUALIFICAÇÃO	REMUNERAÇÃO (CH 25H)
II	Ensino Médio ou Estudantes de Licenciatura	R\$ 1.220,30
III	Portador de curso de Bacharel ou Tecnólogo	R\$ 1.292,09

⁴⁶ O nível I não consta nos editais consultados, mas conforme a Lei Estadual nº 5.580/1998 este se refere à formação de nível médio ofertado na modalidade normal.

IV	Portador de Curso de Licenciatura ou Programa Especial de Formação Pedagógica para Docentes.	R\$ 2.081,68
V	Portador de Curso de Licenciatura, acrescida de Pós-Graduação "lato sensu" Especialização em Educação ou na própria área de conhecimento da licenciatura do candidato ou em área de conhecimento correlata/afim ao desempenho das atribuições inerentes ao cargo/função, com aprovação de monografia.	R\$ 2.225,24
VI	Portador de Curso de Licenciatura, acrescido de Pós-Graduação "Stricto Sensu" Mestrado em Educação ou na própria área de conhecimento da licenciatura do candidato ou em área de conhecimento correlata/afim ao desempenho das atribuições inerentes ao cargo/função, com defesa e aprovação da dissertação.	R\$ 2.871,30
VII	Portador de Curso de Licenciatura, acrescido de Pós-Graduação Stricto Sensu Doutorado em Educação ou na própria área de conhecimento da licenciatura do candidato ou em área de conhecimento correlata/afim ao desempenho das atribuições inerentes ao cargo/função, com defesa e aprovação de tese.	R\$ 3.732,67

Fonte: Elaboração própria, com base nos editais nº 65/2018 (professores habilitados) e 66/2018 (professores não habilitados, a título precário)

O que podemos depreender é que enquanto os editais para "professores não habilitados, a título precário" abrangem os níveis de II a V (com exceção do edital de 2016 que foi apenas até o nível IV), os editais para "professores habilitados" compreendem do nível IV ao VII. O que se traduz dessas informações é que os que são contratados através do edital de "professores não habilitados, a título precário" têm uma projeção salarial menor do que os que ingressam pelo outro tipo de edital.

Tentando entender quais seriam as justificativas para que o tradutor e intérprete de Libras entrasse sumariamente nos editais de "professores não habilitados, a título precário", conjecturamos que a resposta imediata seria a de que a função de tradutor e intérprete de Libras-Português não tem sua formação inicial proveniente de uma licenciatura, mas sim de cursos técnicos ou do bacharelado em Letras Libras, por isso o profissional que apresentar uma dessas formações mencionadas terá seu vencimento vinculado ao nível II ou III. Mas isso nos levaria a outro questionamento: então por que esse profissional é requerido no quadro dos profissionais do magistério? Por que no quadriênio 2015 a 2018 passou-se a enfatizar a licenciatura nos pré-requisitos para a contratação? Por que essa

atividade é enquadrada (conforme apontamos na Figura 3, que consta no capítulo 1. p. 72) como disciplina nos editais e não como uma função específica?

O que podemos coligir de todo esse cenário multifacetado que expusemos acima são dois pontos. O primeiro é que embora haja a lei do intérprete (Lei nº 12.319/2010) e a inserção dessa ocupação em codificação específica na CBO publicada em 2010, a utilização de recursos paliativos (“gambiarras”) para que a força de trabalho do tradutor e intérprete de Libras seja vendida como mercadoria no contexto educacional do estado do Espírito Santo tem se mostrado mais como uma forma de justificar a exploração desses trabalhadores e de prejudicar a consolidação dessa categoria.

O segundo ponto é que, mais uma vez, a lógica gerencial em voga no quadriênio 2015 - 2018 (bastante comum no modelo neoliberal que vem sendo assumindo pelo estado sem maiores problematizações), “tratorou” os trabalhadores. Aproveitando o momento de grande instabilidade política que o Brasil atravessava, o qual culminou no golpe⁴⁷ de 2016, e da fragilidade econômica mundial, a prática instaurada foi a de criar estratégias para pagar menos aos trabalhadores que, ano após ano, passam pelos processos seletivos de designação temporária, especialmente aos que atuam como tradutores e intérpretes de Libras-Português, tudo devidamente justificado com o jargão “é a crise”.

Toda essa complexa conjuntura, expressa o *modus operandi* de construir políticas no sistema capitalista, o qual, para ter mais êxito, mina a consciência de classe do trabalhador, opera no sentido de individualizar os sujeitos e assim desarticulá-lo com o coletivo que pertence, além de incitar a competição de uns contra os outros.

Caminhando para o encerramento desse capítulo, podemos depreender a partir de uma análise ampla do recorte temporal de 2010 a 2018 que a política empregada no Espírito Santo se encaminhou em uma direção de eficiência na gestão pública; as

⁴⁷ Termo utilizado por diversos autores como Antunes (2018), Dias (2018) e Fernandes (2019). Além de ter sido o termo utilizado pelo próprio Michel Temer (que assumiu a presidência após o golpe) em entrevista concedida a uma rede de televisão pública brasileira (TV cultura) em 16/09/2019. Disponível em <https://tvcultura.com.br/videos/70995_roda-viva-michel-temer-16-09-2019.html>. Acesso em 20 dez. 2019.

contas públicas migraram de uma situação de total caos, para uma das experiências de gestão tidas como de excelência. No entanto, nossas análises nos levam a considerar que isso não é o suficiente para a implementação de gestão comprometida com o bem-estar de toda a população. Mais especificamente, no que diz respeito à educação, entendemos que os contornos da política implementada possibilitaram poucos avanços na oferta de uma educação de qualidade social para todos.

A educação tem papel primordial na nossa constituição enquanto humanos. Para além de ser uma porção de matérias e conteúdos, é através do trabalho educativo (SAVIANI, 2011) que nos apropriamos dos meios e modos de vida construídos historicamente. Dito de outra forma, uma vez que diversos elementos que são essenciais à manutenção de nossa existência não estão disponíveis no ambiente natural nem estão pré-dispostos em nossa estrutura genética, é necessário que nos apropriemos deles por meio da educação. Dessa maneira, a educação se constitui em um bem público e inalienável.

Entretanto, em uma administração pública que segue princípios de gestão empresarial, medidas que visam a “fazer mais com menos” – como a transferência da responsabilidade com o sistema educacional a empresas privadas; a meritocracia e a minimização dos investimentos em salários, valorização profissional, escolas e maquinários e o oferecimento de tipos de educação mais tecnicistas e menos críticas, atendendo meramente às demandas de formação de mão de obra para o mercado de trabalho – pouco contribuem para a implantação de uma educação que permita a todos a apropriação do patrimônio cultural, científico, artístico, ambiental e tecnológico já elaborado.

No bojo dessa discussão, a análise dos editais aponta que a política de contratação de tradutores e intérpretes de Libras pelo governo do estado do Espírito Santo, associada à conjuntura política vigente em nível nacional, às formas de organização dos movimentos de pessoas surdas e configuração da educação especial, delineia a emergência de uma força de trabalho específica, os tradutores e intérpretes de

Libras-Português, a qual dá seus primeiros passos em direção à formação de uma categoria de trabalhadores de forma precarizada.

Precarização em diferentes gradações. De maneira mais superficial, mas deveras importante no sentido da garantia de meios para subsistência humana, podemos apontar, ao verificarmos na análise dos editais, a limitação salarial desses trabalhadores como um elemento de precarização, bem como a mudança indiscriminada dos pré-requisitos para a contratação desse trabalhador.

As mudanças de pré-requisitos apontadas acima, ao longo do período examinado, expressam que inicialmente o que se buscava era apenas uma pessoa que sabia Libras. Posteriormente essas mudanças aludem a uma aparente valorização da formação, pois priorizam formações como Letras Libras Bacharelado ou cursos técnicos de tradução – o que movimentava a busca por certificações e parece acabar funcionando muito mais como um mecanismo de aquecimento do mercado de oferta de capacitações. Finalmente, os editais passam a priorizar uma formação em licenciatura, a qual irá proporcionar condições de salários um pouco melhores, acrescido de um curso na área de Libras. Mas, isso não interferirá na remuneração, de modo que o profissional pode ter desde uma graduação em Bacharelado em Letras Libras, até um curso de livre de capacitação.

Transitando para uma gradação mais profunda de precarização, depreendemos que os editais nos revelaram que essa iniciante categoria de trabalhadores é absorvida na esfera educacional de maneira difusa, apontando, durante esse percurso de consolidação, um perfil oscilante. Esse perfil transita entre ser um trabalhador que tem uma função mais pragmática (como os dos profissionais que são responsáveis pela importante função de locomoção, higienização e alimentação dos estudantes com deficiência), ou ser um profissional ligado à docência, ao magistério. Vale destacar que em nosso entendimento, tanto as atividades tidas como mais pragmáticas quanto as ligadas à docência, são de extrema importância e integram o trabalho educativo.

Importante salientar que não estamos aqui fazendo uma defesa que reproduz a valoração do trabalho nos moldes da lógica regida pelo capital. Na compreensão de trabalho que assumimos – trabalho como princípio educativo (SAVIANI, 2011) –, todos trabalhadores que atuam no contexto da escola, desde os que trabalham no controle e segurança da entrada e saída dos alunos, até os que estão dentro da sala de aula, passando por aqueles que elaboram o cardápio da alimentação dos estudantes, desempenham suas funções no sentido de fazer com que o processo educativo se concretize e são de extrema importância para que isso aconteça. Mas, ao fazer tal afirmação, não estamos dizendo que todos os trabalhos são indistintos. Para além da questão valorativa, cada um tem sua contribuição específica nesse processo.

É tomando as considerações apresentadas acima como diretriz que, ao analisarmos a política de contratação de tradutor e intérprete de Libras que atuam no contexto educacional no estado do Espírito Santo, inferimos que esta categoria tem se consolidado de forma precarizada. Uma precarização que aponta para a desarticulação e constante descaracterização dessa categoria, que acaba por não consolidar a compreensão de sua função no sentido amplo. Uma precarização que induz a formação segmentada, utilitária e tecnicista.

Por fim, uma precarização que se faz pela lógica do capital, a qual na busca de manter a naturalização da exploração de uns sobre outros, e assim a estratificação social, convencionou um sistema arbitrário de valoração do trabalho (ANTUNES, 2001).

CAPÍTULO 4

O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS E A SINGULARIDADE EDUCACIONAL

Ao iniciarmos esse capítulo, julgamos necessário salientar, mais uma vez, que nossas análises se pautam pela compreensão de que o nosso objeto de estudo, o trabalho do tradutor e intérprete de Libras-Português, se caracteriza como a particularidade sobre a qual nos debruçamos. No capítulo anterior, nosso empenho se deu no sentido de analisar essa particularidade em sua relação com o universal, o qual expressa o modo como a sociedade brasileira (bem como a capixaba) tem se organizado.

Neste capítulo, nosso caminho se dará no sentido de analisar essa mesma particularidade, mas agora em sua relação com a singularidade. O singular, neste caso, se apresenta como as diversas conjunturas que perpassam o trabalho do tradutor e intérprete de Libras-Português quando o mesmo é circunscrito no espaço escolar. Para tanto, utilizaremos como base para esse momento da análise o material empírico recolhido na pesquisa de campo.

4.1 O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS, A MEDIAÇÃO E A ESCOLA

Para iniciarmos nossa reflexão, tomemos como ponto de partida a discussão apresentada anteriormente, mais precisamente a que se deu através do enunciado de João (capítulo 1, p. 86). No excerto em que nos fala sobre como concebia a sua função de tradutor e intérprete na escola, ele utiliza seis vezes a palavra "transmitir", bem como suas derivações. Transmissão, uma palavra controversa e que pode denotar diferentes compreensões sobre o papel da língua, da tradução e da escola.

Se por um lado essa palavra nos sugere uma compreensão acerca da língua e da linguagem como uma espécie de codificação fechada em si mesma, que transporta as elaborações cognitivas de um ser humano para o outro; por outro lado, esta

mesma palavra, mediante aquilo que defende a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011), pode evocar a valorização da ação pedagógica realizada pelos profissionais da educação, na medida que traz para o centro do debate a intencionalidade e o planejamento destes no desenvolvimento de seu trabalho.

Deste modo, ao observarmos o enunciado de João como um todo, é possível inferir que muitos dos tradutores e intérpretes de Libras que participaram deste estudo entendem a língua, bem como o seu movimento de tradução e interpretação, a partir de uma concepção mais estruturalista e cognitivista. Ao mesmo tempo, porém, tal enunciado também denota um entendimento sobre o exercício da tradução e interpretação na escola que não é fechado em si, nem tão pouco limitado a decodificar signos do Português para a Libras e vice-versa, o que se aproxima da concepção defendida pela pedagogia histórico-crítica, na medida que evidencia o papel responsável do tradutor e intérprete de Libras no contexto educacional.

O cenário descortinado acima nos remete a discussão sobre o que vem a ser o trabalho de tradução e interpretação de Libras na escola. Para tanto, passemos aos enunciados de Ana e Suzana (capítulo 1, p. 86 e 87), e ao diálogo entre três participantes do estudo e a professora do curso de formação (capítulo 1, p. 91 e 92). Enunciados estes que revelaram o anseio dos tradutores e intérpretes de Libras educacionais pelo esclarecimento acerca do que é a ação de tradução e interpretação da Libras-Português no contexto educacional, bem como a delimitação de sua atribuição em relação à do professor regente de classe.

