



**O TRABALHO EM EQUIPE DE  
INTÉRPRETES EDUCACIONAIS  
NO ENSINO SUPERIOR**

**Giliard Bronner Kelm**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CAMPUS FLORIANÓPOLIS  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

Giliard Bronner Kelm

**O TRABALHO EM EQUIPE DE INTÉRPRETES EDUCACIONAIS NO  
ENSINO SUPERIOR: ESTRATÉGIAS ADOTADAS NO PROCESSO  
DE ATUAÇÃO**

Florianópolis

2021

Giliard Bronner Kelm

**O TRABALHO EM EQUIPE DE INTÉRPRETES EDUCACIONAIS NO  
ENSINO SUPERIOR: ESTRATÉGIAS ADOTADAS NO PROCESSO  
DE ATUAÇÃO**

Dissertação submetida ao programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução.  
Orientador: Profa. Dra. Neiva de Aquino Albres.

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Kelm, Giliard Bronner

O TRABALHO EM EQUIPE DE INTÉRPRETES EDUCACIONAIS NO  
ENSINO SUPERIOR: : ESTRATÉGIAS ADOTADAS NO PROCESSO DE  
ATUAÇÃO / Giliard Bronner Kelm ; orientador, Neiva de  
Aquino Albres, 2021.

147 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós  
Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Estudos da Tradução. I. Albres, Neiva de Aquino. II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós  
Graduação em Estudos da Tradução. III. Título.



Giliard Bronner Kelm

**O trabalho em equipe de intérpretes educacionais no ensino superior: estratégias adotadas no processo de atuação**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Dra. Silvana Aguiar dos Santos  
Universidade Federal de Santa Catarina

Dr. Rodrigo Custódio da Silva  
Universidade Federal de Santa Catarina

Dr. Marcus Vinícius Batista Nascimento  
Universidade Federal de São Carlos

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em O trabalho em equipe de intérpretes educacionais no ensino superior: estratégias adotadas no processo de atuação obtido pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução.

---

Prof. Dra. Andreia Guerini  
Coordenadora do Programa

---

Prof. Dra. Neiva de Aquino Albres  
Orientadora

Florianópolis, 06 de agosto de 2021.

Este trabalho é dedicado aos meus colegas de classe e  
aos meus queridos pais.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, deixo meu agradecimento à professora Neiva de Aquino Albres pelos momentos de diálogo e de orientação, pela paciência e pela contribuição na construção desta pesquisa, por todos os aprendizados e por sua compreensão. Em vários momentos do processo tive dificuldades tanto acadêmicas quanto pessoais, mas ela sempre esteve ao meu lado me motivando, incentivando e cobrando, como uma boa orientadora faz, principalmente durante a pandemia do Covid-19 que ainda estamos vivendo. Além disso, professora Neiva, reconheço e deixo aqui registrado que você exerce seu papel de orientadora com maestria, sempre me proporcionando experiências ímpares, como a participação em seminários e em congresso, bem como a publicação de textos em coautoria. A conclusão desta dissertação de mestrado só está sendo efetivada, porque você acreditou no meu potencial – e por isso serei eternamente grato.

Agradeço à minha família pela compreensão, pela força e pelo apoio em minhas escolhas e decisões. Não é fácil ter que sair de casa em busca de um sonho, mas para mim só foi possível, porque eles aceitaram e me deram total apoio e força para que isso se tornasse realidade. Família, amo vocês.

Sou grato também aos meus amigos, que eu considero como irmãos e irmãs, que me acompanharam durante a minha trajetória pessoal e acadêmica. São eles: Guilherme Leopold, João Gabriel Ferreira, Mairla Costa, Saionara Figueiredo, Stephanie Vasconcellos, Tom Min Alves e a todos aqueles que participaram de alguma forma em minha constituição profissional e humana.

Agradeço especialmente à minha namorada Hanna Beer, que esteve ao meu lado tanto em momentos bons quanto ruins do processo de escrita dessa dissertação, mas que sem os quais eu não estaria me tornando um pesquisador e uma pessoa melhor.

Eu não poderia deixar de agradecer, também, à instituição na qual eu trabalhei e tive a oportunidade de construir o corpus que deram origem a essa pesquisa e aos profissionais intérpretes que aceitaram contribuir com suas experiências, percepções e falas para construção deste trabalho.

Ainda, deixo meu agradecimento aos professores Rodrigo da Silva Custódio, Silvana Aguiar dos Santos, Marcus Vinícius Batista Nascimento e Saionara Figueiredo por aceitarem participar da banca de qualificação e de defesa desta dissertação.

Por fim, agradeço à CAPES pela bolsa concedida para a produção desta pesquisa de mestrado.

## RESUMO

A partir da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, os surdos passaram a ter mais acesso à educação e a ingressar em instituições de ensino superior. Com esse gradual crescimento, as demandas de contratação de Tradutores e Intérpretes de Libras-Português (TILSP) aumentaram e estes profissionais começaram a ganhar mais visibilidade nesses contextos. Advindos de longos anos de trabalho individual, hoje, algumas instituições de ensino contratam TILSP para trabalhar em equipe, apesar de atuarem na maior parte do tempo com a interpretação, motivo pelo qual os designamos de Intérpretes Educacionais (IEs). Com essa nova configuração de trabalho, não mais individual, surgem questionamentos sobre as habilidades específicas para tal forma de atuação em uma equipe. Com base nisso, questionamos quais são as estratégias e que recursos utilizam os tradutores e intérpretes para construir sentidos e prestar apoio durante a atuação em equipe em sala de aula. Fundamentada em uma perspectiva dialógica e pautada em abordagem qualitativa, esta pesquisa foi desenvolvida um estudo de caso descritivo-analítico em uma instituição federal de ensino superior. Neste local foi construído o *corpus* em duas disciplinas distintas, focalizando as enunciações e as interações entre professor, intérpretes e alunos. Dessa forma, por meio de videograções, entrevistas semiestruturadas e diário de campo, coletamos informações sobre a atuação dos intérpretes em equipe, composta por dois profissionais, sendo eles o intérprete do turno e do intérprete de apoio. Para fins de análise, foram criadas duas categorias: i) multimodalidade e seus efeitos na interpretação em equipe; e ii) tipos de apoio em sala de aula. Como resultados da análise de episódios de interpretação em aulas de cursos do ensino superior, constatamos que os intérpretes em atuação podem se valer do apontamento, do toque, do levantar das mãos, da troca de olhares, do caminhar pelo espaço, da posição sentada ou em pé, a fim de tornar mais claro e compreensível o objeto de sua enunciação para si mesmos e para o outro - seja ele intérprete, professor ou aluno. Da mesma forma, a utilização de recursos multimodais por parte dos integrantes da sala de aula carrega um importante papel na (re)construção e/ou (res)significação das diversas interações ocorridas naquele espaço a partir das linguagens verbal e não verbal.

**Palavras-chave:** Intérprete educacional. Tipos de apoio. Trabalho em equipe. Multimodalidade.

## ABSTRACT

After the publication of the federal law nº 10.436/2002 and the decree nº 5.626/2005, the Deaf began to gain more access to education, more specifically to institutions of higher education. With this gradual growth, the demand for hiring Libras-Portuguese Translators and Interpreters (TILSP) increased and these professionals have been gaining more visibility in such contexts. Despite many years of working alone, some educational institutions have been hiring TILSP to work as a team. These professionals work most of the time interpreting rather than translating, which is why we call them Educational Interpreters (IEs). Considering that interpreters no longer work alone, questions on the specific skills required for teamwork arise. Therefore, the research question that leads this study is: what are the strategies and what resources do translators and interpreters use to construct meanings and to provide support during their work as a team within a classroom? Based on a dialogic perspective and in a qualitative approach, this study was conducted in a Brazilian federal institution of higher education as a descriptive-analytical case study. We built a corpus consisting of IEs that worked in two different courses, focusing on the enunciations and interactions between teacher, interpreters and students. Thus, through video recordings, semi-structured interviews and field journals, we gathered information about the interpreters' performance carried out in different situations. With the aim of analyzing the corpus, we present two different categories: i) multimodality and its effects on team interpreting; and ii) types of classroom support. As a result of the analysis of video recorded episodes of classes in higher education courses, we found that interpreters can use different strategies such as pointing, touching, raising hands, exchanging glances, walking around, sitting or standing, in order to make the object of their enunciation clearer and more understandable for themselves and for others - be them interpreter, teacher or student. Moreover, the use of multimodal resources by those within that space plays an important role in the (re)construction and/or (re)signification of the many different interactions that take place in the classroom environment, considering both verbal and nonverbal communication.

**Keywords:** Educational Interpreter. Types of support. Teamwork. Multimodality.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Uso de classificadores.....	40
Figura 2 - O intérprete de apoio gesticula para a sinalizante.....	42
Figura 3 - Estratégias de interpretação .....	43
Figura 4 - Diagrama de sala de aula com IE em equipe .....	70
Figura 5 - Diagrama de sala de aula com IE em equipe .....	71
Figura 6 - Diagrama de sala de aula com IE em equipe. ....	72
Figura 7 - Tomada da aula de “Gerência de Projeto” .....	90
Figura 8 - Disposição da sala na aula de Gerência de Projetos .....	90
Figura 9 - Tomada da aula de “Cultura Surda” .....	93
Figura 10 - Disposição da sala na aula de Cultura Surda .....	94
Figura 11 - Professor e Intérprete apontam para o quadro .....	95
Figura 12 - Aluno surdo.....	96
Figura 13 - Apontamento do intérprete de apoio.....	97
Figura 14 - Vão para o inferno .....	99
Figura 15 - Gesto de chifre.....	100
Figura 16 - Intérprete em pé .....	102
Figura 17 - Intérprete sentado.....	103
Figura 18 - Intérprete utiliza os slides para a explicação .....	105
Figura 19 - Sequência de imagens do gesto de planilhas .....	106
Figura 20 - Intérprete do turno a frente do intérprete de apoio .....	108
Figura 21 - Intérprete de apoio próximo ao intérprete do turno .....	108
Figura 22 - Slide da apresentação “Votação no Congresso de Milão”.....	111
Figura 23 - Intérprete de apoio aponta para a aluna .....	112
Figura 24 - Sinal de escola .....	113
Figura 25 - Intérprete de apoio fornece a palavra Instituto .....	114
Figura 26 - Intérprete de apoio controlando o tempo .....	116
Figura 27 - Intérprete de apoio pedindo esclarecimento ao professor.....	117
Figura 28 - Professor ao lado do slide com o texto .....	118
Figura 29 - Intérprete de apoio controlando o tempo .....	119
Figura 30 - Intérprete de apoio coordenando o espaço físico.....	120

Figura 31 - Intérprete de apoio assume a interpretação da resposta de alunos.....	121
Figura 32 - Intérprete de apoio controlando o tempo .....	122
Figura 33 - Professor comemora por estar vivo .....	122
Figura 34 - Intérprete de apoio indicando o momento de troca.....	124

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cursos escolhidos.....	80
Quadro 2 - Perfil dos IE participantes .....	80
Quadro 3 - Descrição das vídeo gravações realizadas.....	82
Quadro 4 - Questões semiestruturadas para a entrevista retrospectiva .....	84
Quadro 5 - Panorama das aulas analisadas .....	95

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABATILS	Associação Baiana de Tradutores Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais Brasileira/Língua Portuguesa
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACATILS	Associação Catarinense dos Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais
AGILS	Associação Gaúcha dos Intérpretes de Língua de Sinais
AGITE	Associação de Tradutores Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais do Estado do Rio de Janeiro
APAMTILS	Associação Pampeana dos Tradutores Intérpretes e Guia-Intérpretes de Libras
APILCE	Associação dos Profissionais Intérpretes de Libras do Ceará
APILGO	Associação dos Profissionais Tradutores Intérpretes e Guia-Intérprete de Língua de Sinais do Estado de Goiás
APILRJ	Associação dos Profissionais Intérpretes de Libras do Rio de Janeiro
APILSEMG	Associação dos Profissionais Intérpretes da Língua de Sinais do Estado de Minas Gerais
APILSPI	Associação dos Profissionais Intérpretes de Língua de Sinais do Piauí
APTIGILSP	Associação dos Profissionais Tradutores Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais/Português de Rondônia
APTILSPR	Associação dos Profissionais Tradutores Intérpretes de Língua De Sinais Do Paraná
ASTILAP	Associação dos Tradutores Intérpretes de Libras do Amapá
ASTILEAC	Associação de Tradutores Intérpretes de Libras no Acre
FEBRAPILS	Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais
FENEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IE	Intérprete(s) Educacional(is)
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina

LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
TILS	Tradutor(es) e Intérprete(s) de Língua de Sinais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>20</b>
1.1 JUSTIFICATIVA	25
1.2 OBJETIVOS	26
<b>1.2.1 Objetivo geral</b>	<b>26</b>
<b>1.2.2 Objetivos específicos</b>	<b>26</b>
<b>2 PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM E A TRADUÇÃO-INTERPRETAÇÃO</b>	<b>29</b>
2.1 APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE DIALOGISMO E ENUNCIADO	29
<b>2.1.1 Gêneros do Discurso e Multimodalidade</b>	<b>35</b>
<b>2.1.2 Aula como um gênero discursivo</b>	<b>38</b>
<b>3 LEITURAS DA HISTÓRIA DOS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL</b>	<b>46</b>
3.1 A PERSPECTIVA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INCLUSÃO DOS SURDOS	46
3.2 ORIENTAÇÕES NACIONAIS SOBRE OS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS	52
3.3 MOVIMENTOS DAS ASSOCIAÇÕES DE INTÉRPRETES	57
3.4 A FORMAÇÃO DOS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS	60
3.5 DESAFIOS E REALIDADES	62
<b>4 O INTÉRPRETE EDUCACIONAL</b>	<b>65</b>
4.1 TRABALHO EM EQUIPE E INDIVIDUAL	65
<b>4.1.1 Posição dos intérpretes em equipe em sala de aula</b>	<b>71</b>
<b>4.1.2 Processamento da informação em processo de interpretação</b>	<b>74</b>
<b>4.1.3 Competências para o trabalho em dupla</b>	<b>75</b>
<b>5 METODOLOGIA</b>	<b>79</b>
5.1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	79
5.2 ESTUDO DE CASO	80

5.3 LOCAL DE PESQUISA	81
5.4 OS PARTICIPANTES	82
5.5 INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE CORPUS	83
<b>5.5.1 VÍDEOGRAVAÇÃO</b>	<b>84</b>
<b>5.5.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b>	<b>85</b>
5.6 APRESENTAÇÃO DOS EPISÓDIOS	87
<b>6 ANÁLISE DA INTERPRETAÇÃO EM DUPLA</b>	<b>89</b>
6.1 A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	89
6.2 MULTIMODALIDADE E SEUS EFEITOS NA INTERPRETAÇÃO EM EQUIPE	90
6.2.1 Aula da disciplina de Gerência de Projetos	91
6.2.2 Aula da disciplina de Cultura Surda	94
6.3 MULTIMODALIDADE E SEUS EFEITOS NA INTERPRETAÇÃO EM EQUIPE	
EPISÓDIO 1 - O QUE DEVO PRIORIZAR? A COMPRA OU A PRODUÇÃO?	95
EPISÓDIO 2 - IMPORTADORES VÃO PARA O INFERNO	99
EPISÓDIO 3 - SENTAR OU FICAR EM PÉ?	102
EPISÓDIO 4 - FLUXOGRAMA	104
EPISÓDIO 5 - POSIÇÃO DO CORPO DOS INTÉRPRETES	107
6.4 OS TIPOS DE APOIO EM SALA DE AULA	110
EPISÓDIO 1 - “PORQUE APENAS 4 VOTOS A FAVOR DA LÍNGUA DE SINAIS?” - COORDENANDO AS INTERAÇÕES	110
EPISÓDIO 2 - ESCOLA OU INSTITUTO? QUAL A DIFERENÇA? APOIO COM PALAVRAS	113
EPISÓDIO 3 - GERENCIAMENTO DO TEMPO	115
EPISÓDIO 4 - REIS LOUIS? ESCLARECENDO	116
EPISÓDIO 5 - EDWARD GALLAUDET - ANTECIPANDO UM POSSÍVEL PROBLEMA	
118	
EPISÓDIO 6 - LICENCINHA!!! COORDENANDO O ESPAÇO	120

EPISÓDIO 7 - MORTE AOS 27 ANOS - SERÁ	121
EPISÓDIO 8 - INDICAÇÃO DA TROCA COM TOQUE	123
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE A</b>	<b>142</b>
APÊNDICE B	144
APÊNDICE C	145



# INTRODUÇÃO

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a partir dos esforços empenhados pelas comunidades surdas<sup>1</sup> nos Movimentos Sociais Surdos<sup>2</sup> e de políticas linguísticas em âmbito legal, tais como a Lei nº 10.436 /2002 que assegura a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como um meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda (BRASIL, 2002) e o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005a) que a regulamenta, os surdos vêm conquistando cada vez mais espaço na sociedade, inclusive nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras como discentes e docentes. Considerando essa crescente inserção, percebe-se um aumento significativo na demanda pela contratação de profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (doravante TILSP), que atuam com o par linguístico Libras-português, a fim de atender às necessidades comunicacionais dos surdos e dos ouvintes que transitam entre ambas as línguas nos mais diversos espaços.

Para contextualizar o motivo que incentivou meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PPGET), preciso relatar minha origem, meu processo sócio-histórico, minha cultura e meu berço familiar. Meu contato com a Libras se iniciou nos primeiros dias de minha vida, pois nasci em uma família de surdos. Antes de contar minha história, preciso dizer quem são meus pais. Minha mãe, Nilde Bronner Kelm, por volta dos seus quatro anos de idade foi diagnosticada com meningite e por falta de tratamento na época (morava em zona rural) acabou ficando surda. Norberto Kelm, meu pai, foi vítima também da meningite com a mesma idade de minha mãe. Quando foram para escola, eles não tiveram uma experiência positiva com a educação, pois na época ainda era aplicado o método oralista, e eles eram obrigados a aprender a falar e muitas vezes eram castigados por não conseguirem imitar e/ou repetir o que estava sendo imposto pelos professores em sala de aula.

Dessa forma, acabaram desmotivados e desistindo dos estudos. Por outro lado, tiveram a oportunidade de conhecer a comunidade surda que frequentava a escola e, escondidos com outros colegas, falavam em língua de sinais. Com o passar dos anos, eles se conheceram e no

---

<sup>1</sup> Entende-se que as comunidades surdas envolvem “todos os atores que de alguma maneira a compõe: os surdos e seus familiares, pesquisadores, professores de surdos, tradutores e intérpretes de língua de sinais, enfim todo e qualquer indivíduo afetado de alguma maneira ou em algum grau pela língua de sinais” (RODRIGUES; BEER, 2016, p. 678). Contudo, não há uma única grande comunidade. A partir da luta por direitos linguísticos, os grupos se configuram por unidade e por distinções político-partidárias, religiosas, culturais, econômicas, entre outras. Por isso optamos por utilizar o termo no plural – “comunidades surdas”.

<sup>2</sup> Para conhecer mais sobre os Movimentos Sociais Surdos, sugere-se a leitura de Monteiro (2008). Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.810>.

final da década 1980 se casaram. Desta união, tiveram um casal de filhos ouvintes, minha irmã mais nova, Bruna Thais Bronner Kelm, e eu, Giliard.

Como havia mencionado, o primeiro contato que tive com a Libras foi “de berço”. Minha aceitação em relação à língua dos meus pais foi imediata, nunca foi um obstáculo para a aprendizagem. Eles sempre estiveram preocupados com a nossa educação e com o nosso futuro. Entretanto, eles não eram alfabetizados e apresentavam dificuldade com a língua portuguesa. A partir dessa dificuldade – se comunicar com nossos vizinhos, com outros familiares, com meus professores nas reuniões da escola, com médicos em consultas e pela falta de informação acessível nas mídias e canais de televisão – que eu começo a me constituir como intérprete. Minha vida e a da minha irmã sempre foram marcadas pela interpretação, isso para qualquer tipo de informação e comunicação que eles pedissem e precisassem para interagir com os ouvintes, a fim de que não se sentirem excluídos da sociedade.

Obviamente havia situações e/ou temas mais complexos que fugiam da nossa alçada, até mesmo pela idade. Interpretei em diferentes contextos durante anos da minha vida, passando inclusive por situações de constrangimento. Houve um dia que briguei na escola e meus pais foram intimados a comparecer, e quem interpretou a conversa entre a coordenação e meus pais? Nem preciso dizer. Passar por essa experiência foi uma oportunidade única. Viver no Brasil e ter a oportunidade de vivenciar duas culturas, dois mundos diferentes, me torna a pessoa que eu sou. Essa relação com meus pais e com as comunidades surdas, que eu tive oportunidade de participar, sempre foi muito enriquecedora.

Passei anos da minha vida interpretando em diferentes contextos para meus pais e para outros surdos também. Nesse período nunca havia refletido sobre me “tornar” um intérprete, inclusive, houve uma fase na minha adolescência de rebeldia. Quem nunca? Pois então, me afastei por um período da comunidade surda que eu participava. Foi um momento de isolamento, sem interação com os surdos que meus pais tinham amizade e interagem. Entretanto, com o passar dos anos e com o apoio dos amigos que participavam do mesmo ciclo de amizade, me fizeram enxergar que ser intérprete podia trazer benefícios tanto para mim quanto para comunidade surda. A partir disso, busquei informações sobre a profissão de intérprete de Libras-português no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/MS). Ali tive a oportunidade de realizar uma avaliação de proficiência linguística e fui designado para uma escola estadual para atuar no ensino fundamental, isso aos 21 anos de idade. Trabalhei em diversas escolas estaduais e universidades

particulares em minha cidade (Campo Grande – MS), sempre desempenhando a função de intérprete educacional sozinho em sala de aula. Com o passar dos anos, após concluir a graduação em Letras com habilitação em Literatura, senti que queria dar continuidade aos estudos. Porém, eu queria sair da cidade e explorar outros lugares com a possibilidade de dar seguimento a este plano. Foi quando uma instituição federal do estado de Santa Catarina (SC) abriu um processo seletivo temporário para tradutores e intérpretes de Libras-português e vi esse momento como uma oportunidade de mudança. Ao ser aprovado pela instituição, iniciei meus trabalhos em SC, mudando de cidade.

A princípio, acreditei que atuar nesta instituição seria semelhante a outros lugares que havia trabalhado, mas me enganei. Primeiro pela quantidade de alunos(as) surdos(as) que estavam estudando e os professores efetivos ali. Segundo pela variação linguística em relação à língua de sinais que os alunos usavam e aos sinais já preestabelecidos pelos tradutores e intérpretes da instituição. Terceiro que em todas as demandas da instituição os intérpretes atuavam em equipe, tanto em sala de aula quanto em reuniões pedagógicas, como também em eventos promovidos por ela. Este último ponto foi muito impactante e marcante, pois nunca achei que isso seria possível, além de que eu não conhecia o trabalho em equipe. Confesso que no início me sentia inseguro, no sentido de ser avaliado e julgado constantemente por meus colegas de trabalho. Afinal, nunca tinha passado e/ou participado de uma formação que abordasse tal tema. Tive que aprender no dia a dia, conversando com cada membro da equipe e aos poucos aquele sentimento de receio que havia construído foi sendo diluído. Percebi que o trabalho coletivo poderia ser muito produtivo, profissionalmente falando, e que o surdo é beneficiado com o trabalho em equipe.

A partir disso, fui em busca de referências bibliográficas que abordassem o trabalho em equipe por intérpretes educacionais, na intenção de me aperfeiçoar profissionalmente e buscar novas práticas que contribuíssem com meu trabalho. Contudo, percebi que é um tema pouco explorado e que as publicações na área ainda eram escassas. Como havia despertado o meu interesse pelo trabalho em equipe e a vontade de continuar os estudos, resolvi me inscrever para seleção de mestrado no PPGET-UFSC. Aqui estou. Para saber o desenrolar dessa pesquisa, continue a leitura.

Dando continuidade, sabe-se que historicamente a atuação dos TILSP em contextos educacionais é anterior à elaboração de quaisquer instrumentos legais específicos e a formação destes profissionais se dava, majoritariamente, de forma empírica. Segundo Queiroz (2011), os

intérpretes eram ad hoc, considerados um mediador bilíngue (sendo muitas vezes um familiar, amigo ou voluntário) que interpreta diálogos em diversos contextos comunitários (QUEIROZ, 2011, p. 50).

Como reflexo da Lei e do Decreto supracitados, entre as diversas normativas ali presentes, as instituições de ensino tiveram que incluir a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de graduação em licenciaturas e no curso de Fonoaudiologia. Em decorrência disso, fez-se necessário criar cursos superiores que visassem a formação formal de profissionais que atuassem com o ensino da língua e também com a sua tradução e interpretação. Para tanto, o Decreto nº 5.626/2005 instituiu o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras (Prolibras) e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras-Língua Portuguesa. As avaliações do Prolibras iniciaram em 2006, estendendo-se por dez anos, tendo sua última edição em 2015. Tratando especificamente dos TILSP, a sua formação, antes majoritariamente empírica, passa a contar com uma maior oferta de cursos institucionalizados, tais como cursos oferecidos por instituições representativas e cursos de graduação em nível superior.

Em consequência dos avanços científicos, da visibilidade da Libras na sociedade e da crescente necessidade de TILSP capacitados, instituiu-se a Lei nº 12.319/2010 que regulamentou a prática destes profissionais (BRASIL, 2010). Além de dispor sobre a formação dos tradutores e intérpretes, essa lei aborda a necessidade de uma educação bilíngue para alunos surdos. Entretanto, ao se tratar de escolas inclusivas em salas mistas (surdos e ouvintes), faz-se necessária a presença de intérpretes educacionais (IE)<sup>3</sup> no âmbito escolar. Nesse sentido, as práticas interpretativas na esfera educacional vêm sendo alvo de pesquisas que buscam indicar os diversos papéis assumidos por esses intérpretes (KELMAN, 2005; LACERDA, 2009; MARTINS, 2013; ALBRES, 2015).