Vale destacar que no contexto educacional, não só o tradutor e intérprete de Libras-Português, mas também o professor regente de classe, encontram algumas dificuldades em dimensionar seus papéis na relação de ensino e aprendizagem do estudante surdo. Dito isso, para darmos prosseguimento, seria importante apontarmos o que é peculiar da ação do professor regente e da ação do tradutor e intérprete de Libras na escola.

Para adentrarmos nessa reflexão, é necessário recuperarmos aqui outros elementos que foram discutidos ao longo da tese, são eles: trabalho como princípio educativo; mediação e o trabalho de tradução e interpretação como trabalho imaterial.

Conforme assinalamos no capítulo 1, o trabalho como princípio educativo demanda que a escola se organize de modo a "[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber" (SAVIANI, 2011, p.14).

Dessa forma, é necessário que se tenha nítido que as atividades que são desenvolvidas no espaço escolar requerem de todos que ali trabalham a compreensão de que os esforços deverão ser empreendidos no sentido de promover o acesso ao conhecimento por parte do aluno. Cada posto de trabalho ao seu modo, de acordo com suas atribuições e seus propósitos, deve confluir seus esforços para que tal objetivo seja alcançado. É nesse contexto que o trabalho do tradutor e intérprete de Libras e do professor regente, no espaço da sala de aula, deve acontecer de maneira articulada.

As atividades que são desenvolvidas em sala de aula, dos mais diferentes campos de conhecimento (que são cristalizados em disciplinas escolares), são realizadas a partir da intervenção do professor, que é, de acordo com os propósitos da Pedagogia Histórico Crítica, quem deve estar atento e consciente para com o processo de:

[...] identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 13).

No desenvolvimento do trabalho como princípio educativo, o professor deveria ser aquele que tem clareza, não só dos conhecimentos pertinentes ao campo do saber que ele leciona, como também dos objetivos da "instituição escola" na sociedade em que vivemos. Além disso, esse profissional também deveria ser quem domina diferentes formas de ensinar; afinal, o que distingue o campo da licenciatura dos outros campos (como bacharelado ou tecnólogo) é justamente a perícia na área

didática, ou seja, do professor se espera que também domine e tome para si a responsabilidade na organização e implementação do processo de ensino junto ao aluno. Foi justamente nessa relação do aluno com o conhecimento através da ação do professor que emergiu no capítulo 1 a discussão sobre a mediação.

Conforme também já foi mencionado, quando discutíamos sobre as contribuições da Pedagogia Histórico Crítica, o que se entende por mediação aqui não é a noção prevista na racionalidade da pedagogia tradicional, na qual a relação professor versus aluno é verticalizada, nem deriva para o espontaneísmo das teorias construtivistas, que relativiza a responsabilidade do professor nesse processo. O que se entende por mediação aqui tem a ver com a formação da consciência humana. Não a formação da consciência humana por si só, mas esta em sua íntima relação com as condições concretas de produção social da existência.

No que diz respeito ao trabalho de tradução e interpretação como um trabalho imaterial, discussão que realizamos no capítulo 2, chamamos atenção para o fato de que a matéria-prima do trabalho de tradução e interpretação são as línguas, as quais têm suas significações atreladas à materialidade presente nas relações sociais. Então, a significação dos enunciados produzidos em uma língua denota os jogos de força que estão presentes nessas relações sociais. Vale destacar que embora tais jogos de força se deem de maneira multifacetada e expressem as relações singulares das estruturações sociais, eles não estão desagregados da totalidade do modo de produção capitalista de vida, o que expressa a faceta ideológica presente naquelas significações dos enunciados produzidos em uma língua. Além disso, expressa também o que apontamos na introdução deste estudo, que é o caráter interdisciplinar da área dos Estudos da Tradução.

Mas, o que tem a ver esses elementos com a inquietação trazida pelos tradutores e intérpretes de Libras que atuam no contexto escolar? Afinal, o que é peculiar à ação do professor regente de classe e à ação do tradutor e intérprete de Libras na escola?

Ambos os trabalhadores, professor regente e tradutor e intérprete de Libras, no contexto escolar, são mediadores. O primeiro se situa entre o aluno e o conhecimento, cabendo ao professor mediar de forma ativa essa relação. O segundo, por sua vez, se localiza entre duas línguas, a Libras e o Português, e compete ao tradutor e intérprete mediar as significações dos enunciados produzidos nas duas línguas.

Diante do exposto, é possível perceber que a natureza das duas atividades laborais é distinta. Contudo, uma vez que o cenário em que tais ocupações são desenvolvidas é a escola, não pode se perder de vista que ambas devem ter como meta o trabalho como princípio educativo. Sendo assim, tanto o professor regente quanto o tradutor e intérprete de Libras devem confluír seus esforços para que o aluno surdo tenha acesso ao conhecimento, de tal forma que ambas são corresponsáveis pelo processo de formação humana do estudante no espaço da escola.

É importante que fique enfatizado dois pontos. O primeiro é que a atividade de professor regente e a atividade de tradutor e intérprete de Libras, no contexto da escola, não são equivalentes. O segundo é que a interdisciplinaridade presente na área de conhecimento dos Estudos da Tradução não deve ser utilizada como elemento descaracterizador da função do tradutor e intérprete de Libras na escola.

Uma vez entendido que professor regente e tradutor e intérprete de Libras não têm a mesma função, acrescenta-se a compreensão de que ambos profissionais, assim como qualquer outro cargo que exista na escola, devem guiar a realização do seu trabalho pautados pelo princípio educativo.

Afirmar isso também significa dizer que, diferentemente do que aparentemente tem acontecido, a função de tradutor e intérprete de Libras no contexto escolar não deve transcorrer na lógica de dar conta do que é específico da escola, se desconectando do todo em que essa função tem também se consolidado, ou seja, da área de conhecimento dos Estudos da Tradução (e da Interpretação). Não deve ocorrer

como se fosse uma "super-especialização", que se ocupa de uma parte apenas, alienando-se do todo que constitui essa profissão.

Ao contrário do que foi dito acima, é necessário que o trabalhador tradutor e intérprete de Libras que atua na escola, além de ter que dar conta da imaterialidade de seu ofício, dominando assim a matéria-prima de sua atividade (as línguas), bem como os processos da tradução e interpretação, deve também colocar a natureza de sua ação à serviço do trabalho como princípio educativo.

4.2 O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS E AS POLÍTICAS INCLUSIVAS

À guisa da relação dialética entre trabalho enquanto processo educativo e trabalho como princípio educativo, analisaremos estes "processos" e "princípios" no que concerne à discussão sobre a política de educação especial na perspectiva da inclusão, com especial vistas a como se insere, nesse contexto, o entendimento acerca da função de tradutor e intérprete de Libras.

A discussão acima mencionada, foi suscitada por falas que foram representadas no enunciado da participante do estudo Thais (capítulo 1, p. 93). Falas que nos remeteram ao questionamento sobre como tem se delineado a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a sua finalidade para com o estudante surdo. Para entrarmos nessa discussão, é necessário resgatarmos dois aspectos que já foram mencionados nessa tese.

O primeiro é a sobre os embates entre as diferentes concepções de educação especial na perspectiva inclusiva. Iniciemos recordando que a discussão a respeito de como a sociedade deveria se estruturar em relação a pessoa com deficiência tem, de acordo com Mendes (2002) e Silva (2009), pelo menos quatro proposições já conceituadas (exclusão, segregação, integração e inclusão). Estas proposições, que também são conhecidas como paradigmas, denotam a relação pessoa com deficiência e sociedade. Além disso, marcam o lugar designado a essas pessoas pela conjuntura social de cada tempo histórico.

Ao longo desta tese, apontamos a partir de alguns estudos (VAZ e GARCIA 2016; ALMEIDA, MELO e FRANÇA, 2019) os jogos de força empreendidos na consolidação de políticas de educação especial na perspectiva da inclusão. Essas disputas tinham como cerne a proposição de como deveria se dar a sistematização da educação de pessoas tidas como deficientes, sobretudo no âmbito escolar.

Recapitulando sinteticamente, foi possível perceber a partir das contribuições desses autores que há, analogamente na esfera federal e estadual, jogos de forças que impactam as formas de estruturar a política de educação especial na perspectiva da inclusão. Jogos estes que expressam, não só concepções acerca das ditas "capacidades" das pessoas com deficiência, mas acima de tudo, expressam concepções sobre a eficiência (ou ineficiência) do poder público em ofertar a educação formal para as pessoas.

O segundo aspecto, que também precisa ser lembrado a essa altura de nosso estudo, são os movimentos sociais de pessoas surdas (capítulo 3, subtítulo 3.1.1). A partir de Brito e Prieto (2018), pudemos compreender que após a decadência do regime civil-militar no Brasil, especialmente no final dos anos 70 e decorrer dos anos 80, movimentos sociais de pessoas surdas se tornaram robustos e lançaram bases para uma outra compreensão acerca da surdez.

Se no início dos movimentos acima mencionados o observado por Brito e Prieto (2018) foi uma ligação entre os movimentos de pessoas surdas e os movimentos reivindicatórios das pessoas com deficiência como um todo, com o decorrer dos anos o que se sucedeu foi um afastamento entre eles.

Sobre esse afastamento, é interessante destacar que em seu estudo, Skliar (1998), aponta a premência da ruptura entre a educação especial e a educação de surdos.

A necessidade de construir um território mais significativo para a educação de surdos, e de não limitar nossas expectativas a uma "melhoria" dos paradigmas dominantes na educação especial, nos conduz a um conjunto de inquietações acerca de como narramos aos outros, de como os outros se narram a si mesmos, e de como essas narrações são, finalmente, colocadas de um modo estático nas políticas pedagógicas.

A tensão e a ruptura com a educação especial só podem ser entendidas como estratégias para deslocar representações e não no seu sentido linear, literal. O movimento de aproximação com outras linhas de estudo em

educação também é, nesse sentido, uma provocação para o descentramento (SKLIAR, 1998, p. 13).

Embora sejam muitas as reflexões e problematizações que podem ser desencadeadas da provocação proposta por Skliar (1998), é interessante reforçar que, antes de qualquer coisa, a proposição de uma ruptura representava um descontentamento dos próprios coletivos de surdos a respeito de como eles eram compelidos e cerceados no modo de produção de suas existências. Tal descontentamento não deve ser menosprezado, visto que representa a motivação que instiga a própria dinâmica materialista dialética da história.

Afirmamos que a busca por novos modos de produção de existência dos coletivos de surdos, mencionada acima, pode ser entendida como de base material porque muito mais do que uma tentativa de mudança da realidade pautada por uma idealização ou produção discursiva, ela surgiu frente a concretude inóspita das relações sociais vivenciadas pelos surdos naquele contexto histórico.

Não menosprezando esse contexto, vamos nos ater ao que foi possível apreender a partir de Brito e Prieto (2018), ou seja, o distanciamento entre os movimentos sociais de pessoas surdas e a política de educação especial, bem como a consequência disso na criação do posto de trabalho de tradutor e intérprete de Libras na educação.

Em frente a esses dois aspectos rememorados, muitas são as discussões possíveis. Mas buscando não nos afastarmos do nosso objetivo de estudo, realizaremos nossas análises a partir de dois vieses. Um viés mais amplo que traz as contradições existentes entre o processo e o princípio educativo na consolidação das políticas de Educação Especial na perspectiva da Inclusão; e o viés mais estrito que revela a relação que se estabelece entre o tradutor e intérprete de Libras, em especial o que atua em contexto escolar, e a consciência de classe.

Para abordarmos o viés mais amplo, tomaremos como ponto disparador de toda a discussão o papel que foi atribuído ao profissional da educação especial no

transladar das políticas inclusivas. A esse respeito Vaz e Garcia (2016), nos trazem reflexões muito importantes.

As autoras apontam que no início da década de 1990 predominava no Brasil as classes especializadas, e essas eram os espaços onde atuavam os profissionais denominados como professor de educação especial. No contexto dessa década alguns fatores contribuíram para que tal forma organizacional (de classes e instituições especializadas) fosse alterada.

Um deles é o comprometimento do Brasil com a consolidação de políticas mais inclusivas, à medida que ele se torna signatário da declaração produzida em Jomtien (UNESCO, 1990) e a produzida em Salamanca (UNESCO, 1994). Nesse sentido, foi possível observar nos documentos nacionais (LEI Nº 9.394/96; DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2001) algumas tentativas de implementação de políticas inclusivas. Porém, é importante que tenhamos em mente que, conforme analisa Chiote (2018), a simples assinatura desses documentos não se traduziu em instantâneas mudanças sociais em território brasileiro.

No contexto educacional, a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB) é uma amostra das tentativas de implementação mencionadas acima, na medida que tal documento aponta a Educação Especial como uma das modalidades da educação escolar. Fato relevante para a época, pois reiterava pelo prisma jurídico o direito à educação de pessoas com deficiência, algo que naquele contexto não era amplamente difundido.

No que concerne ao profissional que atua na Educação Especial, Vaz e Garcia (2016) enfatizam que a LDB nº 9394/96 aponta em seu texto que os alunos com deficiência teriam professores com especialização adequada, o que veio a ser melhor especificado em documentos como o Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e a Resolução CNE/CEB n. 2/2001. A partir desses documentos, veicula-se que os professores que atuam em prol da Educação Especial seriam entendidos sob duas formas: o professor capacitado e o professor especializado.

O capacitado seria o professor regente de classe que durante seu processo de formação, inicial ou continuada, teve algum contato com a temática da educação especial. Já o especializado seria aquele que em sua formação inicial se aprofundou nos estudos sobre a Educação Especial, tendo a formação em nível de graduação ou de pós-graduação na referida área. Vaz e Garcia (2016) destacam que nesse contexto havia uma distinção entre o professor regente da classe regular e o especialista da Educação Especial, bem como uma clareza nas atribuições de cada um frente ao aluno com deficiência.

As autoras apontam que com a chegada de uma nova gestão nacional em 2003, houve uma intensificação nas ações no sentido de solidificar os compromissos com os princípios inclusivos que já haviam sido declarados anteriormente. A bem da verdade, é necessário que tenhamos em vista aquilo que nos adverte Padilha e Oliveira (2013), quando indicam que preocupações com o oferecimento de uma dita "educação para todos" também têm em seu bojo o atendimento às demandas de agências internacionais de acreditação comercial. Dito de outro modo, é importante que não percamos de vista que, para além de ser um compromisso com o oferecimento de uma educação mais equânime para a população, a tal busca pela solidificação de princípios inclusivos no referido período (após os anos de 2003) também se pautou pela busca do crescimento comercial e financeiro do Brasil.

Na educação, a intensificação rumo à construção de políticas tidas como mais inclusivas pode ser observada no lançamento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual previa a implantação de salas de recursos multifuncionais e a ação de profissionais nesse contexto.

De acordo com Vaz e Garcia (2016), o que se pode observar a partir da política educacional de 2008 em relação ao professor de educação especial é uma mudança sutil, mas ao mesmo tempo fundante. Aos poucos vai se deixando para trás o termo professor de educação especial e vai ganhando centralidade a nomenclatura professor do AEE, o que também reflete à transformação da concepção de Educação Especial para o AEE. Nas palavras das próprias autoras:

A Educação Especial tem como característica estabelecida pela LDBEN de 1996 ser uma modalidade da educação nacional que desenvolve um trabalho específico sobre as deficiências dos seus estudantes nas escolas. Já o AEE é configurado como um conjunto de recursos dentro de um espaço físico nas escolas regulares, denominado sala de recursos multifuncionais, com a função de repassar técnicas que possam vir a auxiliar na adaptação do estudante ao ambiente escolar, ou seja, segundo a proposição política esse espaço não deve incorporar o caráter de ensino dos conteúdos escolares (VAZ e GARCIA, 2016, p. 4).

Diante desse redimensionamento, as autoras nos trazem uma hipótese contundente. Apontam que toda essa modificação estaria reduzindo a modalidade de ensino conhecida como Educação Especial a um serviço que é ofertado no ensino regular.

Contudo, elas advertem que ao realizarem tal apontamento não estão querendo dizer que o melhor seria o professor de educação especial em detrimento do professor de AEE e nem o inverso. Apenas estão apontando para o fato de que nessa nova configuração de política educativa, o que acaba por acontecer é o alinhamento com o projeto neoliberal de sociedade.

As mudanças e as disputas em torno do professor de EE contribuem para a compreensão sobre a função da escola pública hoje, a qual é hegemônica pelas demandas do capital. Nesse sentido, a função da escola e as mudanças que estão ocorrendo sobre o trabalho do professor de EE, e sobre o próprio conceito de Educação Especial, fazem parte das reformas educacionais impulsionadas no Brasil especialmente após a década de 1990. (VAZ e GARCIA, 2016, p.7).

É no esteio do entendimento citado acima que as autoras nos chamam atenção para a multifuncionalidade do professor que hoje atua na educação especial. Multifuncionalidade esta que se encontra em total ajuste com o projeto social em curso, no qual a função da educação oferecida nas escolas é esvaziada.

Diante da forma como as escolas inclusivas estão se organizando atualmente, é possível inferirmos que diversos têm sido os processos de educação escolar implementados para as pessoas com deficiência, mas, nem tão diversos são os princípios que balizam tais propostas. De maneira geral, o que se pode observar é que estes princípios, ao fim e ao cabo, têm coadunado com a lógica da corrosão da qualidade educativa ofertada às diversas camadas populares, o que no fim das

contas acaba por colaborar com a manutenção da estratificação social, delimitando assim o lugar social de cada um, e oferecendo à população em geral uma dissimulada noção de mobilidade social.

Com essas considerações, situamos o contexto multifacetado em que o trabalho do tradutor intérprete de Libras-Português se realiza na escola. De um lado, temos as disputas dos movimentos surdos por uma desvinculação da educação de surdos da educação especial, as quais se expressam na própria legislação. Vale lembrar que Lodi (2013), ao analisar as concepções de educação bilíngue para surdos presentes no Decreto nº 5626/2005 e na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a partir da teoria discursivo-enunciativa de Bakhtin, aponta que,

[...] há um embate de natureza ideológica entre os sentidos de educação bilíngue para surdos e de inclusão construídos na teia interdiscursiva constitutiva da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto nº 5.626/05.

Embora a Política tenha sido tecida por meio de um discurso que busca uma aproximação com os princípios de educação bilíngue para surdos constitutivos do Decreto (aceitação da Libras nos espaços escolares e do ensino do português como segunda língua), a análise dos enunciados que a fundamentam, postos em diálogo com as propostas defendidas, mostra inconsistências e um olhar para a educação de surdos que não se desloca do plano discursivo, na medida em que se reproduz, na proposição das práticas inclusivas, o passado que excluiu as pessoas surdas dos processos educacionais/sociais (LODI, 2013, p.61).

O que se depreende da reflexão da autora são as incongruências presentes nos dois documentos mencionados, os quais são utilizados como balizadores na implementação de políticas educacionais. É possível considerarmos que o trabalho do tradutor e intérprete de Libras-Português, mediante o decreto, tem um viés que se aproxima mais da constituição de políticas linguísticas, ao passo que no âmbito do documento de 2008 a discussão sobre esse profissional é realizada com vistas às questões das pessoas com deficiência.

Por outro lado, temos a educação especial que enfrenta sérios desafios para se manter como uma modalidade de educação escolar que efetivamente contribua para a formação humana de pessoas com deficiência.

É nesse contexto que situamos o trabalho do tradutor e intérprete de Libras-Português na escola.

4.3 O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS E A CONSCIÊNCIA DE CLASSE

Uma vez que já realizamos a reflexão acerca do viés mais amplo da discussão, passemos a nos deter ao viés mais estrito dela, o qual diz respeito à relação que se estabelece entre o tradutor e intérprete de Libras, em especial o que atua em contexto escolar e a consciência de classe. Para tanto, é importante apontarmos a compreensão de consciência de classe sobre a qual nos apoiamos.

Anteriormente falamos, a partir de Antunes (2001), sobre a classe trabalhadora. Destacamos que esta é formada por todos os que para garantirem sua subsistência necessitam vender sua força de trabalho para os detentores dos meios de produção. Se no contexto da revolução industrial os detentores dos meios de produção eram prontamente reconhecidos como os donos das fábricas, os empregadores e, por assim dizer, a burguesia, nos tempos atuais esse agrupamento, cada vez mais seletivo, não é tão facilmente identificado.

A partir das elaborações de Marx (2010; 2013) e Marx e Engels (1998) compreendemos que a autoidentificação como classe trabalhadora por parte significativa da população, desde sempre, é mitigada. A falta de consciência de sua situação material e de classe, que é uma faceta da alienação, faz com que grande parte da sociedade não desenvolva a consciência de "classe para si mesma". A esse respeito, Marx (1985, p. 159) nos diz que:

As condições econômicas transformaram, em primeiro lugar, a massa do povo em trabalhadores. A dominação do capital sobre os trabalhadores criou a situação comum e os interesses comuns dessa classe. Assim, essa massa já é uma classe em relação ao capital, mas não ainda uma classe para si mesma.

Ao não desenvolverem a referida consciência, os trabalhadores não se reconhecem enquanto classe e conseqüentemente não têm discernimento acerca de sua força na escala de produção e reprodução da sociedade. Imersos nessa relação contraditória

em que são maioria na força produtiva e ao mesmo tempo estão subjugados aos interesses daqueles que detêm o capital, a classe trabalhadora sem consciência de classe torna-se extremamente vulnerável aos mandos e desmandos dos detentores dos meios econômicos.

Buscando iniciar uma reflexão sobre as contradições nos "processos" e "princípios" educativos e o alicerçamento da categoria de trabalhadores da tradução e interpretação de Libras, a partir do contexto escolar, recuperemos aquela provocação que elucidamos na seção anterior a partir de Skliar (1998), ou seja, do rompimento com a Educação Especial e o entendimento da surdez como minoria linguística; e que, diferentemente do que foi ventilado na provocação explanada acima, os tradutores e intérpretes de Libras no contexto das políticas educacionais são vinculados à área da Educação Especial.

Diante desse cenário, façamos a análise acerca do trabalho do tradutor e intérprete de Libras no contexto educacional. Se em um primeiro momento nós pudemos perceber a partir de Vaz e Garcia (2016) que, em grande medida, os princípios que têm gerido a construção das políticas de educação especial na perspectiva da inclusão não têm rompido com a lógica exploratória do capital, nesse segundo momento podemos inferir que o cenário contraditório em que esse ofício tem se estabelecido impele esses trabalhadores a um processo de trabalho alienante.

Mézáros (2008, p. 60), ao nos explicar a concepção marxiana de alienação, diz que,

Marx também enfatizou o fato de que – se estivermos à procura do ponto arquimediano a partir do qual as contradições mistificadoras da nossa ordem social podem ser tornadas tanto inteligíveis como superáveis – encontramos na raiz de todas as variedades de alienação a historicamente revelada alienação do trabalho: um processo de auto alienação escravizante.

Nesse sentido, quando afirmamos acima que os tradutores e intérpretes de Libras que atuam em escolas são sujeitados a um trabalho alienante, também estamos chamando atenção para a precarização que eles atravessam. Precárias porque em muitos casos, eles não têm acesso às condições mínimas e desejáveis para desenvolver sua função.

Diante disso, trazemos aqui para exemplificação uma fala emblemática, a qual foi narrada no primeiro dia da pesquisa de campo, durante uma roda de conversa, que tinha como objetivo possibilitar que cada sujeito se apresentasse ao grupo. É importante ressaltar que embora estejamos destacando nesse momento o enunciado de um único sujeito do estudo, ele é representativo dos enunciados produzidos por outros participantes deste estudo a respeito de suas condições de trabalho como tradutores e intérpretes de Libras-Português e de formação.

Durante a roda de conversa, a participante da pesquisa chamada Júlia descreveu um pouco de sua história. Contou que pelas intempéries da vida, só teve a oportunidade de terminar a Educação Básica já adulta, quando já era mãe de três filhos. Inclusive, foi sob influência de seu primogênito que retomou os estudos. Enquanto ainda cursava o Ensino Médio, melhores oportunidades de emprego surgiram. Após aprovação em um concurso assumiu a função de auxiliar de serviços gerais em uma escola de Educação Infantil do município que residia.

Devido à convivência com crianças que teve nesse emprego, resolveu cursar Pedagogia logo após concluir o Ensino Médio. Quatro anos se passaram e Júlia estava decidida a não parar, pensou em fazer uma pós-graduação. Contudo, não sabia que área escolher e foi nessa ocasião que ouviu de uma professora o conselho para fazer pós em Educação Especial, pois segundo aquela professora, era um campo de atuação menos concorrido no quesito empregabilidade.

Certo dia, após ter concluído a pós-graduação, avistou um grupo de surdos conversando em Libras, se encantou e resolveu que queria aprender a se comunicar com os surdos. Fez dois cursos e percebeu que era mais difícil do que imaginou inicialmente. Algum tempo depois, foi aberta a inscrição para intérprete de Libras para atuar na escola da prefeitura do município onde residia. Necessitando trabalhar, ela se inscreveu e foi selecionada. Dizia ela:

Comecei a trabalhar com ele [aluno surdo] ensinando Libras, porque ele não sabia nem português nem Libras, nem conversar comigo ele não conseguia, eu perguntava ele não respondia, não conversava comigo. Aí eu não consegui me desenvolver na Libras, porque eu ficava só ensinando o que

eu sabia. E o que eu sabia era o básico mesmo. Isso, trabalhei em 2014, trabalhei em 2015 dessa mesma forma. Ensinava uma coisa, daí a pouco ele esquecia, ensinava de novo... aí saí de lá. Mudei de escola, fui para escola [...], cheguei lá e era uma aluna menina. Pensei, "agora vou me desenvolver na Libras". Quando chego lá, a menina ouvia um pouco e falava. Quando eu fazia o sinal ela nem olhava, não queria saber de Libras (JÚLIA, 24/03/2018).

De acordo com a participante do estudo, ano após ano ela se mantém atuando em escolas como intérprete e buscando sempre se desenvolver em Libras. Inclusive, disse que em um dos anos ficou em terceiro lugar na classificação geral e que, recentemente, declinou de uma vaga durante a chamada para contratação temporária do Estado, pois não se sentiu apta a trabalhar com um aluno que estava no terceiro ano do Ensino Médio. Porém, salienta que é persistente e não vai desistir de aprender, por isso tem contado com a ajuda de alguns colegas da área, tem buscado insistentemente vídeos na internet, e por isso estava ali naquele curso.

É possível depreender dessa situação narrada muitos aspectos, desde as condições de vida e formação acadêmica até sua opção por fazer uma pós-graduação em Educação Especial, o contato com a Libras e a atuação como tradutora e intérprete de Libras-Português. Porém, nesse momento, vamos nos ater às suas condições de trabalho.