Apesar de haver diversas políticas educacionais instituídas em instrumentos legais, sabe-se que a educação bilíngue e inclusiva pensada para o aluno surdo ainda está em processo de consolidação. Neste sentido, além da necessidade da atuação do TILSP no ambiente escolar, faz-se necessário também que se reflita sobre o seu trabalho, problematizando-o, visto que ainda não há uma padronização na forma que estes profissionais devem proceder. Há aqueles que

---

<sup>3</sup> Optamos por utilizar o termo Intérprete Educacional (IE) para tratar dos profissionais que atuam como intérpretes na esfera educacional. Apesar de muitas vezes estes profissionais também atuarem com a tradução dentro das instituições de ensino em que trabalham, o enfoque desta pesquisa é na interpretação no espaço da sala de aula. Para demais casos, usaremos o termo Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Português (TILSP).

atuam sozinhos (KOKATI; LACERDA, 2013), como também há situações em que os intérpretes atuam como parceiros do professor, como um segundo docente, chamados de projetos de bidocência (TUXI, 2009). Há, ainda, experiências em que os intérpretes atuam em duplas para revezamento e apoio mútuo (SANTIAGO, 2013).

Embora já existam alguns estudos sobre esses temas e sobre o trabalho do apoio ao intérprete, o IE deve ser considerado a partir de uma perspectiva que o veja para além de um profissional que faz a mediação entre professor e aluno. De acordo com Albres (2015), “nem toda atuação do intérprete educacional é mediação da fala dos outros, por vezes, desenvolve ações para mediação pedagógica, com fins de ensino ao aluno surdo”. Sendo assim, o IE pode fazer parte do corpo pedagógico da instituição, atuando em diversos outros espaços para além da sala de aula. À medida que o intérprete trabalha em sala de aula, ele está em articulação direta com o professor regente, alinhado com o aluno surdo a sua frente e em caso de atuação em equipe está em colaboração com o seu outro colega intérprete.

Desta forma, coloca-se um complexo fenômeno de uso de diferentes linguagens que se relacionam estreitamente (português oral, Libras, texto, gestos, imagens, objetos, recursos didáticos etc.), por diferentes agentes (professor, intérpretes e alunos) unidos em prol de um melhor processo de ensino-aprendizagem.

A partir disso, considerando o momento transitório do trabalho individual para o trabalho em equipe e visando a consolidação desse profissional, este trabalho tem como objetivo geral investigar a atuação dos IEs que trabalham em equipe. Como objetivos específicos pretende-se observar os processos envolvidos na atuação dos IEs no ensino superior inclusivo antes, durante e depois da interpretação em sala de aula de acordo com as condições de produção da atividade. Além disso, busca verificar as estratégias interpretativas desses profissionais atuando em equipe.

A presente pesquisa é de cunho qualitativo fundamentada em uma perspectiva dialógica. A partir de um estudo de caso descritivo-analítico, pretendeu-se compreender os processos e estratégias adotados por IEs atuando em equipe no ensino superior em dois cursos de graduação de uma instituição que conta com a presença de IE atuando em equipes. Para a construção do corpus, realizaram-se vídeogravações de aulas associadas a anotações de diário de campo. Em seguida, conduziu-se uma entrevista visando compreender as decisões tomadas em equipes durante a atuação. A hipótese levantada nesta pesquisa é a de que com esse modelo de atuação em equipe exercida por IE no ensino superior, pela operacionalidade da interpretação, traria

benefícios para o trabalho desses profissionais. O revezamento entre o intérprete do turno e o suporte oferecido pelo intérprete de apoio, a multimodalidade presente e sala de aula deve desempenhar uma qualidade de transmissão de informação.

A aula, como um gênero discursivo, requer dos intérpretes atuando em equipe estratégias interpretativas características. Percebe-se que há problemas de execução da interpretação em equipes por questões de afinidade com os componentes curriculares, competência linguística e interpretativa, como também problemas de relações interpessoais e falta de experiência e formação para a atuação em equipe. A seguir, apresentaremos a justificativa dessa pesquisa, argumentaremos sobre a necessidade de desenvolvê-la e explicaremos sobre a escolha do recorte específico dentro do universo de interesse.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

A partir do Decreto nº 5.626/2005, todas as instituições de ensino, do infantil ao superior, devem garantir aos alunos surdos a presença do IE (BRASIL, 2005). Conforme mencionado anteriormente, como resultado de movimentos e políticas, os surdos passaram, cada vez mais, a ingressar em cursos de graduação e, concomitantemente, os IEs passaram também a ocupar estes espaços. Sabe-se que no ensino superior, mesmo com a complexidade dos conteúdos trabalhados, ainda se encontram inúmeros intérpretes que atuam individualmente por um longo período. Consequentemente, o inevitável cansaço mental e físico pode prejudicar a qualidade da interpretação durante a prática do profissional.

Existem pesquisas que vêm discutindo sobre a relevância do IE na esfera educacional (XAVIER, 2012; MARTINS, 2013; MENEZES, 2014) e apontando as diversas demandas e indagações sobre o papel que esse profissional exerce. De acordo com Magalhães Jr. (2007), a qualidade da interpretação simultânea começa a ficar prejudicada a partir de vinte minutos de seu início devido ao esforço cognitivo exigido por essa atividade. Sendo assim, os revezamentos entre os profissionais de IEs são importantes para minimizar os problemas de interpretação. Inclusive, pesquisadores dos estudos da interpretação, tais como Gile (1995), advogam pela necessidade do trabalho em equipe.

Atualmente, observa-se que, em algumas instituições de ensino superior, os IEs passaram a trabalhar em equipe. Diante disso, as instituições de ensino superior que já sistematizaram o trabalho de interpretação em equipe em sala de aula configuram-se como um

interessante espaço de pesquisa, visto que apresentam um modelo de trabalho até então inédito na esfera educacional: a atuação em equipe.

Considerando essas variáveis, este trabalho busca investigar os aspectos específicos desse espaço e modo de interpretação, já que, apesar dos já existentes estudos sobre o trabalho do IE, ainda pouco se sabe sobre as especificidades do trabalho em equipe no ensino superior.

## 1.2 OBJETIVOS

Este trabalho consiste em abordar questões relacionadas à interpretação na esfera educacional de ensino superior realizada por IEs em equipe. Visa-se observar o processo de atuação desses profissionais no revezamento e no apoio realizado entre eles. A problemática levantada trata dos processos envolvidos na atuação destes IEs antes, durante e depois da interpretação em sala de aula, de acordo com as condições de trabalho em equipe.

### 1.2.1 Objetivo geral

Analisar a interação entre intérpretes educacionais que atuam em equipe, bem como as estratégias interpretativas de revezamento e apoio desenvolvidas em sala de aula.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- Compreender como os IEs solicitam e dão apoio na interpretação em processo, considerando os aspectos multimodais em sala de aula;
- Verificar os efeitos da multimodalidade no processo interpretativo no contexto educacional, tanto do intérprete do turno quanto do apoio;
- Identificar os tipos de apoio realizados em aulas de caráter expositivo.

Diante disso, colocamos como problema de investigação, a seguinte questão: quais são as estratégias e que recursos utilizam os intérpretes para construir sentidos e prestar apoio durante a atuação em equipe em sala de aula?

No intuito de responder essa questão, na seção 2, abordamos a fundamentação teórica deste trabalho, que envolve uma perspectiva dialógica da linguagem relacionada à tradução e à interpretação. Nas seções 3 e 4, há um panorama histórico da profissão do intérprete de língua

de sinais, além de tratarmos da interpretação em equipe, mais especificamente no contexto educacional. Na seguinte seção, número 5, apresentamos o percurso metodológico seguido para a produção do corpus deste trabalho. Já na seção 6, discutimos a análise preliminar de parte do corpus obtidos. Finalmente, na seção 7, são feitas considerações finais com base na análise realizada.



**PERSPECTIVA DIALÓGICA  
DA LINGUAGEM E A  
TRADUÇÃO-INTERPRETAÇÃO**

## 2 PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM E A TRADUÇÃO-INTERPRETAÇÃO

Neste tópico, abordaremos a fundamentação teórica que sustenta toda a nossa discussão e análise das interações em sala de aula e dos discursos dos intérpretes a partir da perspectiva dialógica formulada por Bakhtin e o Círculo<sup>4</sup> (2017), do conceito de multimodalidade (DIONÍSIO, 2007; ROJO, 2012) e outros autores que desenvolvemos esse capítulo. Por fim, discutiremos gêneros do discurso, focando na arquitetura do gênero “aula”, bem como a atuação do IE inserido nessa dinâmica enunciativa multimodal.

### 2.1 APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE DIALOGISMO E ENUNCIADO

Antes de começar a dissertar este subtópico, ressaltamos que é incomum dissociar Dialogismo de Gênero do Discurso. Porém, por uma questão didática, observaremos os conceitos do mais amplo e abstrato para o mais específico e palpável. Isto é, apresentamos o entendimento sobre o funcionamento da interação humana pela perspectiva dialógica bakhtiniana a partir das perspectivas de linguagem, ou seja, das aproximações e distanciamentos entre Bakhtin e os demais teóricos que compreendem a linguagem como objeto de reflexão. Ainda, tratamos dos enunciados que são a materialidade dessas interações, bem como a parcial estabilidade desses enunciados em seus determinados contextos que definem os gêneros do discurso. Por fim, nos aprofundamos no gênero aula, que é o contexto em que esta pesquisa se desenvolveu.

Partimos da concepção que pensar a linguagem, a partir dos conceitos propostos por Bakhtin e o círculo, é também entender como essa se contextualiza socialmente. A concepção de linguagem apresentada por Bakhtin e o Círculo não estava atrelada ao conceito subjetivo-realista ou objetivista-abstrata de língua, a saber, língua como um sistema representativo individual de pensamento e língua como sistema linguístico alheio das práticas sociais, respectivamente (VOLOCHÍNOV, 2017).

---

<sup>4</sup> O Círculo de Bakhtin consistiu em um grupo de intelectuais soviéticos do século XX que discutiam temas tais como linguagem, arte e literatura. Para este referencial teórico utilizamos principalmente o Livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* escrito por Valentim Volóchinov e traduzido por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo publicado em 2017 pela editora 34.

Quando levantamos a discussão a respeito da concepção de Bakhtin e o Círculo sobre enunciado, é fundamental que se compreenda os estudos que circundavam na época sobre a linguística do século XIX e o pensamento à luz de Valentin Volóchinov. De que forma os pensadores filosóficos-linguísticos da primeira (o subjetivismo individualista) e segunda tendência (o objetivismo abstrato) concebia a existência real da língua. O objetivo não é discutir essas tendências de maneira aprofundada. Propõe-se aqui uma prévia para nos situarmos quanto às tendências existentes (o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato) e a perspectiva de Bakhtin e o Círculo (VOLÓCHINOV, 2017).

Abordamos a primeira tendência, reconhecida como subjetivismo individualista. O renomado e notável precursor representante da primeira tendência do pensamento filosófico-linguístico é o Wilhelm Humboldt. O mesmo reconheceu a função comunicativa da linguagem. Entretanto, não a enxergava como objeto de estudo, ou seja, manteve a comunicação em segundo plano. Para Humboldt a formação do pensamento era “*independente da comunicação*, [...] sem fazer nenhuma menção à necessidade da comunicação entre os homens, a língua seria uma condição indispensável do pensamento para o homem *até mesmo na sua eterna solidão*” (BAKHTIN, 2016, p. 23, [grifo do autor]).

Nesta perspectiva, a primeira tendência investiga o ato de manifestação individual e criativa como a causa da língua. Ou seja, do ponto de vista desta tendência, a língua é concebida como um processo de criação ininterrupta e individual, possibilitando que o sujeito receba a língua pronta e acabada. “A essência da linguagem nessa ou aquela forma, por esse ou aquele caminho, se reduz à criação espiritual do indivíduo” (BAKHTIN, 2016, p. 23). A função do falante nessa tendência desconsidera o papel do interlocutor, atribuindo apenas como participante passivo (ouvinte) na comunicação. “No fundo, a língua necessita apenas do falante – de um falante – e do objeto da sua fala, se neste caso a língua pode servir ainda como meio de comunicação, pois essa é a sua função secundária, que não afeta a sua essência” (BAKHTIN, 2016, p. 25). Em perspectiva bem distinta, tanto o falante quanto o ouvinte têm papel fundamental na comunicação.

De fato, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2016, p. 25).

Para Bakhtin (2016), não se pode ignorar a função do ouvinte no diálogo com um falante, pois o ouvinte também tem um papel responsivo na enunciação. Seja ela com respostas imediatas ou tardias. Nesta perspectiva, o autor faz uso de alguns exemplos:

É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (alguns gêneros discursivos foram concebidos apenas para tal compreensão, por exemplo, os gêneros líricos), mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou mais tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte (BAKHTIN, 2016. p. 25).

Percebe-se que o interlocutor, nesta relação com o locutor, também tem sua relevância como um efeito responsivo. Por mais que ele não necessariamente reverbere de imediato com seu locutor, internamente ele dialoga com seu locutor. Segundo Volóchinov (2017), “a compreensão opõe-se ao enunciado, assim como uma réplica opõe-se a outra no diálogo. A compreensão busca uma *antipalavra* à palavra do falante” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 231). Tratarei desse conceito, *antipalavra*, posteriormente, no subitem gênero aula.

Para que se compreenda o ponto de vista do pensamento da primeira tendência proposto por Wilhelm Humboldt, apresentamos os principais fundamentos dessa tendência:

- 1) A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação (‘ενέργεια)<sup>5</sup>, realizado por meio de atos discursivos individuais;
- 2) As leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas;
- 3) A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística;
- 4) A língua como um produto pronto (‘έργον)<sup>6</sup>, como um sistema linguístico estável (dotado de vocabulário, gramática, fonética), representa uma espécie de sedimentação imóvel, de lava petrificada da criação linguística, construída de modo abstrato pela linguística com objetivo prático de ensinar a língua como um instrumento pronto (VOLÓCHINOV, 2017. p. 148).