O relato mostra alguns fragmentos do percurso acadêmico e laboral de Júlia, apontando seu esforço pessoal no exercício da profissão, seu interesse em aprender e se aprimorar e certa clareza sobre sua apropriação ainda incipiente da Libras. Mas é inegável que há nessa situação narrada um traço de alienação e precarização.

A trabalhadora ingressa na profissão sem conhecimento sobre a Libras – matéria prima básica para desenvolver a atividade de tradutora e intérprete. Começa a atuar na área educacional, em um contexto em que não tem condições de traduzir e interpretar (ainda que com os poucos conhecimentos que possui sobre a língua de sinais) porque o aluno ainda não sabe Libras. Foi contratada para traduzir e interpretar, mas acaba assumindo a função de ensinar o que sabe sobre Libras. Mas ela não foi preparada para ensinar Libras e nem o contexto em que atua permite condições apropriadas de ensino dessa língua para o aluno. Conclusão: ela não

traduz nem interpreta; tenta ensinar, mas não é bem-sucedida, pois “[...] ensinava uma coisa, daí a pouco ele [o aluno] esquecia, ensinava de novo...”; em outro momento, ela se depara com uma aluna que “[...] ouvia um pouco e falava” e não estava interessada em Libras.

Esse cenário em que Júlia está inscrita, além de apontar aspectos relevantes sobre suas condições de trabalho, também expressa questões que não se restringem ao sistema educacional. O fato de os alunos que ela menciona não terem se apropriado da Libras previamente demonstra a necessidade de políticas públicas – as quais, nos arriscamos a dizer, seriam do âmbito da assistência social e saúde – que proporcionem às famílias informações mais qualificadas a respeito da constituição da linguagem pelos seres humanos e sobre como a Libras, na condição de língua que ela tem, contribui nesse processo.

No que diz respeito ao sistema educacional, aspectos que tocam o período que antecede a Educação Básica também devem ser considerados. A Educação Infantil, que tem se configurado como foco de alguns estudos (CARDOSO, 2016; BOLLIS, 2018; CÔRTEZ, 2012), também deveria ser vista como um fértil espaço para a constituição da linguagem, da língua e da elaboração do pensamento de crianças surdas.

Ambos os contextos, assistência social em conjunto com a saúde e a Educação Infantil, são espaços cruciais para a promoção de políticas públicas que podem atenuar dificuldades, como as que Júlia nos narra, de estudantes surdos. Dificuldades estas que dizem respeito à falta de ações e programas governamentais consistentes, que promovam a interação entre os sujeitos surdos e os ouvintes nos diversos níveis educacionais.

Tornando a falar sobre as condições de trabalho a partir do que a participante do estudo nos traz, bem como dos traços de alienação e precarização presentes nesse contexto, é importante refletirmos sobre quais são os condicionantes que levam muitas pessoas a optarem pela função de tradutor e intérprete de Libras no contexto educacional.

Tenhamos em mente dois enfoques acerca da passagem narrada acima: a escolha pela pós-graduação em Educação Especial por acreditar que nessa área a empregabilidade é maior; e a aflição por não conseguir se apropriar da Libras e desenvolver seu trabalho com menos dificuldade.

O primeiro aspecto dimensiona com clareza que a empregabilidade é um condicionante significativo nas escolhas das profissões na sociedade atual. Ao contrário do que indica a célebre frase retomada por Marx (2012, p.31) "De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!", no modo de produção capitalista o fator determinante na escolha de uma ocupação laboral é se haverá quem pague por essa força de trabalho. Desse modo, podemos inferir que nem sempre o que determina a escolha da área da Educação Especial, bem como a área de tradução e interpretação de Libras em âmbito educacional, é o propalado "amor" ou identificação com a área, o que em alguns casos leva os profissionais que atuam na Educação Especial a um certo incômodo quando estes estão no desenvolvimento de suas atividades laborais, o qual nos remonta ao segundo aspecto que, a partir da fala de Júlia, elencamos acima.

Diante da complexidade presente no contexto analisado e refletindo sobre as condições de trabalho que são impostas à classe trabalhadora em geral, com especial vistas a área da tradução e interpretação de Libras no contexto educacional que é o foco do nosso estudo, na forma como a sociedade se estruturou, grande parte dos trabalhadores são arditosamente constrangidos a uma situação de precarização e alienação.

Uma alienação que subjuga o trabalhador pois, na maioria das vezes, na lógica do capital a busca do profissional é por quem pague por sua força de trabalho visto que há sempre menos postos de trabalho do que pessoas disponíveis para trabalhar, gerando aquilo que Marx (2013, p.672) vai chamar de "exército industrial de reserva", ou seja, mão de obra excedente e disponível para o mercado, a qual incitará a disputa e manterá os valores dos salários mais baixos.

Voltando-nos para a especificidade do caso dos tradutores e intérpretes que atuam no contexto educacional, inferimos que há sim a faceta da precarização e alienação nessa função, porque temos visto aflorar um segmento de classe de trabalhadores que é inserido na escola sem muita clareza acerca de suas atribuições, do papel da escola, dos seus direitos enquanto classe trabalhadora e, portanto, extremamente suscetível a absorver qualquer demanda que lhe for atribuída. Um mero prestador de serviço, que não necessariamente tem em seu horizonte de labor na escola o trabalho como princípio educativo.

Talvez possamos analisar que essa condição de alienação atinge níveis que não se limitam ao profissional de tradução e interpretação de Libras. A esse respeito, Albres (2015) nos chama atenção para o fato de que as secretarias de educação têm contratado tradutores e intérpretes de Libras para atuarem em contexto educacional somente para uma satisfação imediata do que apontam documentos legais. Fazem isso sem de fato promover, no âmbito educacional, reflexões sobre as "implicações da educação inclusiva bilíngue e dos papéis desse novo profissional" (ALBRES, 2015, p. 45).

Nesse sentido, façamos aqui um adendo para discorrermos um pouco sobre a educação bilíngue para surdos. Através dos estudos de Santos (2014) e Lopes (2015), foram problematizados alguns apontamentos sobre o que se entende por educação bilíngue para surdos. Para além da justaposição do português e da Libras no contexto educacional, uma proposta de educação bilíngue para surdos tem como elemento central aquilo que foi denominado como "língua de instrução", ou seja, a organização de todo o processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos a partir da Libras. A Língua Portuguesa, que não pode ser preterida de acordo com a Lei nº 10.436/2002, nesse contexto de educação, se configuraria como segunda língua, a qual seria profundamente ensinada assim como são as línguas estrangeiras em escolas regulares que se denominam como bilíngues⁴⁸. Inclusive,

⁴⁸ O bilíngue referido aqui se reporta ao contexto brasileiro. Sendo assim, seriam escolas que em seu projeto político pedagógico indicam como um de seus objetivos tornar o estudante fluente em pelo menos uma outra língua diferente do português. De acordo com a Associação Brasileira de Ensino Bilíngue - ABEBI (<http://abebi.com.br/publicacoes/>), dentre as mais de 40.000 escolas privadas do país, menos de 3% são efetivamente bilíngues.

foi no esteio dessa discussão que Lodi (2013) realizou a análise sobre a qual falamos na seção acima.

Este breve resgate acerca da Educação Bilíngue é necessário para nos interrogarmos sobre o porquê de os movimentos sociais de surdos, sobre os quais Brito e Prieto (2018) nos falaram, e os diversos movimentos de tradutores e intérpretes de Libras, estrategicamente, fazerem concessões que tornaram possível que o trabalho do tradutor e intérprete de Libras fosse vinculado à política de Educação Especial. Como temos analisado neste estudo, da forma como tem ocorrido, essa vinculação tem acarretado equívocos sobre as funções desse profissional na escola, uma não clareza para esses próprios profissionais sobre suas funções, oscilações em relação aos requisitos para contratação e remuneração, além de condições de trabalho precárias.

Compreendemos que tais concessões estiveram inscritas no campo das mediações conjunturais. Ora, se historicamente as pessoas surdas eram vinculadas ao grupo de pessoas com deficiência, a transformação paradigmática dessa concepção não se daria pela supressão da realidade histórica. Nesse sentido, entendemos que no campo das transformações sociais, a postura adotada pelos movimentos sociais se configurou como uma estratégia política possível.

Contextualizamos, de maneira sintética, que o que estamos tomando por estratégia política aqui, tem a influência das elaborações gramscianas (GRAMSCI, 1995; VASCONCELOS, SILVA, SCHMALLER, 2013; SIMIONATTO, 2014; LOUREIRO, 2011), a qual mediante a concepção de "Estado Ampliado", tangencia as discussões sobre a ideologia e a hegemonia, durante um bloco histórico e aponta para a possibilidade (e necessidade) de construir estratégias políticas para uma transformação revolucionária da sociedade.

Assim, consideramos que tal estratégia política de concessão não tem mais contribuído para a consolidação da classe de trabalhadores denominada como tradutores e intérpretes de Libras. Atualmente, a flexibilização acerca do enquadramento funcional deste trabalhador na educação e a vinculação dessa

atividade como um serviço ligado ao AEE têm pendido mais para a precarização e alienação dessa classe de trabalhadores do que para sua potencialização.

Se anteriormente a referida estratégia política possibilitou a propagação da atividade de tradutor e intérprete de Libras, bem como a criação de postos de trabalho para tradutores e intérpretes de Libras e incentivou que estudos de diferentes áreas de conhecimento fossem realizados, ao que tudo indica, nos dias atuais, ela não tem sido uma estratégia política potente para a categoria.

Talvez seja relevante destacar novamente que, embora estejamos salientando a questão da classe trabalhadora como sendo o foco desse estudo, neste momento, isso não significa dizer que a temática das políticas educacionais voltadas para pessoas surdas não mereçam atenção.

Conforme apontam as teses que integraram a pesquisa bibliográfica de nosso estudo, a educação escolar de pessoas surdas é perpassada por muitos desafios, indicando a necessidade de muitos estudos e debates, objetivando viabilizar a construção de políticas educacionais e de assistência social consistentes, bem como formas de organização social que favoreçam a formação humana dessas pessoas. Embora tais debates aconteçam com certa frequência, aparentemente eles ainda não têm sido suficientes, visto que não produzem mediações sociais mais justas, não somente para surdos, mas para todos.

A bem da verdade, é importante que se diga que realizar tais discussões as quais visam mediações sociais favoráveis a todos é também discutir um outro projeto de sociedade.

Por fim, no que concerne aos tradutores e intérpretes de Libras enquanto uma categoria de trabalhadores, é de extrema importância a realização de debates dessa natureza junto a eles, bem como que a temática "consciência de classe" esteja em voga nas organizações de coletivos desses trabalhadores. Organizações estas que são de extrema importância na resistência às investidas arbitrárias e desumanizadoras do modo de produção capitalista.

C ONSIDERAÇÕES F INAIS

*"[...]Uma bela viagem deu-te Ítaca.
Sem ela não te ponhas a caminho.
Mais do que isso não lhe cumpre dar-te.
Ítaca não te iludiu, se a achas pobre.
Tu te tornaste sábio, um homem de experiência,
E agora sabes o que significam Ítacas".*
Konstantínos Kaváfis

Chegamos ao término (mesmo que provisório) desta jornada, dialogando, mais uma vez, com uma epígrafe. Optamos por fechá-la lançando mão novamente do poema de Konstantínos Kaváfis. Mais especificamente do fragmento final do poema "Ítaca". A título de contextualização, é relevante saber que o conteúdo deste poema faz referência à Odisseia. Um outro poema que conta sobre a jornada de Ulisses, o qual após vencer a guerra de Tróia, se põe a voltar para sua casa. O retorno à Ítaca.

Neste momento que nossa Ítaca se aproxima, percebemos que em nossa jornada buscamos seguir o aconselhamento presente no poema da última epígrafe. Realizamos o trajeto sem nos esquecermos de nosso lugar de origem. Afinal, "Sem ela [Ítaca] não te ponhas a caminho". Dessa forma, ao desenvolvermos esta pesquisa, uma parte daquilo que é nossa Ítaca, ou seja, o trabalho de tradução e interpretação de Libras, sempre se fez presente em nossa mente.

O trabalho do tradutor e intérprete de Libras, objeto de nosso estudo, associado à práxis, que indica a busca da indissociabilidade entre aquilo que pensamos, falamos e fazemos, foi um componente substancial deste estudo. Tal afirmação encontra seu fundamento na interface entre o que foi estudado, com aquilo que o estudo promoveu.

Entendemos que a realização do curso de formação voltado para tradutores e intérpretes em atuação, priorizando os trabalhadores que atuam fora da região metropolitana do Espírito Santo, é parte da materialização de nossa práxis. Nesse sentido, a práxis foi entre o conceito de "trabalho" – ao qual foi dado enfoque neste estudo – e a prática desse trabalho, mediante a realização do curso de formação mencionado.

Diante de todo o exposto, enfatizamos que a realização desta pesquisa se fundamenta na análise de relações sociais concretas. Em face ao encerramento deste estudo, cabe-nos ainda examinarmos se a tese proferida na introdução deste estudo se sustenta.

Havíamos apresentado a seguinte tese "o trabalho do tradutor e intérprete de Libras-Português é um trabalho imaterial, que dá acesso aos bens culturais e históricos da humanidade e configura-se como um serviço público de direito básico. No âmbito educacional, ele tem se consolidado de forma precarizada em função de aspectos que estão inscritos em uma conjuntura político-econômica que é regida pelo sistema capitalista, o qual leva o trabalhador, que é o foco desse estudo, a contratos instáveis e à alienação". Nesse sentido, ao buscarmos uma aproximação com a aparência do fenômeno pesquisado (o trabalho de tradução e interpretação de Libras) encontramos informações relevantes em três fontes diferentes: bibliográfica, documental e enunciados.

Na pesquisa bibliográfica, que teve como base teses defendidas entre os anos de 2010 a 2018, encontramos discussões importantes como: problematização sobre a formação necessária para ser tradutor e intérprete de Libras no Ensino Superior (GURGEL, 2010); o entrelaçamento entre o *ethos* educador e tradutor/intérprete de Libras (MARTINS, 2013); perfil dos profissionais que atuam como tradutores e intérpretes de Libras no contexto educacional em diversos estados brasileiros (MENEZES, 2014); a possibilidade de classificação da atividade interpretativa que é desenvolvida na educação como tradução transcriadora (SANTOS, 2014) e, a delimitação que o professor interlocutor não é tradutor e intérprete de Libras (LOPES, 2015).

Na análise documental, identificamos no Decreto nº 5.626/2005, na Lei nº 12.319/2010 e na CBO de 2010 elementos que nos possibilitaram ter uma compreensão acerca de como se delineou de maneira regulamentar a profissão de tradutor e intérprete de Libras. Ademais, verificamos como se dá a contratação desses trabalhadores no âmbito educacional pelo governo do estado do Espírito Santo.

Os enunciados que foram obtidos na pesquisa de campo, na região norte capixaba, nos trouxeram informações sobre as experiências e indefinições que são vivenciadas por quem exerce a referida ocupação na escola.

Todos esses elementos, que nos revelaram o aparente quando se discute sobre o referido fenômeno, nos provocaram a entender qual a natureza do trabalho de tradução e interpretação.

Partindo da categoria fundante denominada "trabalho", a qual, na perspectiva materialista histórica dialética, é a que promove a dupla transformação da natureza, nos colocamos a elucidar sobre qual a natureza que é transformada pelo trabalho de tradução e interpretação.

Para seguirmos o caminho apontado acima, buscamos compreender qual é a matéria-prima do trabalho de tradução e interpretação e quais as compreensões que se tem sobre ela. Identificamos a língua como matéria-prima desse trabalho e, dentre as vertentes que discutem a língua, nos dedicamos àquela defendida por Bakhtin, a teoria dialógica da linguagem. No traslado dessa discussão bakhtiniana, encontramos em Albres (2015) e Nascimento (2016) a ligação com a discussão da tradução em Bakhtin e os estudos da tradução e interpretação de Libras.

Além disso, nesse percurso que visou reconhecer qual natureza é transformada pelo trabalho de tradução e interpretação, foi possível também identificar tal trabalho como imaterial.

Após termos apontado a face fenomênica do objeto estudado (a aparência do fenômeno), buscamos realizar o que Marx chama de "viagem de modo inverso"

(MARX, 2008, p,258), ou seja, perceber as múltiplas determinações que perpassam o trabalho do tradutor e intérprete de Libras e, com isso, alcançar os determinantes não evidentes desse processo. Foi possível observar tais determinantes na relação do objeto, que se configurou como a particularidade dessa conjuntura, com a singularidade e a universalidade.

Desse modo, no que concerne à universalidade, depreendemos as implicações das conjunturas políticas que atravessaram o trabalho do tradutor e intérprete de Libras em nível federal e estadual. Na primeira esfera, as análises tomaram como eixos referenciais 2005 e 2010, anos em que foram sancionados os documentos que examinamos em nossa pesquisa documental, e que exerceram influência nos movimentos de composição e consolidação da categoria de trabalhadores da tradução e interpretação de Libras. Já na segunda esfera, a estadual, as balizas analíticas se deram em função dos direcionamentos políticos do governo do estado, seguindo então três períodos 2010; 2011 a 2014; 2015 a 2018. Nestes, observamos os aspectos que tangenciaram não só o trabalho do tradutor e intérprete de Libras na educação, como também a educação especial na perspectiva da inclusão no Espírito Santo.

Já no que se referiu à singularidade, foi possível compreender os desdobramentos da especificidade do trabalho de tradução e interpretação de Libras na escola em diferenciação, mas não em oposição ao trabalho do professor. Nesse sentido, a noção do trabalho como princípio educativo se revelou como substancial nesse contexto, visto que tal princípio deve atuar como articulador de todas as atividades laborais presentes na escola.

Além do aspecto mencionado acima, as interferências advindas das contradições presentes na construção de políticas educacionais voltadas para as pessoas surdas também foram identificadas como determinantes não evidentes.

Diante de todo o exposto, a tese que apresentamos, inicialmente, encontrou na materialidade da vida social a sua sustentação. Fatores como a não designação correta desta ocupação no contexto escolar, a admissibilidade de pessoas que não

possuem fluência em Libras para serem tradutores e intérpretes de Libras na escola e a paulatina mudança no perfil que tem sido requerido nas contratações desses trabalhadores para atuação nas escolas (a qual, conforme vimos, tem se confirmado como pessoas com licenciatura) são demonstrações da precarização vivida por essa classe de trabalhadores.

Caminhando para o fim desse estudo, vale trazermos ainda alguns acontecimentos de amplitude nacional e estadual que não foram descritos no decorrer dessa tese por estarem fora do recorte temporal estabelecido para este estudo (2010 a 2018), mas que são de extrema relevância para continuarmos a compreender os (des)caminhos dessa área profissional e para reafirmarmos a tese defendida.

No dia 20 de dezembro de 2019 foi sancionado o Decreto nº 10.185/2019 que extinguiu o cargo de tradutor intérprete de Libras dos quadros permanentes de pessoal da administração pública federal, fato que afeta significativamente a empregabilidade de profissionais dessa área. Além disso, o governo federal, a partir de 2019, tem operado cada vez mais na lógica da terceirização, dando ainda mais visibilidade e ênfase ao trabalho voluntariado através do programa "Pátria Voluntária". Programa este que contou com a representação imagética de uma suposta tradutora e intérprete de Libras em uma de suas peças publicitárias.

Tal situação tende a acelerar o processo de precarização, já em curso, do trabalho de tradutor e intérprete de Libras. Um exemplo disso são os episódios ocorridos em 2019, que já foram denunciados pela FEBRAPILS⁴⁹ como: o cadastramento de tradutores e intérpretes de Libras voluntários para compor um quadro que ficará à disposição do Tribunal Regional do Trabalho da 11ª Região (que abrange Amazonas e Roraima); a solicitação de voluntários para a referida atividade pela Secretaria de Justiça e Cidadania do Distrito Federal e a homologação de quarenta horas semanais de trabalho voluntário de tradução e interpretação de Libras para o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, *campus* Colatina.

⁴⁹ Disponível no site: <<http://blog.febrapils.org.br/nota-de-repudio-a-precarizacao-da-atuacao-e-remuneracao-de-profissionais-tradutores-interpretres-e-guia-interpretres-de-libras/>>. Acesso em 6 jan, 2020.

Os processos degradantes do modo de produção capitalista vêm avançando sistematicamente sobre as diversas classes de trabalhadores ao redor do mundo. Da mesma forma, os tradutores e intérpretes de Libras, enquanto uma neófito categoria de trabalhadores, vêm sentindo os efeitos do referido modo de produção. No contexto educacional, tais trabalhadores passam por transmutações de sua função, da mesma forma que a própria instituição escola vem passando. As investidas que visam apagar o trabalho enquanto princípio educativo no espaço escolar seguem a todo vapor.

Em frente a este panorama complexo, as formas de resistência a todo esse corrosivo processo só têm encontrado solo fértil através da organização coletiva das classes de trabalhadores. Nesse sentido, reafirmamos o que foi apontado no final do capítulo anterior, quando salientamos a importância das ações que promovam, não só a organização da categoria de trabalhadores denominada tradutores e intérpretes de Libras, mas sua consciência de classe.

Para enfim encerrarmos, mencionamos, mais uma vez, a epígrafe que fecha esta tese. Uma vez que próximo está Ítaca, ao olharmos a jornada, identificamos e contemplamos a bela viagem que se sucedeu a partir dela. Viagem esta, repleta de transformações, experiência e aprendizados.

REFERÊNCIAS

AUTORES

ALBRES, Neiva de Aquino. **Intérprete Educacional**: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.

ALMEIDA, Mariangela Lima de; MELO, Douglas Christian Ferrari de; FRANÇA, Marileide Gonçalves. “Repercussão da política nacional de educação especial no Espírito Santo nos últimos dez anos”. **Educ. Pesqui.**, v. 45, e217129, São Paulo, 2019.

ANTUNES, Caio Sgarbi. **A escola do trabalho**: formação humana em Marx. 2016, 182f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2016.

ANTUNES, R. “Trabalho e precarização numa ordem neoliberal”. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **A Cidadania Negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, p. 37-50, 2001.

ARAÚJO, Christiane Veloso Barbosa; SILVA, Viviane Nascimento; DURÃES, Sarah Jane. “Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências?” **Educ. Pesqui.**, v. 44, e174148, São Paulo, 2018.

BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CHIOTE, Fernanda de A. B. **A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de educação especial no estado do espírito santo**. 2017, 247f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

CÔRTEZ, Diolira Maria. **“Brincar-vem”**: a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

DELLA FONTE, S. “Amor e paixão como facetas da educação: a relação entre escola e apropriação do saber”. In: DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. (Org.). **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p.121-143.

DUARTE, Newton Duarte. “As pedagogias do 'aprender a aprender' e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento”. **Revista Brasileira de Educação**. set/out/nov/dez, n. 18, p. 35-40, 2001.

DUARTE, Newton. “Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev”. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso 15 nov 2018.

ENGELS, Friederich. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. Edição: Neue Zeit, 1896. In: Arquivo Marxista na Internet, 2004. Disponível em <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>. Acesso em 26 mar. 2018.

BRITO, Fábio Bezerra de; PRIETO, Rosângela Gavioli. “Fizemos nós mesmos: o Movimento Social dos Surdos e a Busca pelo Reconhecimento Legal da Língua sinalizada, Libras no Brasil”. **Disability Studies Quarterly**, v. 38, n. 4, 2018. Disponível em <<https://dsq-sds.org/article/view/6241/5140>>. Acesso em 19 jul de 2019.

FELIPE, T.; MONTEIRO, M. S. **LIBRAS em contexto: Curso Básico**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 1997.
FERNANDES, Sabrina. **Sintomas mórbidos: a encruzilhada da esquerda brasileira**. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

FRANÇA, M. G. “O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos da educação básica: Fundef e Fundeb”. **Educar em Revista**, n. 58, p. 271-286, Curitiba, out/dez 2015.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. São Paulo: Cortez, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ – LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional”. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GENTZLER, Edwin. **Teorias contemporâneas da tradução**. Tradução: Marcos Malvezzi. 2. ed. São Paulo: Madras, 2009.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. Parábola Ed., 2009.

GILE, D. “Translation Research versus Interpreting Research: Kinship, Differences and Prospects for Partnership”. In: SYWERGIES, C. S. **Translation Research versus Interpreting Research**. Clevedon: Multilingual Matters, p. 10-35, 2004.

GOES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores e Associados, 1996.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel**: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Tradução de Dario Canali. Porto Alegre, RS: L&PM, 1996.

GURGEL, T. M. A. **Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior**. 2010. 168f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

HERCULANO, Selene. **Marx, a crítica ao capitalismo e o início da história da raça humana**. Niterói, RJ: EDUFF, 2006.

JESUS, Valéria. **Intérprete de língua de sinais: sentidos das produções discursivas da ANPED, ANPOLL e ABRAPT**. In: ALBRES, Neiva A. (Org.). *Libras e sua tradução em pesquisa: interfaces, reflexões e metodologias*. Florianópolis: Biblioteca Universitária UFSC, p.68 - 91, 2017.

LACERDA, C.B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S.L.S. “Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo”. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013.

LACERDA, Cristina. **Intérprete de libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEITE, Emeli Marques C. **Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LODI, Ana C. B. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. *Educ. Pesq.*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013.

LOPES, Mara A. C. **Ensinar**: “então, é função de quem?” Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista. 2015. 208f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & educação**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2007.

LOUREIRO, B. “Escola unitária e hegemonia: a indissociabilidade entre educação e política no pensamento de Antonio Gramsci”. **Educação Unisinos**, v. 15, n. 1, p. 13-20, jan./abr. 2011. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/457/179>>. Acesso em 1 ago. 2016.

LURIA, A.R. “O cérebro humano e a atividade consciente”. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MARTINS, V. R. de O. **Posição-Mestre: Desdobramentos Foucaultianos sobre a Relação de Ensino do Intérprete de Língua de Sinais Educacional**. 2013. 253f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da Economia Política**. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **A Miséria da Filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia: História crítica do pensamento econômico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MENDES, E. G. “Perspectiva para a construção da escola inclusiva no Brasil”. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002.

MENEZES, Adriene M. C. **Diálogos Com Tradutores-Intérpretes De Língua De Sinais**. 2014. 219 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MIGUEL, Luis Felipe; COUTINHO, Aline de Almeida. “A crise e suas fronteiras: oito meses de “mensalão” nos editoriais dos jornais”. **Opin. Pública**, Campinas, v. 13, n.1, pp. 97-123, jun. 2007.

MORAES, Betânea; et al. “Categoria trabalho em Marx e Engels: uma análise introdutória de sua legalidade onto-histórica”. **Revista eletrônica Arma da Crítica**, n. 2, ano. 2, p. 36 - 47, 2010.