O pensamento acima, da primeira tendência, não se resume apenas a citação apresentada. A teoria humboldtiana transcende muito além dos limites da tendência caracterizada por Valentin Volóchinov (VOLÓCHINOV, 2017). Sendo assim, esta tendência influenciou outros seguidores posteriormente, como Steinthal, Wundt, Vossler, etc. Por fim, apresentamos um

---

<sup>5</sup> Em grego no original [enérgeia], “atividade”, “produção” (nota da tradutora).

<sup>6</sup> Em grego no original [érgon], “obra”, “produto” (nota da tradutora).

breve histórico de como era manifestada e concebida a língua na perspectiva da segunda tendência.

Partimos agora para o objetivismo abstrato, segunda tendência (VOLÓCHINOV, 2017). Aqui, diferente da primeira, não se tem um precursor que possamos nomear. Sabe-se que sua fundamentação tem influência racionalista e se deu em meados do século XVII e XVIII, no método cartesiano:

- 1) A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela.
- 2) As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado. Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva.
- 3) As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros). Nenhum motivo ideológico é capaz e a sua significação não existe uma conexão, seja ela natural e compreensível para a consciência, seja artística.
- 4) Os atos individuais da fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas; mas justamente esses atos de uma fala individual explicam a mutabilidade histórica das formas linguísticas, que, como tal, do ponto de vista do sistema da língua, é irracional e sem sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem conexão nem motivos em comum. Eles são alheios entre si (VOLÓCHINOV, 2017. p. 162).

É notável a diferença comparando-se ao quadro anterior atribuído a primeira tendência apresentada por Volóchinov (2017). Os racionalistas fundamentam-se pela compreensão de “condicionalidade, arbitrariedade da língua e também pela comparação entre o sistema da língua e o sistema de símbolos matemáticos” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 163). Os caminhos traçados por essa tendência são sistematizados pela “*relação de um signo com outro dentro de um sistema fechado*, uma vez aceito e postulado” (VOLÓCHINOV, 2017. p. 163 [grifo do autor]). Nesse sentido, a essência, ou melhor, a fundamentação dessa tendência, baseia-se em álgebras, relacionado a estruturas algébricas, livre de qualquer significação ideológica que integra o signo. Nesta perspectiva, eles até compreendem o papel do sujeito ouvinte, porém descartam o interior expresso pelo falante. Volóchinov (2017) afirma que:

Difícilmente o símbolo matemático pode ser compreendido como uma expressão do psiquismo individual, e para os racionalistas o símbolo matemático representava o ideal de qualquer signo, inclusive o linguístico. Tudo isso foi claramente expresso na ideia de Leibniz a respeito da gramática universal (VOLÓCHINOV, 2017, p. 163).

Um dos representantes fundamentais dessa linha é Ferdinand de Saussure<sup>7</sup>, fundador de uma escola conhecida hoje por “escola de Genebra”, que elaborou ideias impressionantes de compreensão sobre a segunda tendência. De acordo com Volóchinov (2017):

Saussure parte da distinção de três aspectos da língua: *linguagem (langage)*, *língua como sistema de formas (langue)* e o ato individual discursivo – enunciado (*parole*). A língua (no sentido de sistema de formas) e o enunciado (*parole*) são elementos que compõem a linguagem, compreendida como um conjunto de todos os fenômenos sem exceção – físicos, fisiológicos e psicológicos – que participam na realização da atividade discursiva (VOLÓCHINOV, 2017, p. 166).

Segundo Volóchinov (2017), Saussure depreende que seu objeto de estudo não é a linguagem (*language*), porque esta se encontra no interior de cada falante e é independente, assim, sua composição é heterogênea e complexa de ser estudada. Neste caso, Saussure descarta a possibilidade da linguagem ser um objeto de estudo da linguística. Partindo dessa concepção, Saussure propõe que a língua seja o objeto da linguística, “é necessário partir da língua, compreendida como sistema de formas normativas idênticas, e esclarecer todos os fenômenos da linguagem em relação a essas formas estáveis e autônomas (com suas leis próprias)” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 167). Em outras palavras, Saussure assume que é inviável, como objeto de estudo da ciência, pesquisar as duas disciplinas, é necessário separá-las. Sendo elas a linguagem (*language*) e língua (*langue*), o autor enfatiza que seu único objetivo é dedicar-se a língua.

Até o presente momento, apresentamos de modo sucinto duas tendências do pensamento filosófico-linguístico. Essa elucidação foi necessária para compreendermos de que modo era constituída a linguagem como objeto de estudo da ciência em suas perspectivas teóricas.

Para Bakhtin (2016), a partir das interações sociais, específicas de determinados campos de atividade humana, é que a utilização da linguagem se torna possível, a saber, através de enunciados proferidos pelos sujeitos que se inter-relacionam. Estas esferas sociais podem, de maneira ideológica, significar e unir os enunciados, a partir de qual finalidade discursiva este se propõe, se materializando em como esses enunciados se compõem, qual é o seu estilo e seu conteúdo temático, ou seja, de como compreender o contexto do gênero discursivo. Para Sobral (2009) o dialogismo está

---

<sup>7</sup> O trabalho teórico fundamental de Saussure foi editado após sua morte por seus alunos, intitulado *Cours de linguistique générale* (1916) (Notas do autor).

[...] vinculado indissolúvelmente com o de interação, é assim a base do processo de produção dos discursos e, o que é mais importante, da própria linguagem: para o Círculo, o locutor e o interlocutor têm o mesmo peso, porque toda enunciação é uma “resposta”, uma réplica, a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras, e ao mesmo tempo uma “pergunta”, uma “interpelação” a outras enunciações: o sujeito que fala o faz levando a outro em conta não como parte passiva mas como parceiro – colaborativo ou hostil – ativo (SOBRAL, 2009, p. 33).

Entende-se que o conceito de enunciado é uma noção necessária em qualquer corrente especial de estudo. Todo enunciado, independente da sua condição, “responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 184).

Assim, é importante enfatizar que todos os campos de produção humana estão correlacionados ao uso da linguagem. Vale ressaltar que toda forma de expressão se dá por meio de enunciados, sejam eles orais e escritos. Atualmente, há gêneros que usam uma linguagem híbrida, os enunciados podem ser compostos por aspectos verbais e não verbais. Essa discussão é retomada neste capítulo quando dissertaremos sobre o conceito de multimodalidade.

Nesta pesquisa, são utilizados os conceitos de Bakhtin (2016) e Volochínov (2017), em seus livros “Os Gêneros do Discurso” e “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, respectivamente para dissertar sobre como a função comunicativa da linguagem era compreendida e como estes estudos foram aprofundados ampliando seu conceito para aspectos culturais e ideológicos, até a maturação do conceito de Enunciado. A partir dos conceitos apresentados até o momento, buscamos elencar autores e estudos que identificam o dialogismo bakhtiniano aplicado à tradução de modo geral e à interpretação de língua de sinais.

O dialogismo na perspectiva de Bakhtin, segundo Kumar (2018), é caracterizado por conexões e desconexões num elo comunicativo, ou seja, o dialogismo está presente desde o início da humanidade, passando por gerações, comunidades, línguas e culturas. Constituindo e reconstituindo do eu para o outro. Em outras palavras, o dialogismo não se trata apenas dos sistemas de signos estabelecidos na sociedade, trata-se de uma resposta do eu para o outro. O sujeito pensante, sozinho sem uma relação com o outro, com outros enunciados, por exemplo, seria irrelevante comparado ao vazio.

Segundo Kumar (2018) o texto de partida abarca elementos metalinguísticos, que vão além do sistema de signo, pois aborda também elementos culturais da língua, considerando o

tempo, espaço e cultura. Nesse sentido, quando houver uma tradução do texto de partida para o texto de chegada, há uma relação de interação com ambas as línguas e culturas, ou seja, este processo é caracterizado também como dialogismo, visto que o tradutor necessita compreender e internalizar o texto de partida de tal forma que consiga externalizar/traduzir para o público-alvo sua essência sem ignorar os fatores relevantes presentes no texto de partida. Ainda segundo Kumar (2018), considerando este processo de internalizar/externalizar, se caracteriza também pela criação de um novo enunciado, que é o texto de chegada.

Nesse sentido, o dialogismo é um elemento constitutivo da linguagem e não pode ser estudado separado do gênero discursivo a que as interações estão vinculadas. Dessa forma, abordaremos a seguir o conceito de gêneros discursivos para Bakhtin e o círculo.

### 2.1.1 Gêneros do Discurso e Multimodalidade

Tendo em mente os conceitos abordados anteriormente, a relação dialógica que permeia a interação por meio de enunciados existe em diversos campos de atividade humana, e respectivamente em diversos gêneros do discurso. Embora cada enunciado seja individual e irrepitível, quando proferidos em um determinado campo de atividade humana, os gêneros do discurso são consideravelmente estáveis. Sobre isso, Bakhtin (2016) afirma que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Conforme inicialmente delineado, Bakhtin (2016) ressalta que os enunciados expressos de formas orais e escritas são compostos por três elementos primordiais que configuram os gêneros dos discursos: “o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação” (BAKHTIN, 2016, p. 12). Diante desse conjunto de elementos, há infinitas formas de enunciados, ou seja, os gêneros do discurso são heterogêneos e à medida que um campo novo se forma e se desenvolve, aumentam-se os gêneros do discurso. Nesse sentido, com a heterogeneidade de gêneros do discurso “é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional” (BAKHTIN,

2016, p. 15). De acordo com Bakhtin (2016), os gêneros discursivos secundários são constituídos da seguinte maneira:

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – ficcional, científico, sociopolítico, etc (BAKHTIN, 2016, p. 14).

A formação desse gênero discursivo secundário, complexo, se dá por meio de gêneros discursivos primários (simples), que se efetivaram nas relações comunicativas momentâneas. “Esses gêneros primários, ao integrarem os complexos, nestes se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios” (BAKHTIN, 2016, p. 15). Após apreendermos que existem inúmeros gêneros discursivos, compreendemos que cada gênero discursivo, sendo primário (simples) e secundário (complexo), possui suas diferenças; estas se baseiam no entendimento de qual natureza do enunciado que os constituem.

De pronto, é importante salientar que estudar a variação das formas dos gêneros dos enunciados é fundamental, já que, quando se investiga um material linguístico completo, o que pode envolver “história da língua, gramática normativa [...] – opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais)” (BAKHTIN, 2016, p. 16), que podem estar relacionados a diferentes áreas de comunicação e atividades humanas, como, por exemplo, “anais, tratados, textos de leis, documentos de escritório e outros, diversos gêneros literários, científicos, publicísticos, cartas oficiais e comuns, réplicas do diálogo cotidiano (em todas as suas diversas modalidades, etc.)” (BAKHTIN, 2016, p. 15).

Com isso, dentre os inúmeros gêneros do discurso, nos propomos a salientar a aula expositiva como um gênero discursivo. A aula expositiva é predominantemente caracterizada pelo uso de duas modalidades<sup>8</sup> da língua, a escrita e a falada. Entretanto, é a modalidade falada que tem seu destaque em espaços escolares (PEREIRA, 2012). A modalidade que se sobressai, na maioria das vezes, de acordo com a dinâmica do regente, traz diversos elementos pragmáticos “(hesitações, pausas, repetições, truncamentos, entre outros)” (FÁVERO, 1999 apud PEREIRA, 2012. p. 2). Neste sentido, estes elementos constituem o processo de organização do texto propriamente falado e, conseqüentemente, estimulam a coerência do texto,

---

<sup>8</sup> Nesta parte, estamos empregando modalidade no sentido de modalidade de uso de uma mesma língua, podendo ser ela falada ou escrita.

proporcionando a intercompreensão entre seus interlocutores, pois sem eles este processo de formulação do texto não seria viável.

A interação entre os interlocutores em sala de aula é imprescindível para constituir a aula expositiva como um gênero discursivo. Quando não há o engajamento dos envolvidos (professores e alunos), foge-se da proposta aula expositiva. Contudo, para além das modalidades escrita e falada da língua portuguesa, um professor ouvinte, em sua aula, recorre ao uso de diversos materiais pedagógicos, sejam eles slides, livros, objetos que significam e que compõem o projeto discursivo desse professor. Diante desse conjunto de recursos didáticos, Santos e Lacerda (2015) ressaltam que o IE tem mais liberdade na interpretação por meio de:

[...] recursos que lhe deem apoio no momento da interpretação – imagens, vídeos, cartazes e a própria lousa. O IE, quando inserido em salas de aula com didática diferenciada tem maior liberdade na interpretação, permitindo-se criar e construir sentidos de forma mais aprofundada, mais envolvida pelos/com os conceitos (SANTOS; LACERDA, 2015, p. 527).

Assim, os interlocutores, neste caso os IEs, podem construir sentidos no processo de interação, congregando as informações verbais e não-verbais, ou seja, o conjunto sónica da situação aula. Grosso modo, nos meios de comunicação, a linguagem que usamos são ações individuais e sociais, ou seja, enunciados são manifestações socioculturais, materializados em gêneros textuais (DIONÍSIO, 2007).

Consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (DIONÍSIO, 2007, p. 178).

Portanto, as aulas expositivas, como um gênero discursivo, são carregadas de elementos multimodais e situacionais, que contribuem na interpretação do IE que desenvolvem o trabalho em equipe. Dionísio (2007) e Silvino (2012) reforçam as diversas maneiras distintas de representar a multimodalidade.