NASCIMENTO, Marcus V. B. **Interpretação da língua brasileira de sinais a partir do gênero jornalístico televisivo: elementos verbo-visuais na produção de**

sentidos. 2011, f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

NASCIMENTO, Marcus Vinícius Batista. **Formação de intérpretes de Libras e Língua Portuguesa**: encontro de sujeitos, discursos e saberes. 2016. 318 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19562/2/Marcus%20Vin%C3%ADcius%20Batista%20Nascimento.pdf>>. Acesso em 23 mar. 2018.

NASCIMENTO, Rafael Cerqueira do. **A narrativa histórica da superação do atraso**: um desafio historiográfico do espírito santo, 2016, 291f. Tese (Doutorado em História) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

NAVARRO, V.L.; PADILHA, V. “Dilemas do Trabalho no Capitalismo Contemporâneo”. **Psicologia e Sociedade**, v. 19, Edição Especial 1, p. 14-20, 2007.

NETTO, Jose Paulo. **Introdução aos estudos do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NICOLOSO, Silvana. **Uma investigação sobre marcas de gênero na interpretação de língua de sinais brasileira**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

OLIVEIRA, Ueber José de; LIRIO, Marcos Marcelo. “O projeto escola viva: a política de educação neoliberal de Paulo Hartung, no Espírito Santo (2003-2016)”. **Revista de Pesquisa Histórica - CLIO**, n. 35, p. 273-295, Recife, jan./jun. 2017.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; OLIVEIRA, Ivone Martins de (Orgs). **Educação para todos**: as muitas faces da inclusão escolar. Campinas: Papyrus, 2013.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. **Dialética singular-particular-universal**: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia e Sociedade**. v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

PEREIRA, Maria C. P. **Produções acadêmicas sobre interpretação de língua de sinais**: dissertações e teses como vestígios históricos. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, n. 26, v.2, p. 99 - 117, 2010.

PEREIRA, Maria C. P. **Testes de proficiência linguística em língua de sinais**: as possibilidades para os intérpretes de Libras. 2008, 180f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

QUADROS, R. M. (Org). **Letras Libras**: ontem, hoje e amanhã. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

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

QUADROS, Ronice M. Q. **Efeitos de modalidade de língua: as línguas de sinais**. Educação Temática Digital, v.7, n.2, p.168-178, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor intérprete de língua de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2003.

RABELO, Dayane Bollis. **A educação infantil para crianças surdas em municípios da Região Metropolitana de Vitória**. 2018. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

RIGO, Natália S. **Tradução de canções de LP para LSB: identificando e comparando recursos tradutórios empregados por sinalizantes surdos e ouvintes**. 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

RODRIGUES, Carlos H.; BEER, Hanna. **Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente?** Cadernos de Tradução, Florianópolis, n. Especial 2, v.35, p. 17- 45, 2015.

RODRIGUES, Carlos H.; **Formação de Intérpretes e Tradutores de Língua de Sinais nas Universidades Federais Brasileiras: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular**. Translatio, v. 15, p. 197-222, 2018.

ROSDOLSKY, Roman. **Gênese e estrutura de O Capital de Karl Marx**. Rio de Janeiro: EDUERJ/Contraponto, 2001.

RUSSO, Ângela; FISS, Dóris Maria Luzzardi. “Discurso, interpretação e tradução: a profissão TILS e seus sentidos na atualidade”. **Rev. Bakhtiniana**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 42-62, set./dez. 2018.

SANTOS, Lara F. **O fazer do Intérprete Educacional: práticas, estratégias e criações**. 2014, 200f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SANTOS, Silvana Aguiar. **Intérprete de Língua de Sinais: um estudo sobre as identidades**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2006.

SANTOS, Silvana Aguiar. **Tradução/Interpretação de língua de sinais no Brasil: Uma análise de teses e dissertações de 1990 a 2010**. 2013. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Coleção educação contemporânea, Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, n. 13, p. 135-153, 2009.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação & Exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: mediação, 1997.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: mediação, 1998.

SOARES, Maria A. L. **A educação de surdos no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. “MFL em contexto: algumas questões”. **Rev. Bakhtiniana**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 154-173, set./dez. 2016.

SOUZA, Ladjane Maria Farias de. “O paradigma dialógico no pensamento ocidental sobre tradução: orquestrando vozes”. **Scientia Traductionis**, n. 7, p. 76-92, 2010.

TALHEIMER, A. **Introdução ao materialismo histórico e dialético**. São Paulo: Ciências Humanas; 1979. In: Arquivo Marxista na Internet, 2014. Disponível em <<https://www.marxists.org/portugues/thalheimer/1928/materialismo/Introducao-ao-Materialismo-Dialetico.pdf>>. Acesso 20 ago. 2016.

TEIXEIRA, Keila Cardoso. **A criança surda na educação infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado**. 2016, 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

THOMA, A. S. “Educação de surdos; dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos”. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Org.). **A Invenção da Surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

THOMA, Adriana; LOPES, Maura. **A invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

TUXI, Patrícia. **A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2009.

VASCONCELLOS, M. L. **Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) na Pós-Graduação**: a afiliação ao campo disciplinar “Estudos da Tradução”. Cadernos de Tradução, Florianópolis, n. 26, v.2, p. 119 - 143, 2010.

VASCONCELOS, K. E. L.; SILVA, M. C.; SCHMALLER, V. P. V. (Re)visitando Gramsci: considerações sobre o Estado e o poder. **Katálysis**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 82-90, jan./jun. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v16n1/v16n1a09.pdf>>. Acesso em 01 ago 2016.

VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. O professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. In: Reunião Científica Regional da Anped Sul, 11., 2016, Curitiba. **Anais...**, Curitiba: Anped Sul, 2016. Disponível em <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_KAMILLE-VAZ-ROSALBA-MARIA-CARDOSO-GARCIA.pdf>. Acesso 30 jun. 2018.

VIEIRA, Eliane T. de B. **Práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no contexto educacional do centro de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez (CAS) no estado do Espírito Santo**. 2016, 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne. M. C. **Os surdos, os ouvintes e a escola: narrativas, traduções e histórias capixabas**. 1. ed. Vitória: EDUFES, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. Editora: Martins Fontes, 2007.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

DOCUMENTOS

BRASIL. **Decreto nº 5.626**. 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, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Básica**. Ministério da Educação, MEC: SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.436**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 24/04/2002.

BRASIL. **Lei nº 12.319**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Publicada no Diário Oficial da União em 01/09/2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a nomeação e a codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro em 2010. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE). Classificação Brasileira de Ocupação - CBO. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2000, p. 2 Disponível em <www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/download?tipoDownload=1>. Acesso em 20 abr. 2015.

BRASIL. **Planejamento e gestão governamental na esfera estadual**: uma análise comparativa dos processos, conteúdos e sistemas de acompanhamento dos PPAs. Instituto de Pesquisa e Econômica Aplicada (IPEA), Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

ESPÍRITO SANTO. A evolução da qualidade da educação no Espírito Santo segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). **Instituto Jonas dos Santos Neves (JSN)**, ano. 3, n. 53, p. 1-12, Vitória, jul 2010.

ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 2.152, de 7 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do ES. Vitória: SEDU, 2010.

ESPÍRITO SANTO. **Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria nº. 974-S**. Publicada no Diário Oficial do dia 2 de julho de 2008. Diretrizes da educação especial na educação básica e profissional para a rede estadual de ensino. Vitória: SEDU, 2011.

ESPIRITO SANTO. **Lei complementar Nº 115**. Institui o Estatuto do Magistério Público Estadual e das outras providências, de 13 de janeiro de 1998.

ESPÍRITO SANTO. **Lei complementar Nº 809**. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado pelo Estado do Espírito Santo para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal e do inciso IX do art. 32 da Constituição Estadual, e dá outras providências, de 23 de setembro de 2015.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos**. Jomtien, 1990.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TABELA A: LEVANTAMENTO DE TESES NA BDTD 2010 – 2018

TABELA A – LEVANTAMENTO DE TESES NA BDTD 2010 – 2018

Nº	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR	ANO
01	UNIMEP	Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior	GURGEL, Taís Margutti do Amaral	2010
02	UFPE	A educação de surdos e a prática pedagógica: análise a partir da alteridade surda	FONTE, Zélia Maria Luna Freire	2010
03	UNB	A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização	RAZUCK, Renata Cardoso De Sá Ribeiro	2011
04	UNESP	Software em língua portuguesa/Libras com tecnologia de realidade aumentada: ensinando palavras para alunos com surdez	CARVALHO, Dariel De	2011
05	UFPB	Uma análise estilística da língua brasileira de sinais: Variações de seu uso no processo interativo	DELGADO, Isabelle Cahino	2012
06	UFRN	Uma solução para geração automática de trilhas em língua brasileira de sinais em conteúdos multimídia	ARAÚJO, Tiago Maritan Ugulino de	2012
07	UFES	(Per)cursos na formação de professores de surdos capixaba: a constituição da educação bilíngue no Estado do Espírito Santo.	VIEIRA-MACHADO, Lucyenne M. C.	2012
08	UFPB	Um olhar sobre a efetivação das políticas públicas na educação de surdos: foco na produção textual	SAMPAIO, Maria Janaina Alencar	2012
09	UNICAMP	Posição-Mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional.	MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira	2013
10	UFSC	Tradução/interpretação da língua de sinais no Brasil: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010	SANTOS, Silvana Aguiar Dos	2013

11	UFMG	A interpretação para a língua de sinais brasileira: efeitos de modalidade e processos inferenciais	RODRIGUES, Carlos Henrique	2013
12	UFBA	Significado e comunicação: compreendendo as mediações linguísticas entre professoras e alunos surdos pelas vias da tradução e da etnonarrativa implicada	AZEVEDO, Omar Barbosa	2013
13	UNESP	A visualização no ensino de matemática: uma experiência com alunos surdos	SALES, Elielson Ribeiro De	2013
14	UFSCAR	Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras	ALBRES, Neiva De Aquino	2013
15	UFBA	Experiências culturais de alunos surdos em contextos socioeducacionais: o que não é revelado?	BASTOS, Edinalma Rosa Oliveira	2013
16	FURG	Educação ambiental: recursos imagéticos na produção de significação de um sujeito surdo	SANTOS, Saionara Figueiredo	2013
17	UFSC	Narrativas hipermediáticas para ambiente virtual de aprendizagem inclusivo	QUEVEDO, Silvia Regina Pochmann De	2013
18	UFSCAR	Diálogos com tradutores-intérpretes de língua de sinais	MENEZES, Adriane Melo De Castro	2014
19	UFC	Língua brasileira de sinais: fala-em-interação entre surdos	Gomes, Dannytza Serra	2014
20	UFSCAR	O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégicas e criações	SANTOS, Lara Ferreira dos	2014
21	UFSC	A interpretação interlíngua da Libras para o português brasileiro: um estudo sobre as formas de tratamento	PEREIRA, Maria Cristina Pires	2014
22	PUC_RIO	Para uma didática da invenção surda: a prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do rio de janeiro	TAVEIRA, Cristiane Correia	2014
23	UFSC	Modalidades de tradução na interpretação simultânea da língua portuguesa para língua de sinais brasileira: investigando questões de gênero (gender)	NICOLOSO, Silvana	2015
24	USP	Abrindo possibilidades de expressão: como os surdos observam e	GIACOMET, Alessandra	2015

		interpretam o mundo?		
25	UFBA	Aprendizado bilíngue de crianças surdas mediada por um software de realidade aumentada.	SANTOS, Luiz Claudio Machado Dos	2015
26	UFES	Literatura em Libras e Educação Literária de Surdos: um Estudo da Coleção "educação de Surdos" e de Vídeos Literários em Libras Compartilhados na Internet.	SILVA, Arlene Batista Da	2015
27	UFRN	Currículo escolar e inclusão de estudantes com deficiência: diálogos com uma escola pública	SOARES, Márcia Torres Neri	2015
28	USP	Ensinar: "então, é função de quem?" Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista	LOPES, Mara Aparecida De Castilho	2015
29	UFSCAR	Educação de surdos em Mato Grosso do Sul : desafios da educação bilíngue e inclusiva	QUILES, Raquel Elizabeth Saes	2015
30	UFBA	Análise dos esquemas de surdos sinalizadores associados aos significados da divisão	PEIXOTO, Jurema Lindote Botelho	2015
31	PUC_SP	Formação de intérpretes de Libras e Língua Portuguesa: encontros de sujeitos, discursos e saberes	NASCIMENTO, Marcus Vinícius Batista	2016
32	UFSC	A linguística cognitiva e construções corpóreas nas narrativas infantis em libras: uma proposta com foco na formação de tils	RIBEIRO, Veridiane Pinto	2016
33	UFSC	Compreensão leitora em segunda língua de surdos sinalizantes da língua de sinais: um estudo comparativo entre estudantes de uma educação em ambiente bilíngue e não bilíngue	SILVA, Simone Gonçalves De Lima Da	2016
34	UFSC	Acesso do surdo a cursos superiores de formações de professores de Libras em instituições federais.	KUMADA, Kate Mamhy Oliveira	2016
35	UFPA	Sinais de escolarização e as repercussões nos projetos de vida: representações sociais de universitários surdos	GONÇALVES, Arlete Marinho	2016
36	UFSC	A constituição de surdos em alunos no contexto escolar: conflitos, contradições e exclusões.	ABREU, Márcia Cristina Barreto Fernandes De	2016