A multimodalidade refere-se às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção linguística de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens, cores, formatos, marcas/ traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares etc (DIONÍSIO, 2005, 2011; SILVINO, 2012).

Nesse sentido, Rojo (2012) também apresenta um conceito de multimodalidade que envolve, em um mesmo texto, a interação entre diferentes linguagens ali presentes. Desta forma,

ao realizar a leitura do texto, o leitor leva em conta os diversos elementos que o compõem e que transmitem o seu sentido, como as imagens, as cores, a formatação textual, a disposição da escrita e quaisquer outras características que sejam significativas para a compreensão do que está sendo expresso. Assim, a soma e a interação das diversas linguagens, dos diferentes elementos verbais e não verbais, que permeiam o espaço da sala de aula contribuem com as construções de sentidos por parte dos IEs e dos demais sujeitos presentes naquele contexto.

### **2.1.2 Aula como um gênero discursivo**

Uma vez compreendidos os gêneros do discurso na perspectiva dialógica, segundo Bakhtin (2016), damos seguimento para a aula como um gênero discursivo como um componente secundário (complexo) que faz parte dessa arquitetura maior na perspectiva bakhtiniana. A escolha de aula como um gênero discursivo, nesta pesquisa, se deu pelo fato de toda a produção de corpus para análise ser gerada por meio de videogravação de aulas expositivas no ensino superior, seguida de uma entrevista semiestruturada com os intérpretes participantes. Esse campo de atividade humana, onde os enunciados são realizados, trazem consigo a identidade, o histórico, a cultura e a ideologia por meio do uso e da situação peculiar da língua. As aulas acontecem presencialmente e são expositivas, conseqüentemente marcadas por um enunciado mais ativo, no caso o professor. Entretanto, nessa atmosfera circulam outros enunciados que são compostos pelos IEs, alunos surdos e os alunos ouvintes.

No decorrer desse subitem, tratamos melhor da relação entre esses locutores e interlocutores (professor, IE e aluno surdo). A princípio vamos nos atentar sobre aula expositiva como uma situação de interação em que múltiplas semioses coocorrem e que corroboram para a compreensão dos interlocutores. Para traçar o caminho desejado neste trabalho, trouxemos pesquisas que tratam sobre a atuação do IE que recorrem a recursos visuais utilizados pelo professor em sala de aula. Tais recursos influenciam e contribuem na construção do sentido interpretado pelo IE e tem auxiliado na compreensão e aprendizagem do aluno surdo.

Cabe salientar que nosso objetivo, nesta pesquisa, é analisar o trabalho em equipe dos IEs no ensino superior. Analisar que tipo de estratégias o intérprete de apoio utiliza para auxiliar o intérprete do turno, com foco nos aspectos multimodais perdidos pelo intérprete do turno devido ao fluxo de informações enunciado pelo locutor. Para isso, trouxemos pesquisas que

evidenciam que estes aspectos multimodais auxiliam, contribuem e influenciam os modos de interpretação. Entretanto, tais pesquisas não têm como objetivo o trabalho em equipe de IE.

Dando seguimento, constantemente em nossas interações, sejam elas de texto oral ou escrito, fazemos uso de elementos multimodais, ainda mais com o avanço tecnológico. Segundo Dionísio:

Ao participarmos de uma interação oral, na sua mais primitiva forma (uma conversa espontânea) ou em uma forma mais sofisticada mediada por recursos da tecnologia (bate-papo virtual), estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal (DIONÍSIO, 2007, p. 178).

Atualmente, considerando o contexto educacional, é corriqueira a utilização de recursos pedagógicos visuais, sejam por meio de slides, livros, desenhos em lousa, computadores, etc. Nesse sentido, refletimos sobre o efeito que causa no ato interpretativo entre língua verbal-oral e visual- espacial-gestual, bem como suas contribuições.

Whynot (2019) verificou que, em estudos com alunos surdos estrangeiros que desconhecem a língua de sinais do país onde buscaram para se aperfeiçoar em seus estudos, os surdos procuram suporte em recursos visuais. A autora descreve que os alunos usam estratégias diversas para compreender os tópicos da aula e algumas delas são: ver os slides do *Powerpoint*, fazer a leitura labial, por exemplo, pois, com o passar do tempo, os alunos em constante contato com a língua de sinais local acabam compreendendo com facilidade o desenrolar das aulas.

Em sua análise, Santos (2014) apresenta aulas de história interpretada pelo IE em que este cria um sinal a partir dos materiais visuais exibidos pela professora em sala de aula, facilitando a comunicação e fluidez na interpretação. Segundo a autora,

a necessidade de criar um sinal para a região decorre do fato de que o tema da aula era a Mesopotâmia – e soletrar o nome da região em todos os momentos em que fosse mencionada, dificultaria a atuação do IE, além de tornar-se cansativo para os alunos surdos (SANTOS, 2014, p. 129).

Santos (2014) indica que a utilização dos elementos visuais minimiza o esforço no processo de interpretação, evitando que o profissional cometa erros na datilologia<sup>9</sup>, preservando a compreensão do aluno. Sales (2013) evidencia a importância da visualização de materiais, ilustrações e diagramas para a interação e aprendizagem dos alunos surdos, assim como para os

---

<sup>9</sup> Soletração de palavras da língua vocal-auditiva por meio do alfabeto manual da língua de sinais.

intérpretes que atuam nessa mediação. Na Figura 1, o professor aponta para uma imagem de triângulo retângulo, isto é, um triângulo que tem um ângulo reto. Esses elementos contribuem inclusive para a expressão usando classificadores<sup>10</sup> nas línguas de sinais por alunos, professores e intérpretes.

Figura 1 - Uso de classificadores



Fonte: Sales (2013, p. 113).

O que se tem problematizado na educação de surdos é que pedagogias visuais propiciariam melhores suportes para colaborar com a aprendizagem dos alunos surdos. Acrescentamos que essa premissa não se restringe aos alunos surdos, mas também aos alunos ouvintes e aos intérpretes que precisam fazer a mediação pedagógica.

Frequentemente, as metodologias de ensino utilizadas pelos professores não favorecem o aprendizado dos alunos surdos, pois são pensadas e direcionadas aos alunos ouvintes, tendo a crença de que a atuação do intérprete será suficiente para o entendimento do aluno surdo sobre a matéria, não havendo necessidade de adaptações (SALLES; KOTAKI; LACERDA, 2011, p. 132).

Tratando-se de ensino superior, espera-se que o aluno seja fluente em Libras, pois os conteúdos e o fluxo de informação e interações tratadas naquele espaço demandam certa competência e proficiência na interpretação da equipe de IE. Santiago (2013) observa que:

No ensino superior, o IE tem na sua atuação maiores exigências em relação à proficiência e sobre conhecimento específicos e técnicos, entretanto pouca possibilidade de fazer parte de um processo educacional verdadeiramente inclusivo e

<sup>10</sup> Classificadores são sinais que utilizam um conjunto específico de configurações de mãos para representar objetos incorporando ações. Tais classificadores são gerais e independem dos sinais que identificam tais objetos. É um recurso bastante produtivo que faz parte das línguas de sinais (FERREIRA-BRITO, 1995).

de construção de estratégias em conjunto como corpo docente (SANTIAGO, 2013, p. 35).

Sabe-se que o ato de interpretar de uma língua para outra e vice-versa é uma atividade social, é um ato discursivo concreto e não um processo de elementos técnicos em busca de sinais ou palavras equivalentes entre línguas. Portanto, há pesquisas que apontam que os aspectos multimodais, situacionais e materiais visuais utilizados em sala de aula pelo professor, auxiliam e influenciam os modos de interpretação, contribuindo na construção de sentido. Para Sobral (2008, p. 63) “é de natureza desses sistemas semióticos certas fixações de sentido, certa estabilidade, pois, caso ao contrário os sentidos produzidos não seriam compreensíveis, se é que se produziriam sentidos”.

Santiago (2013), em sua análise, apresenta duas situações interessantes em que o IE encontra dificuldades para interpretar para Libras um termo enunciado pela professora, devido à falta de um sinal para tal termo e, em seguida, aponta para a palavra que está localizada na lousa e combina um sinal provisório para determinado termo em específico. Dessa forma, o sentido é compreendido pelo interlocutor (aluno surdo) dando continuidade à interpretação.

O IE toma como estratégia apoiar-se no pequeno esquema feito no quadro pela professora antes de iniciar a explicação. Aponta para o quadro, olha para o quadro e sinaliza ESSE (apontando para o quadro) P-R-É ANTES LISTA, [...] TER COMBINAR COMBINAR N-O-T-A, A-B-C-D-E LISTA (mão esquerda mantém base do sinal LISTA). [...] Ao perceber estes dois —pré-requisitos!, o intérprete cria um sinal, vai modificando esse sinal no decorrer da interpretação e vai resignificando o sinal na interação com o aluno. O entendimento do intérprete sobre o conteúdo da aula vai possibilitando que ele construa os sentidos provisórios e remodele esses sentidos (SANTIAGO, 2013, p. 73).

Nesta situação é evidente que a multimodalidade contribuiu com a resignificação e a construção de sentido pelo IE, alcançando assim o objetivo desejado. Entretanto, uma preparação prévia do tema tratado auxilia no ato interpretativo, já que “quanto mais o intérprete conhece o conteúdo específico, melhor pode fazer a escolha de sentidos para verter de uma língua para outra. Cabe lembrar que os conteúdos são densos e complexos, existindo assim, a necessidade de preparação prévia” (GURGEL, 2010, p. 73).

O professor, durante as aulas expositivas, pode utilizar algumas estratégias que auxiliem o ILS. Conforme exposto anteriormente, o mapa conceitual ajuda o aluno a visualizar as informações mais importantes; o uso da lousa também pode facilitar o trabalho do intérprete. Muitas vezes o ILS precisa explicar um conceito que ainda não tem um sinal convencionalizado e, portanto, fará uso da datilologia – ato que demanda tempo e, se o aluno não tiver conhecimento sobre o termo, de nada adiantará, pois o

conceito não é desenvolvido apenas a partir da datilologia (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2011, p. 114).

Devido a essa falta de preparação, Tuxi (2009) evidencia que os IEs em pleno exercício são também coconstrutores, visto que em determinada situação interrompem a aula no intuito de explicar algum conceito até então desconhecido pelo aluno. Este tipo de interferência só é possível devido ao gênero aula expositiva, cabendo ao intérprete interrompê-lo em momentos com dificuldade em alguma explanação.

Meulder, Napier e Stone (2018) relatam, em seu artigo, alguns pontos relevantes trazidos durante a interpretação em equipe de uma defesa de tese de doutorado apresentada por uma pesquisadora surda. Nesse trabalho, são apontadas estratégias utilizadas na atuação e no apoio, envolvendo não apenas elementos verbais, mas também recursos extraverbais e visuais. Os autores apontam, por exemplo, para o uso de gestos pelo intérprete de apoio não para auxiliar a intérprete do turno, mas para controlar a velocidade do discurso sinalizado da locutora (apresentadora surda), conforme podemos observar na Figura 2:

Figura 2 - O intérprete de apoio gesticula para a sinalizante



Fonte: Meulder, Napier e Stone (2018, p. 16).

Além disso, trazem outro exemplo em que o intérprete de apoio oferece suporte não só para a intérprete do turno, mas também para a pesquisadora. Ao perceber que ela não compreendeu um numeral sinalizado pela intérprete do turno, o intérprete de apoio realizou diretamente o sinal. Em seguida, a intérprete de apoio percebeu e tornou a sinalizar o numeral, conforme podemos observar na Figura 3:

Figura 3 - Estratégias de interpretação



Fonte: Meulder, Napier e Stone (2018, p. 18).

Percebemos, nesses dois exemplos, que o papel do intérprete de apoio abrange mais do que apenas fornecer sinais e/ou estruturas frasais para a intérprete do turno. Ele envolve também o uso de recursos multimodais para garantir uma construção de sentido adequada. Além disso, percebemos que a atenção do intérprete está voltada aos diversos interlocutores presentes, de modo a garantir clareza na compreensão. Ademais, vale mencionar que, neste estudo, os intérpretes nunca haviam trabalhado juntos, mas compreendem os papéis que podem e/ou devem assumir durante processo interpretativo, realizando um trabalho coordenado e de qualidade no âmbito educacional.

Nesse capítulo, apresentamos nosso referencial teórico, explanando mais sobre os conceitos de gêneros discursivos e multimodalidade, considerando a aula um gênero discursivo, pautados principalmente em Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017).

[...] possível reconhecer que hoje se está diante de um conhecimento mais aprofundado desse pensamento que, nascido no âmbito da filosofia da linguagem, funda-se numa ética e numa estética que não podem ser reduzidas a categorias fechadas, prontas para serem aplicadas (BRAIT, 2006, p. 48).

Revisamos alguns trabalhos da área da tradução e da interpretação de línguas de sinais que se dedicam a problematizar as ações do IE para a construção de sentidos situados em interações em sala de aula. É evidente que os conceitos de gêneros discursivos e multimodalidade são essenciais para a compreensão dessa dinâmica interativa. Ainda, evidenciamos a importância de uma leitura multimodal e do alinhamento dos profissionais quando trabalhando em equipe.

**LEITURAS  
DA HISTÓRIA  
DOS  
INTÉRPRETES  
EDUCACIONAIS  
NO ENSINO  
SUPERIOR NO  
BRASIL**



Pointt

### **3 LEITURAS DA HISTÓRIA DOS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

Neste capítulo, apresentamos uma breve introdução da história do intérprete educacional no Brasil. Abordamos aspectos relacionados à legislação nacional de políticas linguísticas e políticas de inclusão educacional e seus impactos na contratação e atuação dos IEs, como também as orientações específicas para a atividade dos intérpretes de língua de sinais no ensino superior e a organização associativa desses profissionais.

#### **3.1 A PERSPECTIVA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INCLUSÃO DOS SURDOS**

Os intérpretes de Libras começaram a marcar presença no Brasil por volta dos anos 1980, principalmente em contextos religiosos que intermediavam do português para a Libras e vice-versa (QUADROS, 2004). Neste período, os intérpretes eram os filhos de surdos, parentes ou amigos mais próximos das comunidades surdas. Em consequência disso, as pessoas que sabiam Libras acompanhavam os surdos interpretando em escolas, sem contar com um amparo legal de sua profissionalização e sem uma formação adequada para essa atribuição.

Ainda nos anos 1990, os surdos passaram a participar, discutir e reivindicar seus direitos como cidadãos. Como consequência disso, houve um aumento na demanda por intérpretes por parte de alunos surdos matriculados nas redes de ensino. Assim, a Federação Nacional de Educação dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), fundada em 1977, conhecida hoje como Federação Nacional de Integração dos Surdos (FENEIS), promoveu o 1º Encontro Nacional de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais em 1988 para discutir questões éticas e avaliações relacionadas ao trabalho do Intérprete de Língua de Sinais. Ao longo dos anos, a FENEIS promoveu, além desse, vários outros encontros estaduais pelo Brasil (QUADROS, 2004).

Tratando de políticas educacionais em âmbito internacional, elaborou-se, na Espanha, em 1994, a Declaração de Salamanca, com representantes de vários países, inclusive do Brasil, que abordou a educação de pessoas com deficiência nos sistemas regulares de ensino, a saber:

- 19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais

adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Sendo assim, houve maior estímulo para que estes passassem a ingressar com mais frequência nos espaços escolares. Diante desse documento e de uma maior participação de pessoas com deficiência no ensino superior, ao final da década de 1990, foi instituída a Portaria nº 1.679/1999, que dispunha sobre o reconhecimento de cursos e credenciamento das instituições de ensino superior (MEC, 1999). Tal portaria embasava-se nas orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) 9050, que trata de acessibilidade às pessoas com deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos, contemplando aqueles que têm deficiência física, visual e deficientes auditivos (ABNT, 2004). A portaria visava assegurar modificações institucionais desde o ingresso do acadêmico até a sua formação. Tratando-se mais especificamente dos surdos, além da disponibilidade do intérprete de Libras, os professores, ao corrigirem avaliações dos surdos em português escrito, deveriam atentar-se ao conteúdo e não à gramaticalidade da escrita:

- Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo: - quando necessário, intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; - flexibilidade na correção de provas escritas, valorizando o conteúdo semântico (MEC, 1999).

Como já comentamos, outro grande marco histórico para as comunidades surdas, foi a conquista, por meio dos movimentos surdos brasileiros, do sancionamento da Lei nº 10.436/2002, reconhecendo a Libras como “forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). Uma vez reconhecido legalmente o status linguístico da Libras em âmbito nacional, a profissionalização e, conseqüentemente, a formação dos intérpretes que atuavam entre a Libras e o português também seria impactada, como será apresentado adiante. No Decreto nº 5.626/2005, em seu capítulo quatro, assegura que:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (BRASIL, 2005a).

Concomitante a este decreto, também em 2005, o Ministério da Educação lança o Programa Incluir<sup>11</sup> para apoiar propostas desenvolvidas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), com a finalidade de superar situações de discriminação contra os estudantes com deficiência e que conta com financiamento específico para projetos de inclusão. Esse programa fomentou o início de diversos núcleos de acessibilidade formalizados e vinculados a grupos de pesquisa em que intérpretes atuavam em suas respectivas universidades (BRASIL, 2005b).

A inclusão de pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES) também foi alvo de ações programadas para o Ensino Superior do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), que dispõe

Desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas Instituições de Ensino Superior que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e àquelas, alvos de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros segmentos geracionais e étnico-raciais (BRASIL, 2007, p. 41).

Ademais, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008b) refere-se às seguintes ações para o Ensino Superior:

Na Educação Superior a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade na comunicação, nos sistemas de informações, nos materiais didáticos e pedagógicos que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008b, p. 17).

Para além desses marcos mencionados, as diretrizes para a educação de surdos no ensino superior reconhecem: i) a Libras como primeira língua do surdo e a educação bilíngue, mesmo que pela mediação de intérpretes de Libras; ii) o reconhecimento da Língua Portuguesa como segunda língua para fim de avaliação escrita; iii) os serviços de tradutor/intérprete de Libras - Língua Portuguesa e iv) o ensino de Libras para demais alunos.

---

<sup>11</sup> O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2005). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>.

Ainda, o Decreto nº 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008). Em seu capítulo VI, prevê, nas IFES, a criação de núcleos de acessibilidade que visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação acadêmica e social de alunos com deficiência:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, **bem como as barreiras nas comunicações e informações** (BRASIL, 2008, p. 8, [grifo nosso]).

Moreira *et al* (2006) problematizam a aplicação da legislação existente sobre o acesso ao ensino superior das pessoas com deficiência e sua formação. Além disso, indicam a escassez de pesquisas sobre essa temática, principalmente sobre serviços de acompanhamento, avaliação diferenciada e adaptações curriculares e materiais.

Entretanto, percebem-se as lentas, porém crescentes discussões a respeito da exclusão e ampliação do acesso ao ensino superior e à pós-graduação de alunos com deficiência. O Brasil tem avançado no que tange às legislações de pessoas com deficiência com o paradigma da inclusão, mas Moreira (2008) indica que a legislação não garante sua efetivação e a implementação de ações específicas para cada caso. Tratando-se especificamente da inclusão de alunos surdos no ensino superior, os TILSP já eram figuras centrais antes mesmo do reconhecimento de sua profissão. De fato, no Brasil, somente em 2010 é sancionada a Lei nº 12.319 que regulamenta a profissão dos TILSP:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa (BRASIL, 2010).

Este reconhecimento foi um fato muito importante para a categoria profissional e para as comunidades surdas como um todo. Entretanto, o art. 3º que dispunha sobre a formação do TILSP para atuar no ensino superior foi vetado, o que pode ser considerado um retrocesso no processo de contratação desses profissionais. Não há estabilidade efetiva desse servidor público temporário com a instituição de ensino e a substituição constante de TILSP na instituição

dificultam o ensino e aprendizagem dos alunos surdos. Desta forma, até o momento, permanece sendo exigida formação em ensino médio.

É possível perceber que, em se tratando de políticas públicas para os surdos, diversos instrumentos legais têm sido criados, amparando a inclusão das pessoas com surdez no sistema de ensino da educação básica, percorrendo até o ensino superior. Entretanto, vale mencionar que diversas têm sido as dificuldades em colocar tais políticas em prática, seja por falta de compreensão ou descaso à legislação, ou até mesmo no processo de formação de professores regentes e TILS.

Voltando ao panorama de marcos históricos na educação de surdos, em 2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites, regido pelo Decreto nº 7.612/2011, é criado com o objetivo de implementar novas iniciativas e intensificar ações desenvolvidas pelo governo em atenção às pessoas com deficiência, “a proposta do Viver sem Limites é que a convenção aconteça na vida das pessoas, por meio da articulação de políticas governamentais de acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade” (BRASIL, 2011, p.8), fazendo valer o direito constitucional que garante a todos uma educação de qualidade (BRASIL, 2011).

No âmbito das instituições de ensino superior do país foram “[...] instalados núcleos de acessibilidade e ofertados cursos de Letras/Libras e de formação em Pedagogia na perspectiva bilíngue (Libras/ Língua Portuguesa)” (BRASIL, 2011, p. 11). Tendo em vista a quebra de barreira comunicacional nos ambientes educacionais, o Programa Viver sem Limites investiu na proposta de criação de 27 cursos de formação superior em Letras/Libras – Licenciatura e Bacharelado e de doze cursos de pedagogia na perspectiva bilíngue, para capacitar profissionais que possam atuar nos ambientes em que há demanda de discentes surdos e ainda uma oferta de 690 vagas para as instituições federais de educação para a contratação de profissionais atuarem na educação de surdos. Essa demanda deveria ser atingida no período de quatro anos (BRASIL, 2013).

Paralelamente a essas ações, foi criado um Grupo de Trabalho – (GT) autorizado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, cujas discussões culminaram num relatório em que contém os subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014). No documento é indicado que:

[...] a escolarização dos surdos pede imediata revisão de sua política de base, já que a atual política reforça premissas que já sustentaram outras modalidades de escolarização que fracassaram (as escolas especiais com seriação dupla interrompida

no ensino primário ou fundamental; as escolas de integração com classes de reforço, e agora, como variante do período integracionista são disponibilizadas as escolas inclusivas com AEE etc.). Em nenhum desses modelos houve o rompimento com a lógica de que os surdos devem ser surdos em português por dever e em Libras por concessão. É essa a lógica a ser rompida. Desse modo, a escolarização dos surdos não pode estar vinculada à condição auditiva do estudante, embora a ele deva ser garantido, na área da saúde, o acesso à oralização em suas modalidades (próteses interna e externa - implante coclear e AASI) com suporte vinculado ao espaço clínico e suporte pedagógico vinculado ao espaço escolar (BRASIL, 2014, p. 3).

Este documento fundamenta-se na Lei nº 10.436/2002 e no Decreto nº 5.626/2005, como também na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Recentemente, há a publicação da Lei nº 13.146/2015 que trata da inclusão das pessoas com deficiência dentre os quais são citados aspectos relacionados às escolas bilíngues e sobre a formação do TILSP:

Art. 1. É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência [...] Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: IV- oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; 2. Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte: I- os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras; II- os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras (BRASIL, 2015).

A legislação supracitada determina que o grau de formação escolar do profissional TILSP deve corresponder ao ambiente em que estiver inserido, ou seja, profissionais com formação em nível superior atuam em ambientes acadêmicos da educação superior. Já aqueles com formação mínima de ensino médio e com certificado de proficiência poderiam atuar na educação básica. Entretanto, a divisão de formação de acordo com o ambiente de atuação profissional trazida pelo texto pode impactar de forma negativa a educação de alunos surdos, visto que o despreparo ou a falta de formação do profissional TILSP atuante em sala de aula pode privar o aluno, por exemplo, de uma real compreensão do que está sendo discutido ou exposto em sala de aula.

Podemos perceber que ainda há um longo caminho a ser percorrido rumo à padronização e/ou uniformidade da formação mínima para TILSP que atuem em sala de aula, seja na educação básica ou no ensino superior indistintamente. Entretanto, os movimentos sociais de surdos e de intérpretes de Libras, as novas demandas relacionadas à tradução e à interpretação

de e para línguas de sinais e os movimentos associativos têm contribuído para as transformações sociais, profissionais e acadêmicas que impactam na dinâmica de organizar a interpretação simultânea em sala de aula. Dentre elas, podemos citar a atuação de Intérpretes Educacionais em equipe e não mais individualmente.

### 3.2 ORIENTAÇÕES NACIONAIS SOBRE OS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS

Ao buscar orientações nacionais em legislações, recomendações e documentos do Ministério da Educação (MEC) que discorrem sobre a função/designação do intérprete educacional, percebe-se que na maioria destes profissionais são vistos como um agente da educação especial (ALBRES, 2015). Tratando-se de contextos de ensino superior, são compreendidos como agentes da política de acessibilidade.

No cenário atual da educação de surdos, o IE é uma figura indispensável no contexto de ensino e aprendizagem do sujeito surdo. Este profissional que interpreta da Libras para o português e vice-versa em sala de aula, e em todas as atividades didático-pedagógicas, dificilmente passa despercebido sob olhares críticos e avaliações sobre seu papel.

Quadros (2004, p. 60) define que “o intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes”, essa mediação entre os sujeitos varia de acordo com o nível de ensino em que este aluno surdo está inserido. Além disso, cada nível de ensino em que o IE atua tem as suas peculiaridades exigidas, como explicado por Quadros (2004):

Nos níveis mais iniciais, o intérprete estará diante de crianças. Há uma série de implicações geradas a partir disso. Crianças têm dificuldades em compreender a função do intérprete puramente como uma pessoa mediadora da relação entre o professor e o aluno. A criança surda tende a estabelecer o vínculo com quem lhe dirige o olhar (QUADROS, 2004, p. 62).

Diante da complexidade da atuação destes profissionais, buscamos investigar quais seriam as definições e responsabilidades atribuídas a este profissional no Brasil. Atualmente, existe uma Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS) que busca representar a categoria profissional em seus diversos espaços de atuação e necessidades. A FEBRAPILS dispõe de

alguns documentos que norteiam as atribuições dos TILS, tais como o Código de Conduta e Ética, aprovado em assembleia geral ordinária no dia 13 de abril de 2014.

Neste documento, a FEBRAPILS não apresenta as atribuições de acordo com as áreas de atuação, como: comunitário, jurídico, conferência e outros. Entretanto, aborda questões éticas gerais que estes profissionais tradutores e intérpretes de Libras, deveriam seguir durante a sua atuação e após o seu trabalho.