37	UFSC	Recomendações para a criação de pistas proximais de navegação em websites voltadas para surdos pré-linguísticos	FLOR, Carla Da Silva	2016
38	UFAM	Professores de Libras : Identidades e Práticas Pedagógicas	FARIAS, Rosejane Da Mota	2016
39	UCS	Formação e competências de tradutores e intérpretes de língua de sinais em interpretação simultânea de língua portuguesa - Libras: estudo de caso em Câmara de Deputados Federais	MACHADO, Flávia Medeiros Álvaro	2017
40	UNB	A terminologia na língua de sinais brasileira : proposta de organização e de registro de termos técnicos e administrativos do meio acadêmico em glossário bilíngue	SANTOS, Patricia Tuxi Dos	2017
41	USP	A produção de sinais em Libras sobre os conceitos relacionados ao tema magnetismo a partir de um conjunto de situações experimentais	ALVES, Fábio De Souza	2017
42	UFSCAR	O ENEM como via de acesso do surdo ao ensino superior brasileiro	BRIEGA, Diléia Aparecida Martins	2017
43	UFPB	Surdos/as que se constroem surdos/as: o despontar do Movimento linguístico-cultural surdo na cidade de Cajazeiras/PB	SILVA, Francisco Uélison Da	2017
44	PUC_SP	A psicanálise realizada em libras: demandas e desafios da clínica com pacientes surdos	HALABE, Dannilo Jorge Escorcio	2018
45	UFBA	Estudo Do Processo Criativo da Tradução e Interpretação em Janela de Libras da Animação Fílmica Raccoon & Crawfish: Percorrendo Caminhos Digitais	GÓES, Sirlene Ribeiro	2018

Fonte: Biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD) - <<http://bdt.d.ibict.br/vufind/>>

Obs.: As pesquisas contidas nas células destacadas indicam as teses que se reportam a tradução e/ou interpretação de Libras – Português

APÊNDICE B – TABELA B: INFORMAÇÕES DOS EDITAIS DE SELEÇÃO E CONTRATAÇÃO EM QUE CONSTAVAM OS TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS-PORTUGUÊS: 2010 A 2018.

TABELA B - INFORMAÇÕES DOS EDITAIS DE SELEÇÃO E CONTRATAÇÃO EM QUE CONSTAVAM OS TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS - PORTUGUÊS: 2010 A 2018.

EDITAIS DE 2010		
PARA ATUAR NO ANO LETIVO DE 2010 (EDITAL Nº 062/2010)	Pré-Requisito	<p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Certificado PROLIBRAS</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 120 horas</p>
	Atribuições	<p>Na atuação E.R.</p> <p>Ter domínio da LIBRAS; Realizar a interpretação das duas línguas (Libras - Português); Colocar-se como mediador da comunicação entre o aluno surdo e os ouvintes como forma de garantir a aprendizagem;</p> <p>Participar do planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas com alunos com</p> <p>surdez, na perspectiva do trabalho colaborativo.</p>
PARA ATUAR NO ANO LETIVO DE 2011 (EDITAL Nº 103/2010)	Pré-Requisito	<p>Para atuar no CAS:</p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Certificado PROLIBRAS</p>
		<p>Para atuar em E.R..</p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Certificado PROLIBRAS</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p>

		E Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 120 horas
	Atribuições	Na atuação no CAS: Dominar Libras para realizar a interpretação das duas línguas (Libras - Português); Colocar-se como mediador da comunicação entre o aluno surdo e os ouvintes como forma de garantir a aprendizagem; Participar do planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas com alunos com surdez, na perspectiva do trabalho colaborativo. E ainda atuar nas capacitações na área específica de atendimento e interação com as famílias.
		Na atuação em E.R. Ter domínio da LIBRAS; Realizar a interpretação das duas línguas (Libras - Português); Colocar-se como mediador da comunicação entre o aluno surdo e os ouvintes como forma de garantir a aprendizagem; Participar do planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas com alunos com surdez, na perspectiva do trabalho colaborativo.
EDITAL DE 2011		
PARA ATUAR NO ANO LETIVO DE 2012 (EDITAL Nº 63/2011)	Pré-Requisito	Para atuar no CAS: Profissional ouvinte com nível médio E Certificado PROLIBRAS
		Para atuar em E.R. Profissional ouvinte com nível médio E Certificado PROLIBRAS <u>OU</u> Profissional ouvinte com nível médio E Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas
	Atribuições	Na atuação no CAS: Dominar Libras para realizar a interpretação das duas línguas (Libras - Português); Colocar-se como mediador da comunicação entre o aluno surdo e os

		<p>ouvintes como forma de garantir a aprendizagem; Participar do planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas com alunos com surdez, na perspectiva do trabalho colaborativo. E ainda atuar nas capacitações na área específica de atendimento e interação com as famílias.</p>
	Na atuação em E.R.	<p>Ter domínio da LIBRAS; Realizar a interpretação das duas línguas (Libras - Português); Colocar-se como mediador da comunicação entre o aluno surdo e os ouvintes como forma de garantir a aprendizagem;</p> <p>Participar do planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas com alunos com surdez, na perspectiva do trabalho colaborativo.</p>

EDITAL DE 2012

<p>PARA ATUAR NO ANO LETIVO DE 2013</p> <p>(EDITAL Nº 76/2012)</p>	Pré-Requisito	<p>Bacharelado em Letras Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Certificado PROLIBRAS</p>
		<p>Bacharelado em Letras Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio e Certificado PROLIBRAS</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino,</p>

		instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com a SEDU ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.
	Atribuições	Na atuação no CAS: Dominar Libras para realizar a interpretação das duas línguas (Libras - Português); Colocar-se como mediador da comunicação entre o aluno surdo e os ouvintes como forma de garantir a aprendizagem; Participar do planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas com alunos com surdez, na perspectiva do trabalho colaborativo. E ainda atuar nas capacitações na área específica de atendimento e interação com as famílias
		Na atuação em E.R. Ter domínio da LIBRAS; Realizar a interpretação das duas línguas (Libras - Português); Colocar-se como mediador da comunicação entre o aluno surdo e os ouvintes como forma de garantir a aprendizagem; Participar do planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas com alunos com surdez, na perspectiva do trabalho colaborativo.
EDITAIS DE 2013		
PARA ATUAR NO ANO DE 2013 COMO VOLUNTÁRIO NO PROJETO AÇÕES PARA REDUÇÃO DO ANALFABETISMO (EDITAL Nº 35/2013)	Pré-Requisito	Bacharelado em Letras/ Libras e experiência de, no mínimo, 6 (seis) meses na docência Para atuar em aldeia indígena. <u>OU</u> Profissional ouvinte portador de curso de nível médio e certificado PROLIBRAS e experiência de, no mínimo, 6 (seis) meses na docência
	Atribuições	Realizar trabalho voluntário de tradutor intérprete de LIBRAS em salas de alfabetização com jovens e adultos surdos usuários de LIBRAS. Realizar o atendimento ao alfabetizando no contraturno, ou ainda, antes ou depois do horário de aula, para ensinar LIBRAS e/ou Português conforme a necessidade do alfabetizado. Participar ativamente das atividades de

		<p>formação e demais ações do projeto; Desempenhar com assiduidade e pontualidade as atividades com quais se comprometeu.</p> <p>Manter todas as atividades descritas</p>
<p>PARA ATUAR NO ANO DE 2013 COMO VOLUNTÁRIO NO PROJETO AÇÕES PARA REDUÇÃO DO ANALFABETISMO</p> <p>(EDITAL Nº42/2013)</p>	Pré-Requisito	<p>Para atuar em escolas públicas e espaços comunitários</p> <p>Bacharelado em Letras/ Libras e experiência de, no mínimo, 6 (seis) meses na docência</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte portador de curso de nível médio e certificado PROLIBRAS e experiência de, no mínimo, 6 (seis) meses na docência</p>
	Atribuições	<p>Na atuação de em escolas públicas e espaços comunitários</p> <p>Realizar trabalho voluntário de tradutor intérprete de LIBRAS em salas de alfabetização com jovens e adultos surdos usuários de LIBRAS.</p> <p>Realizar o atendimento ao alfabetizando no contraturno, ou ainda, antes ou depois do horário de aula, para ensinar LIBRAS e/ou Português conforme a necessidade do alfabetizado.</p> <p>Participar ativamente das atividades de formação e demais ações do projeto; Desempenhar com assiduidade e pontualidade as atividades com quais se comprometeu.</p> <p>Manter todas as atividades descritas</p>
<p>PARA ATUAR NO ANO LETIVO DE 2014</p> <p>(EDITAL Nº 57/2013)</p>	Pré-Requisito	<p>Bacharelado em Letras Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Para atuar no CAS:</p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Certificado PROLIBRAS</p>
		<p>Para atuar em E.R..</p> <p>Bacharelado em Letras Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras</p>

		<p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio e Certificado PROLIBRAS</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com a SEDU ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.</p>
	Atribuições	<p>Na atuação no CAS:</p> <p>Dominar Libras para realizar a interpretação das duas línguas (Libras - Português); Colocar-se como mediador da comunicação entre o aluno surdo e os ouvintes como forma de garantir a aprendizagem; Participar do planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas com alunos com surdez, na perspectiva do trabalho colaborativo. E ainda atuar nas capacitações na área específica de atendimento e interação com as famílias</p>
		<p>Na atuação em E.R.</p> <p>Ter domínio da LIBRAS; Realizar a interpretação das duas línguas (Libras - Português); Colocar-se como mediador da comunicação entre o aluno surdo e os ouvintes como forma de garantir a aprendizagem;</p> <p>Participar do planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas com alunos com surdez, na perspectiva do trabalho colaborativo.</p>

EDITAIS DE 2014

PARA ATUAR NO ANO DE 2014 COMO VOLUNTÁRIO NO PROJETO AÇÕES PARA REDUÇÃO DO	Pré-Requisito	<p>Para atuar em aldeia indígena.</p> <p>Bacharelado em Letras/ Libras e experiência de, no mínimo, 6 (seis) meses na docência</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte portador de curso de nível médio e certificado PROLIBRAS e experiência de, no</p>
--	---------------	--

<p><i>ANALFABETISMO</i></p> <p>(EDITAL Nº 18/2014)</p>		<p>mínimo, 6 (seis) meses na docência</p>
	<p>Atribuições</p>	<p>Realizar trabalho voluntário de tradutor intérprete de LIBRAS em salas de alfabetização com jovens e adultos surdos usuários de LIBRAS.</p> <p>Realizar o atendimento ao alfabetizando no contraturno, ou ainda, antes ou depois do horário de aula, para ensinar LIBRAS e/ou Português conforme a necessidade do alfabetizado.</p> <p>Participar ativamente das atividades de formação e demais ações do projeto; Desempenhar com assiduidade e pontualidade as atividades com quais se comprometeu.</p> <p>Manter todas as atividades descritas</p>
<p>PARA ATUAR NO ANO DE 2014 COMO VOLUNTÁRIO NO PROJETO AÇÕES PARA REDUÇÃO DO ANALFABETISMO</p> <p>(EDITAL Nº 17/2014)</p>	<p>Pré-Requisito</p>	<p>Bacharelado em Letras/ Libras e experiência de, no mínimo, 6 (seis) meses na docência</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte portador de curso de nível médio e certificado PROLIBRAS e experiência de, no mínimo, 6 (seis) meses na docência</p>
	<p>Atribuições</p>	<p>Realizar trabalho voluntário de tradutor intérprete de LIBRAS em salas de alfabetização com jovens e adultos surdos usuários de LIBRAS.</p> <p>Realizar o atendimento ao alfabetizando no contraturno, ou ainda, antes ou depois do horário de aula, para ensinar LIBRAS e/ou Português conforme a necessidade do alfabetizado.</p> <p>Participar ativamente das atividades de formação e demais ações do projeto; Desempenhar com assiduidade e pontualidade as atividades com quais se comprometeu.</p> <p>Manter todas as atividades descritas</p>

<p>PARA ATUAR NO ANO LETIVO DE 2015</p> <p>(EDITAL Nº 66/2014)</p>	Pré-Requisito	<p>Bacharelado em Letras Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Certificado PROLIBRAS</p>
		<p>Bacharelado em Letras Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio e Certificado PROLIBRAS</p> <p><u>OU</u></p> <p>Para atuar em E.R..</p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com a SEDU ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.</p>
	Atribuições	<p>Na atuação no CAS:</p> <p>Dominar Libras para realizar a interpretação das duas línguas (Libras - Português); Colocar-se como mediador da comunicação entre o aluno surdo e os ouvintes como forma de garantir a aprendizagem; Participar do planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas com alunos com surdez, na perspectiva do trabalho colaborativo. E ainda atuar nas capacitações na área específica de atendimento e interação com as famílias</p> <p>Na atuação Ter domínio da LIBRAS; Realizar a</p>

		em E.R.	<p>interpretação das duas línguas (Libras - Português); Colocar-se como mediador da comunicação entre o aluno surdo e os ouvintes como forma de garantir a aprendizagem;</p> <p>Participar do planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas com alunos com surdez, na perspectiva do trabalho colaborativo.</p>
EDITAL 2015			
Não houve edital para atuação em 2016		Renovação dos contratos do ano anterior	
EDITAL DE 2016			
<p>PARA ATUAR NO ANO LETIVO DE 2017</p> <p>(EDITAL Nº 56/2016)</p>	Pré-Requisito	Para atuar no CAS ou em E.R.	<p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Bacharelado em Letras Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Curso técnico em Tradução e interpretação de Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Certificado PROLIBRAS</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior,</p>

		<p>instituições filantrópicas sem fins lucrativos ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Certificado PROLIBRAS</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.</p>
	Atribuições	<p>Na atuação no CAS ou em E.R</p> <p>Conscientizar de que ele não é o professor; ser o canal comunicativo entre o aluno surdo; manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação; interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sem alterar a informação.</p>
EDITAL DE 2017		
PARA ATUAR EM NO ANO LETIVO DE 2018	Pré-Requisito	<p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Bacharelado em Letras Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p>

<p>(EDITAL Nº 38/2017)</p>		<p>E</p> <p>Curso técnico em Tradução e interpretação de Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Certificado PROLIBRAS</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Certificado PROLIBRAS</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins</p>
---------------------------------	--	--

		lucrativos ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.
	Atribuições	Na atuação no CAS ou em E.R Conscientizar de que ele não é o professor; ser o canal comunicativo entre o aluno surdo; manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação; interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sem alterar a informação.