#### CAPÍTULO I DA DEFINIÇÃO E APLICABILIDADE

Art. 1º - Para os fins deste CCE, considera-se: I. TILS – Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais: Profissional que traduz e/ou interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua de sinais ou para língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentar (FEBRAPILS, 2014).

Ainda neste documento, são apresentadas orientações gerais de como o TILSP deve proceder diante do mercado de trabalho e com seus solicitantes, abordando, também, a questão da formação e da valorização da categoria. Outra forma de encontrar as atribuições do IE é através de editais de concurso público, por exemplo, embora, muitas vezes, a falta de detalhamento da atividade a serem desenvolvidas pelos TILSP nas IFES é notória. A UFSC foi uma das primeiras universidades no país a realizar concurso público para a contratação de TILSP. As atividades a serem desempenhadas por estes profissionais foram descritas em edital da seguinte maneira:

EDITAL Nº 252/DDP/2013 12. DA DESCRIÇÃO DOS CARGOS 12.1. CARGOS DE NÍVEL DE CLASSIFICAÇÃO E 12.1.13. Tradutor e Intérprete: Traduzir, na forma escrita, textos de qualquer natureza, de um idioma para outro, considerando as variáveis culturais [...] tendo em vista um público-alvo específico. Interpretar oralmente, de forma simultânea ou consecutiva, de um idioma para outro, [...] respeitando o respectivo contexto e as características culturais das partes; tratar das características e do desenvolvimento de uma cultura, representados por sua linguagem. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. 12.2. CARGOS DE NÍVEL DE CLASSIFICAÇÃO D 12.2.14. Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais: Traduzir e interpretar a linguagem dos Sinais. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (UFSC, 2013).

Além disso, o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) promoveu dois concursos públicos, sendo o último em 2016, seguindo a mesma lógica das universidades como Instituição Federal de Ensino:

CONCURSO PÚBLICO – EDITAL 67/2016. CARGOS DA CARREIRA DE TÉCNICO ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO NÍVEL D. Tradutor Intérprete de Libras Traduzir e interpretar artigos, livros, textos diversos bem idioma para o outro, bem como traduzir e interpretar palavras, conversações, narrativas, palestras,

atividades didático pedagógicas em um outro idioma, reproduzindo Libras ou na modalidade oral da Língua Portuguesa o pensamento e intenção do emissor. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (IFSC, 2016).

Atualmente, as IFES alocam os TILSP em diferentes departamentos e setores administrativos, a fim de desenvolver atividades variadas, desde atendimento ao público, interpretação simultânea de reuniões, interpretação simultânea de aulas, até a tradução de videoaulas ou de materiais institucionais como editais. Contudo, percebe-se que nenhum dos editais de concursos consultados anteriormente menciona o trabalho em equipe ou a atividade colaborativa.

As resoluções também são documentos que orientam a atividade dos TILSP dentro da instituição de ensino. Na UFSC, há um documento que menciona a atividade em equipe dos IEs, bem como o tempo destinado para a preparação. Entretanto, não estipula o prazo de entrega dos materiais (plano de ensino, plano de aula, slides, textos impressos, vídeos, entre outros) que os professores ou palestrantes deverão encaminhar para as equipes de intérpretes que irão acompanhá-los, a saber:

RESOLUÇÃO NORMATIVA N.º 01/Conselho da Unidade/CCE, DE 29 DE NOVEMBRO DE 2012. CAPÍTULO VIII DA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO Art. 17. Os TILSP deverão ter no mínimo 10% (dez por cento) e no máximo 20% (vinte por cento) da sua carga horária de atividade de interpretação e/ou tradução destinados para preparação e elaboração do material. § 1º As horas destinadas para a preparação deverão ser cumpridas na Instituição. CAPÍTULO IX DO ATENDIMENTO Art. 19. O atendimento de TILSP ocorrerá em duplas, respeitando o tempo de revezamento (20min para cada intérprete), intercalando a posição de intérprete de língua de sinais e apoio ao intérprete em atividade (UFSC, 2012).

Por outro lado, no IFSC, recentemente, foi criada a Resolução nº 010/2018 que, além de orientar as atividades dos TILSP, estabelece os prazos de entrega dos materiais por parte dos professores, palestrantes, etc (IFSC, 2018). O documento também apresenta a necessidade dos IEs trabalharem em equipes, bem como a carga horária destinada para a preparação de seu trabalho com uma porcentagem maior do que a UFSC, a saber:

RESOLUÇÃO Nº 010/2018 Florianópolis, 16 de agosto de 2018. CAPÍTULO VI DA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO Art. 10º – Os TILSP deverão ter, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da sua carga horária semanal de atividade de interpretação, destinadas para o estudo do conteúdo/tema/assunto. § 1º – As horas destinadas para a preparação deverão ser cumpridas na Instituição. CAPÍTULO VII DO ATENDIMENTO NO CÂMPUS PALHOÇA BILÍNGUE Art. 11º – A atuação dos TILSP no câmpus Palhoça Bilíngue nas demandas de interpretações superiores a 1 (uma) hora de duração, seja de atividade de ensino, pesquisa, extensão ou administrativa, deverão ser realizadas, obrigatoriamente, em regime de revezamento.

O revezamento recomendado é de 20 minutos com, no mínimo, 2 (dois) profissionais intercalando a posição de intérprete atuante e de intérprete de apoio, bem como modalidade de interpretação (sinalizada e oralizada) garantindo a qualidade de atendimento. CAPÍTULO V DAS SOLICITAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DA TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO Art. 8º – O solicitante deve encaminhar o pedido dos serviços de tradução e ou interpretação, com o material (*slides, handout, vídeos, áudios, textos impressos, entre outros*) que será apresentado no evento ao e-mail institucional da Equipe de TILS, informando a data, o local, os horários de início e término, o tempo de duração e temática do encontro a ser interpretado, sempre com antecedência: I – de no mínimo, 10 (dez) dias para interpretação de eventos do próprio câmpus (internos); II – de no mínimo, 15 (quinze) dias para interpretação de eventos de outros câmpus do IFSC; III – de no mínimo 7 (sete) dias para a tradução e/ou interpretação realizada em contexto de sala de aula sendo que o professor deverá enviar o conteúdo, planos de aula, avaliações e demais materiais que julgar pertinente. IV – para tradução de materiais, seja da Língua Brasileira de Sinais para a Língua Portuguesa ou vice e versa, os profissionais envolvidos, com a Chefia Imediata, avaliarão o tempo necessário para a execução do trabalho tendo em vista suas especificidades (IFSC, 2018).

Ressaltamos que não é objetivo deste trabalho analisar os impactos que há na contratação de intérpretes em nível E e/ou D nas instituições. Observa-se uma diferença nas duas resoluções apresentadas. A resolução proposta pelo IFSC aparenta ser mais completa e organizada, contendo, como mencionado, prazos de envio de materiais. Com esse formato, os IEs têm mais tempo para organizar as equipes de interpretação e, conseqüentemente, mais tempo para apropriação do conteúdo e utilização de outros recursos de pesquisa que possam contribuir na interpretação em determinadas áreas. Além disso, o tempo de revezamento entre os intérpretes é abordado e há a valorização do trabalho em equipe, evitando ao máximo que o TILS trabalhe individualmente.

Partindo de um contexto atual, a Presidência da República editou a Portaria nº 443, de 27 de dezembro de 2018, que estabelece os serviços que serão preferencialmente objeto de execução indireta (BRASIL, 2018c), em atendimento ao disposto no art. 2º do Decreto nº 9.507, de 21 de setembro de 2018.

Art. 1º No âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, serão preferencialmente objeto de execução indireta, dentre outros, os seguintes serviços:  
XXVI - tradução, inclusive tradução e interpretação de Língua Brasileira de Sinais (Libras) (BRASIL, 2018a).

Essa portaria abre a possibilidade para a terceirização dos TILS em universidades, podendo prejudicar a realização de concursos públicos para essa categoria. A instabilidade profissional pode enfraquecer e acarretar prejuízos à política de inserção dos surdos nas universidades públicas. Ainda, a Presidência da República realizou alterações no Decreto

5.626/2005 por meio do Decreto nº 9.656/2018 (BRASIL, 2018b). A seguir, tem-se a antiga redação do artigo 26:

Art. 26 determinava que o "tratamento diferenciado" às pessoas surdas deveria ser realizada "por servidores e empregados capacitados para essa função", ou seja, Intérpretes de Libras, com formação e em nível técnico ou superior.

- Antes o Art. 26 e § 1, determinava que o atendimento deveria ser realizado por "cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras" (BRASIL, 2005).

Atualmente a redação ficou da seguinte forma: “Art. 26 e § 1, determina que o atendimento aos surdos deve ser realizado por "no mínimo, cinco por cento de servidores, funcionários ou empregados com CAPACITAÇÃO BÁSICA EM LIBRAS” (BRASIL, 2018c, [grifo nosso]). Essa alteração enfraquece o reconhecimento profissional dos TILS, podendo qualquer funcionário com conhecimento básico em Libras atuar nesta relação entre surdos e ouvintes, no par linguístico português e a Libras. Ademais, a redação antiga dispunha que “empresas privadas [...]” deveriam assegurar um ‘tratamento diferenciado’ aos surdos”. Contudo, com a nova redação:

Art. 26 e § 2, exclui que as empresas privadas deem atendimento aos surdos. E, ainda, inclui que os profissionais que irão atuar na esfera pública (direta ou indireta) "PODERÃO utilizar intérpretes CONTRATADOS especificamente para essa função ou central de intermediação de comunicação que garanta a oferta de atendimento presencial ou remoto, com intermediação por meio de recursos de videoconferência on-line e *webchat* (BRASIL, 2018c [grifo nosso]).

Essas alterações evidenciam a fragilidade dos direitos alcançados até o momento pelas comunidades surdas; tornam dificultosa a carreira profissional dos TILS em instituições federais, considerando que amplia e impõe a terceirização a dezenas de cargos do Governo Federal. Pela política que fomenta o capitalismo, o corte de verbas para educação e os caminhos traçados em busca da privatização do ensino superior fragiliza cada vez mais a participação de surdos nesse nível de ensino, bem como a formação de TILS para atuar com qualidade no espaço educacional.

Após dez anos de existência da PNEEPEI, houve um aumento significativo de alunos matriculados no ensino superior, “segundo o Censo da Educação Especial no Ensino Superior, aumentou 136% (de 5.078 para 11.999 alunos). [...] Segundo o Censo da Educação Superior de 2015 (BRASIL, 2018), entre 2004 e 2014 o aumento foi muito maior: 618,66%, (de 5.395 para 33.377)” (SANTOS; LIMA; ALMEIDA, 2018, p. 828). Com a terceirização do cargo TILSP,

existe uma grande possibilidade de vários profissionais proficientes e habilitados ficarem insatisfeitos com sua profissão, visto que o contrato temporário de TILSP de acordo com cada instituição de ensino superior prejudicaria o ensino-aprendizagem do graduando surdo.

No dia 20 de dezembro de 2019 foi sancionado o Decreto nº 10.185/2019 (BRASIL, 2019) que veda a abertura de novos concursos para o cargo de tradutor e intérprete de Libras. Essa situação determina mudanças históricas nas conquistas galgadas pelas pessoas surdas no Brasil. Volta-se à discussão do assistencialismo fomentado pelo programa “Pátria Voluntária”:

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se atividade voluntária a iniciativa não remunerada de pessoas físicas, isolada ou conjuntamente, prestada à pessoa física, a órgão ou à entidade da administração pública ou entidade privada sem fins lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência à pessoa, que vise ao benefício e à transformação da sociedade por meio de ações cívicas, de desenvolvimento sustentável, culturais, educacionais, científicas, recreativas, ambientais, de assistência à pessoa ou de promoção e defesa dos direitos humanos e dos animais (BRASIL, 2019).

Tal programa, coordenado pelo Ministério da Cidadania com incentivo de ações voluntárias por tradutores e intérpretes de língua de sinais, se configura como descaso em relação não só a Libras em si, mas também aos profissionais e pesquisadores surdos e não surdos que lutam há anos pela valorização e reconhecimento da profissão.

### 3.3 MOVIMENTOS DAS ASSOCIAÇÕES DE INTÉRPRETES

Partindo para os movimentos sociais em prol da valorização e reconhecimento dos TILS, em 2004, foi criada a primeira associação de intérpretes de libras do país, a Associação dos Profissionais Intérpretes e Guias-Intérpretes da Língua de Sinais Brasileira do Estado de São Paulo (ABILSBESP). Infelizmente, até o momento, esta associação encontra-se desativada. Posteriormente, outras associações de TILS foram criadas em outras regiões brasileiras.

Em 22 de setembro de 2008, foi fundada a já mencionada FEBRAPILS, que tem por objetivo orientar, apoiar e consolidar as associações de tradutores, intérpretes e guia-intérpretes de Língua de Sinais, oferecendo parcerias e luta pela categoria dos TILS. Além disso, ela opera sob três grandes pilares: i) a formação inicial e continuada dos TILS; ii) a profissionalização para refletir sobre a atuação dos TILS à luz do código de conduta e ética; e iii) o engajamento político dos TILS para construir uma consciência coletiva.