EDITAL DE 2018

<p>PARA ATUAR EM NO ANO LETIVO DE 2019</p> <p>(EDITAL Nº 66/2018)</p>	Pré-Requisito	<p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Bacharelado em Letras Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Curso técnico em Tradução e interpretação de Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Certificado PROLIBRAS</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.</p> <p><u>OU</u></p>
---	---------------	---

		<p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Certificado PROLIBRAS</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.</p>
	<p>Atribuições</p>	<p>Na atuação no CAS ou em E.R.</p> <p>Conscientizar de que ele não é o professor; ser o canal comunicativo entre o aluno surdo; manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação; interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sem alterar a informação.</p>

APÊNDICE C – CURSO DE FORMAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS.



CURSO DE FORMAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS



EDITAL

Os professores Daniel Junqueira Carvalho e Keli Simões Xavier Silva, alocados no Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) CAMPUS SÃO MATEUS, tornam público o presente EDITAL PARA O PROCESSO SELETIVO AO CURSO DE EXTENSÃO "FORMAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS".

Edital em Libras: https://www.youtube.com/watch?v=AZYSm_D_-hM&app=desktop.

1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

O curso de formação na área de Educação de Surdos é uma ação de extensão que tem como objetivo assegurar a relação bidirecional entre universidade e sociedade, com vistas nas questões sociais que tangenciam o processo educacional de pessoas surdas. Sendo assim, é voltado para profissionais que atuam, ou que desejam atuar, na área de Educação de Surdos.

Para tanto, este curso se organiza em duas grandes áreas formativas. São elas:

1.1 EDUCAÇÃO DE SURDOS: INSTRUTOR DE ENSINO DE LIBRAS

1.2 EDUCAÇÃO DE SURDOS: INTÉRPRETE EDUCACIONAL

2. DO PÚBLICO ALVO

O perfil do público alvo se distingue de acordo com a área formativa.

21 EDUCAÇÃO DE SURDOS: INSTRUTOR DE ENSINO DE LIBRAS

2.1.1 – A partir do Ensino Médio concluído e/ou concluirá no ano de 2018.

2.1.2 - Preferencialmente Surdos que estejam trabalhando como Professor de Libras e/ou Instrutor de Libras.

22 EDUCAÇÃO DE SURDOS: INTÉRPRETE EDUCACIONAL

2.2.1 - A partir do Ensino Médio concluído.

2.2.2 - Preferencialmente que esteja trabalhando como intérprete educacional.

3. DAS INSCRIÇÕES

As inscrições serão feitas através de links específicos contidos no endereço eletrônico <https://educacaosurdosceunes.blogspot.com.br/>, no período de 05/03/2018, até às 23:59 minutos do dia 18/03/2018.

No ato da inscrição o candidato deverá optar por UMA das áreas formativas. Caso um mesmo candidato efetue duas inscrições, será considerada SOMENTE a última inscrição realizada.

4. DO CURSO

O início das aulas será no dia 24/03/2018, com previsão de encerramento no dia 15/12/2018. Os encontros serão aos sábados das 8:00h até às 17:00h e seguirão um calendário pré-definido.

A carga horária total será de 180 horas, sendo que só serão considerados concluintes do curso aqueles que, além de contemplarem os critérios avaliativos apresentados pelos professores, obterem o mínimo de 75% de frequência.

A língua de instrução em todo processo de formação do curso priorizará a Libras como primeira língua e o português como segunda língua.

O objetivo geral é contribuir com a formação de profissionais que atuam na área de Educação de Surdos.

Os objetivos específicos se delinham em consonância com as áreas formativa e se desdobram da seguinte forma:

4.1 EDUCAÇÃO DE SURDOS: INSTRUTOR DE ENSINO DE LIBRAS

- 4.1.1** – Compreender sobre os aspectos gerais da Libras;
- 4.1.2** – Dialogar sobre a relação entre a Libras e Sociedade em diversos campos;
- 4.1.3** – Aprofundar os conhecimentos sobre o ensino de Língua;
- 4.1.4** – Desenvolver as estratégias e práticas de Ensino;

4.2 EDUCAÇÃO DE SURDOS: INTÉRPRETE DE LIBRAS EDUCACIONAL

- 4.2.1** - Aprofundar os conhecimentos sobre o âmbito educacional;
- 4.2.2** - Compreender aspectos dos estudos sobre a tradução e interpretação da Libras;
- 4.2.3** - Desenvolver práticas e trocas interpretativas em Libras.

5. DAS VAGAS

Ao todo serão disponibilizadas 60 (sessenta) vagas, as quais serão distribuídas entre as áreas de formação.

5.1 EDUCAÇÃO DE SURDOS: INSTRUTOR DE ENSINO DE LIBRAS - 30 (trinta) vagas.

5.2 EDUCAÇÃO DE SURDOS: INTÉRPRETE DE LIBRAS EDUCACIONAL: 30 (trinta) vagas.

6. DO SISTEMA DE PRIORIDADES

Considerando o objetivo da ação de extensão, bem como, os objetivos gerais e específicos do curso, e levando em conta as determinações do decreto 5.626/2005, a distribuição das vagas terá a seguinte ordem de priorização.

6.1 EDUCAÇÃO DE SURDOS: INSTRUTOR DE ENSINO DE LIBRAS:

- 6.1.1** – Sujeitos Surdos;
 - 6.1.1.1** - Residentes em São Mateus e regiões próximas, localizadas no Norte do Espírito Santo, bem como região Noroeste e Nordeste;
 - 6.1.1.2** - Com formação de Ensino Médio completo;
- Com formação de Ensino Médio em andamento e concluirá no ano de

6.1.1.3 2018;

6.1.1.4 – Com formação de Ensino Médio completo e formação mínima de Ensino de Libras, de acordo com Decreto nº 5.626/05 atuando como Instrutor de Libras nas instituições de ensino;

6.1.1.5 - Com formação superior de qualquer licenciatura, atuando ou não como Professor de Libras nas instituições de ensino;

6.1.2 – Sujeitos Ouvintes;

6.1.2.1 – Saber o elementar para uma comunicação simples em Libras;

6.1.2.2 - Residentes de São Mateus e regiões próximas, localizadas no Norte do Espírito Santo, bem como região Noroeste e Nordeste;

6.1.2.3 - Com formação superior em licenciatura de qualquer área e formação mínima de acordo com Decreto nº 5.626/05, atuando como Professor de Libras ou Professor Bilíngue ou Professor de Atendimento Educacional Especializado para surdos nas instituições de ensino;

6.1.2.4 - Com formação superior em licenciatura de qualquer área, com formação mínima de acordo com Decreto nº 5.626/05;

6.1.2.5 - Sujeito Ouvinte com formação superior em licenciatura de qualquer área;

6.2 –EDUCAÇÃO DE SURDOS: INTÉRPRETE DE LIBRAS EDUCACIONAL:

6.2.1 - Sujeitos que encontram-se atuando como intérprete de Libras educacional;

6.2.1.1- Residentes de São Mateus e regiões próximas, localizadas no Norte do Espírito Santo, bem como região Noroeste e Nordeste;

6.2.1.2 - Residentes nas demais regiões

6.2.2 - Sujeitos já atuaram como intérprete de Libras educacional;

6.2.1.1- Residentes de São Mateus e regiões próximas, localizadas no Norte do Espírito Santo, bem como região Noroeste e Nordeste;

6.2.1.2 - Residentes nas demais regiões

6.2.3 - Sujeitos que encontram-se atuando como Professor de Libras ou Professor Bilíngue ou Professor de Atendimento Educacional Especializado para

surdos

6.2.3.1- Residentes de São Mateus e regiões próximas, localizadas no Norte do Espírito Santo, bem como região Noroeste e Nordeste;

6.2.3.2 - Residentes nas demais regiões

6.2.4 - Sujeitos que não atuam na área de educação de surdos, mas têm interesse em ingressar desde que tenham conhecimentos elementares para uma comunicação simples em Libras.

7. DO RESULTADO E DA MATRÍCULA

A divulgação do resultado da primeira lista de classificados será no dia 20 de março a partir das 18:00h, no endereço eletrônico <https://educacaosurdosceunes.blogspot.com.br/>.

Para efetivação da matrícula os classificados deverão apresentar a lista de documentos que será fixada no endereço eletrônico <https://educacaosurdosceunes.blogspot.com.br/>

A matrícula dos candidatos classificados será efetuada presencialmente no primeiro dia do curso.

No caso de não preenchimento das vagas, será realizada outra convocatória dos suplentes através do site mencionado acima.

8. DISPOSIÇÕES GERAIS

O candidato deverá acompanhar os informes durante todo o processo seletivo para ingresso, bem como o acompanhamento de eventuais alterações e informações sobre o curso, através do endereço eletrônico: <https://educacaosurdosceunes.blogspot.com.br/>

A inscrição do candidato implicará na aceitação de todas as normas contidas neste Edital.

Compete exclusivamente ao candidato se certificar de que cumpre os requisitos estabelecidos por este edital, -implicando o não cumprimento dos mesmos, em sua desclassificação do processo seletivo.

A prestação de informações falsas ou a apresentação de documentação inidônea pelo estudante, apurada posteriormente à matrícula, em procedimento que lhe assegure o contraditório e a ampla defesa, ensejará o seu cancelamento, sem prejuízo das sanções

penais eventualmente cabíveis.

A evasão do curso sem apresentação de justificativa e após período viável para chamada de suplentes, incorrerá na impossibilidade do estudante matricular-se em outras ações de extensão que estejam sob essa coordenação.

A entrega dos certificados está condicionada ao atendimento dos critérios avaliativos dos professores e por isso não será entregue imediatamente após 6 meses após o término do curso.

Os casos omissos nesse edital serão analisados pela coordenação geral deste curso.

São Mateus, 02 de Março de 2018

Daniel Junqueira Carvalho e Keli Simões Xavier Silva

Coordenação Geral do Curso



**CURSO DE FORMAÇÃO
NA ÁREA DE EDUCAÇÃO
DE SURDOS**



Conteúdo Programático

- ☐ **MÓDULO I**
 - ✓ A educação enquanto ciência: Estudos introdutórios (16 hs)
- ☐ **MÓDULO II**
 - ✓ Aspectos históricos da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (32hs)
- ☐ **MÓDULO III**
 - ✓ Estudos Surdos em Educação (20hs)
- ☐ **MÓDULO IV**
 - ✓ Intérprete Educacional de Libras-Português (32hs)
- ☐ **MÓDULO V**
 - ✓ Efeitos de modalidade nos processos de interpretação do par linguístico Libras- Português (80hs).



CURSO DE FORMAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS



CALENDÁRIO SÁBADOS DE 2018

Março: 24	Agosto: 04; 25; 31
Abril: 7;	Setembro: 15; 29
Maió: 5; 19	Outubro: 20*;
Junho: 16; 30	Novembro: 10; 24
Julho: 7*; 28	Dezembro: 8; 15*

** Datas dos pré-seminários e seminário final do curso.*

Horário: das 8:00h às 17:00h - intervalo de uma hora de almoço.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**O TRABALHO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS-PORTUGUÊS E O CONTEXTO EDUCACIONAL**”, desenvolvida por Keli Simões Xavier Silva, discente do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da professora Ivone Martins de Oliveira.

O objetivo central do estudo analisar como a categoria de trabalhadores denominada como tradutor e intérprete de Libras-Português, atuante no contexto educacional, tem se delineado em frente às políticas de Educação Especial na perspectiva da Inclusão, a partir de profissionais que atuam na região norte capixaba.

Sua participação é **voluntária**, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer participar ou não do estudo. Você poderá retirar a sua participação a qualquer momento não havendo nenhuma penalidade caso desista ou não aceite participar da pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão divulgados ao público participante por meio de palestras, artigos científicos e na tese.

Em caso de quaisquer dúvidas ou esclarecimentos poderá entrar em contato com a pesquisadora, por meio do telefone – (27) [REDACTED]-7785– e do e-mail: kelletraslibras@hotmail.com

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações aqui apresentadas.

Foi esclarecido pelo(a) pesquisador(a) que minha participação no estudo é voluntária, e que posso me retirar a qualquer momento da atividade sem nenhum tipo de prejuízo para a minha pessoa.

Diante das questões explicitadas, eu, _____

_____, reitero que fui informado(a), afirmo que estou satisfeito(a) com todos os esclarecimentos e que concordo com a realização de tal pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2018.

Assinatura