No Brasil, há atualmente 14 associações de tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais ativas, dentre elas: a Associação dos Profissionais Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais do Paraná (APTILSPR); Associação Gaúcha dos Intérpretes de Língua de Sinais (AGILS); Associação Catarinense dos Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais (ACATILS); Associação Pampeana dos Tradutores Intérpretes e Guia-intérpretes de Libras (APAMTILS); Associação dos Profissionais Intérpretes de Libras do Rio de Janeiro (APILRJ); Associação de Tradutores Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais do Estado do Rio de Janeiro (AGITE); Associação dos Profissionais Intérpretes da Língua de Sinais do Estado de Minas Gerais (APILSEMG); Associação dos Profissionais Tradutores Intérpretes e Guia-intérprete de Língua de Sinais do Estado de Goiás (APILGO); Associação Baiana de Tradutores Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais Brasileira/Língua Portuguesa (ABATILS); Associação dos Profissionais Intérpretes de Libras do Ceará (APILCE); Associação dos Profissionais Intérpretes de Língua de Sinais do Piauí (APILSPI); Associação de Tradutores Intérpretes de Libras no Acre (ASTILEAC); Associação dos Tradutores Intérpretes de Libras do Amapá (ASTILAP); Associação dos Profissionais Tradutores Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais/Português de Rondônia (APTIGILSP).

Grande parte dos profissionais envolvidos nas entidades representativas de TILS no Brasil atua como intérpretes ou professores também em IES. Dessa forma, esses profissionais colaboram para a discussão e luta pelos direitos dos TILS, como também na formação inicial e continuada destes profissionais. Além das entidades associativas, vale mencionar que, no ano de 2014, os tradutores e intérpretes de diversas IES, juntamente com pesquisadores da área, promoveram o I Fórum dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais das Instituições Federais de Ensino. Entre os temas discutidos estava a operacionalização dos serviços nas instituições, carga horária, revezamento e trabalho em equipe. Neste evento, afirmou-se que:

Quando os tradutores e intérpretes buscam formas diferenciadas de atuação, isto é, que considere o tempo de preparação da interpretação/tradução, o revezamento entre pares, bem como, a interpretação em duplas, por meio da qual o apoio e a cooperação se efetivam, amplia-se a possibilidade de oferecimento de um serviço de qualidade (IFES, 2014, p. 5).

A recomendação proposta em documento elaborada no evento foi a seguinte:

- I) que deve ser garantido o trabalho em equipe, assegurando o revezamento, entendendo que:
  - quando for interpretação simultânea de até 30 min: 1 profissional TILSP;
  - quando for interpretação simultânea com mais de 30min: 2 profissionais TILSP;

- quando for sala de aula sempre em dupla até 4h com intervalo;
  - quando for interpretação simultânea em outras situações com mais de 3h: a atuação sempre deve ser em equipe
- II) que esteja previsto na carga horária de trabalho a preparação/ estudo, para a tradução e interpretação e a participação do servidor em grupos de pesquisa e extensão. Devendo ser definida pela equipe/coordenadoria /Seção de TILSP, sempre avaliando a necessidade de acordo com a demanda de interpretação /tradução, garantindo o mínimo de 20% da carga horária para preparo e estudo (IFES, 2014, p. 6).

Este processo de transição do individual para o trabalho em equipe de IE, por se tratar de uma configuração nova de trabalho, gerou muitas dúvidas. Nesse sentido, segundo Nogueira, “muitos [intérpretes] relataram que atuaram por muitos anos em trabalhos individuais e que quando trabalham com outro colega, em equipe, a atuação limita-se ao revezamento do tempo de interpretação, ou seja, apenas na troca de turno” (NOGUEIRA, 2016, p. 25). Além da carência de legislação específica para a atuação em equipe, podemos notar que são poucas articulações nas formações na área de interpretação em Língua de Sinais que tratam sobre o isso. Nascimento (2014) indica que:

O vazio de normas presente no universo da tradução/interpretação da língua de sinais constitui-se em um balizador para a vivência de situações dramáticas, conflituosas e, muitas vezes, constrangedoras, uma vez que, quando não há normas para orientar a atividade ela pode ficar obscura, obtusa e sem direção. A legislação existente, que arbitra como norma antecedente e prescritiva, não aborda o fazer interpretativo, o que torna ainda mais complexa uma atuação sem formação e antecipações (NASCIMENTO, 2014, p. 1121).

Considerando que a interpretação exige um esforço físico e cognitivo, e se tratando do IE que atua num espaço de ensino e está em constante contato com diversas áreas de conhecimento, Nascimento (2014) complementa que:

Traduzir/interpretar significa escolher e responsabilizar-se, porque aquilo que se traduz/interpreta, uma vez que o discurso do locutor, para chegar ao interlocutor, passa pelo intérprete que, ao realizar escolhas, está alocado em determinado ponto, espaço, lugar sócio-histórico (NASCIMENTO, 2014, p. 1133).

Tratando da educação de surdos de forma geral, é comum a alocação de um intérprete por sala de aula, com um aluno surdo ou um grupo de alunos surdos incluídos no espaço. Menezes (2015) indica, em sua pesquisa, que ao entrevistar intérpretes de todas as regiões do Brasil que atuam no ensino fundamental, o trabalho em duplas nesses contextos só foi encontrado em Pelotas/RS. No estado de Santa Catarina, região na qual foi realizada esta pesquisa, as redes de educação básica contratam intérpretes para atuarem individualmente.

Entretanto, compreende-se, que nesse campo de construção de conhecimento, o trabalho em equipe é fundamental, pois visa à aprendizagem dos alunos surdos. Além disso, o “cansaço físico, que diminui devido às trocas de função entre os colegas no decorrer da prática, fazendo com que o peso da carga cognitiva oscile, evitando um desgaste excessivo por parte dos intérpretes” (SILVA; NOGUEIRA, 2012, p. 6).

### 3.4 A FORMAÇÃO DOS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS

Em 1988, a FENEIS promoveu o 1º Encontro Nacional de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais para discutir questões éticas e avaliações relacionadas ao trabalho do Intérprete de Língua de Sinais (QUADROS, 2004). Na década de 80, o aperfeiçoamento e a fluência da Libras acontecia mediante o contato com a comunidade surda em contextos religiosos, familiares e associações de surdos (LACERDA, 2010).

Conforme foi ganhando visibilidade, as comunidades surdas começaram a ocupar diversos espaços sociais, principalmente na educação. Em 1992, a FENEIS promoveu o 2º Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais com o objetivo de compartilhar experiências de intérpretes de todo o Brasil, promover discussões e votar o regimento interno do Departamento Nacional de Intérpretes, fundado mediante a aprovação do mesmo (QUADROS, 2004). Na mesma década, a FENEIS passou a sediar escritórios em algumas regiões do Brasil, como: São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Teófilo Otoni, Brasília e Recife, além da matriz no Rio de Janeiro.

A partir desses movimentos, as comunidades surdas e os profissionais tradutores e intérpretes de Libras-Português ganham visibilidade em território nacional. A Lei nº 10.098, define que:

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldades de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.  
Art. 18. O Poder Público implementará a **formação de profissionais intérpretes** de escrita em braille, **linguagem de sinais e de guias-intérpretes**, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (BRASIL, 2000, [grifo nosso]).

Por meio da lei citada, foram estabelecidas normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, entre

outras providências (BRASIL, 2000). Assegurou-se o direito à educação bilíngue para os surdos, por meio da presença de IE, tidos como auxiliares da educação especial, em espaços inclusivos (ALBRES, 2011). Em relação aos profissionais TILSP, vale mencionar que o Decreto nº 5.626 discorre sobre formação:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

Art. 17. A **formação** do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se **por meio de curso superior** de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, [grifo nosso]).

Segundo este decreto, as instituições federais de ensino devem garantir o acesso à comunicação e educação. Desta forma, a profissão dos TILSP ganha forma e a procura da comunidade ouvinte pela língua de sinais aumenta no Brasil. A formação passa a ser de responsabilidade das instituições de ensino superior e secretarias de educação.

Nesse sentido, em 2008, a UFSC formaliza a criação do primeiro curso de graduação voltado à formação de Tradutores e Intérpretes de Libras-Português no país – o Letras Libras Bacharelado à distância (EaD). Segundo Rodrigues (2018b), até o ano de 2015, foram criados oito cursos de graduação em diferentes IFES, desde cursos presenciais a EaD, são elas: UFSC, UFRJ, UFG, UFES, UFRR, UFSCar, UFRGS e UFSC (Ead), o único a oferecer o ensino a distância (RODRIGUES, 2019).

Segundo Faria e Galán-Manãs (2018) “em parceria com quatorze outras instituições brasileiras, que também serviram como polos de apoio presencial ao curso, tornou-se a referência da formação acadêmica de intérpretes e de tradutores de Libras-Português no país”. No ano seguinte à criação do Letras Libras Bacharelado EaD, a UFSC disponibilizou o bacharelado em Letras Libras Bacharelado presencial. Dessa forma, tem ampliado cada vez mais o número de profissionais qualificados e capacitados para atuarem também na mediação pedagógica em IES (RODRIGUES, 2018b).

Ainda com base no Decreto 5.626/2005, estabeleceu-se o Prolibras – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa. O Prolibras objetivava avaliar e certificar indivíduos com habilitação em nível médio e superior que atuavam no ensino de Libras e/ou na sua interpretação, que possuíam uma

formação empírica, no intuito de atender às urgentes demandas das escolas em que havia surdos matriculados.

A previsão inicial era de aplicação do Prolibras durante dez anos, até que fossem implementados os cursos de graduação voltados à formação de TILS em universidades públicas. Entre 2006 e 2015, realizaram-se sete edições em âmbito nacional promovidas por instituições de ensino superior credenciadas à Secretaria de Educação. Para Nantes (2012)

Essa medida emergencial para disponibilizar intérpretes de língua de sinais na sala de aula não tem resolvido a questão da falta de formação específica para esta categoria. Apenas certifica os profissionais que já estão atuando na função de intérpretes, não garante os conhecimentos e as habilidades necessárias para o desempenho dessa função no campo educacional que só um curso de formação específica em nível superior pode oferecer (NANTES, 2012, p. 40).

Em 2010 sancionou-se a já mencionada Lei nº 12.319, estabelecendo que o TILS deverá buscar formação profissional em:

- I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;
- II - cursos de extensão universitária; e
- III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação (BRASIL, 2010).

Percebemos que a lei que regulamenta a profissão do TILS no Brasil contradiz o Decreto nº 5.626/2005, que estabelece que a formação de TILS deve ser de nível superior. Tal contradição tem gerado instabilidade na contratação desse profissional, principalmente em IFES. Portanto, observamos que, apesar do certo avanço na constituição de políticas em instrumentos legais e normativos, ainda há inseguranças na categoria e que nem todos os TILS que atuam nas universidades brasileiras têm formação específica para atuar em certos contextos como o educacional.

### 3.5 DESAFIOS E REALIDADES

Neste tópico, discorreremos brevemente sobre os desafios e realidades atuais vivenciadas pelos IEs. Neste capítulo, apresentamos diversos documentos como leis, decretos e portarias, que asseguram a participação do surdo na educação básica até o ensino superior.

À medida que os surdos foram conquistando seu lugar no ensino superior, houve um aumento na demanda por profissionais IEs nesses espaços. Desse modo, essa crescente necessidade de profissionais que circulassem entre a Libras e o português culminou na criação

da já mencionada Lei nº 12.319/2010. Viu-se que apesar das contradições ao longo das últimas décadas houve muitas conquistas, como o reconhecimento da profissão, a criação de entidades representativas em vários estados brasileiros com objetivo de melhorias no trabalho, busca por mais qualidade profissional, a valorização da categoria, etc.

Durante os últimos anos, os IEs, nos mais diversos espaços educacionais, se caracterizaram por uma atuação a nível individual. Entretanto, atualmente, pode-se notar que em algumas IES esta realidade vem se modificando, já que os TILS têm começado a atuar em equipes. Dessa forma, o número de contratação de IEs têm aumentado, visto que estes profissionais não atuam somente em salas de aulas, mas com diversas outras demandas didático-pedagógicas da instituição.

Nesse sentido, com essa nova configuração de trabalho em equipe, se faz necessário refletir e pensar em formações voltadas a essa nova dinâmica de trabalho. Pensando assim, um desafio com o qual nos deparamos são que os cursos voltados para formação de IE normalmente não abordam a dinâmica do trabalho em equipe. Como mencionado, essa nova configuração de trabalho é realidade em apenas algumas IES que contam com profissionais que exercem essa prática no seu dia a dia laboral. Consequentemente, esses TILS passam por dificuldades no ajuste e na adaptação, visto que desconhecem essa diferente e nova dinâmica de interpretação em equipe nesses contextos.

Além disso, como já abordado, ainda não há documento legal que ampare o trabalho em equipe de TILS, apesar das evidências investigativas que demonstrem seus benefícios. A existência de uma normativa visando o trabalho em equipe dos profissionais facilitaria o processo de contratação, a qualidade de interpretação e a aprendizagem dos discentes, bem como garantiria aos TILS de melhor rendimento físico e cognitivo.

Considerando a necessidade de que sejam (re)conhecidas as especificidades do intérprete educacional, na próxima seção apresentaremos algumas delas, bem como tratamos de estudos já conduzidos na área.

O

**INTÉRPRETE  
EDUCACIONAL**



## 4 O INTÉRPRETE EDUCACIONAL

Este capítulo trata de um panorama geral dos estudos que têm em seu escopo a interpretação intermodal (português e Libras) em equipe e individual. Ao final, volta-se o foco para os TILS que atuam em contextos educacionais. É importante compreender o contexto histórico dessa área de atuação profissional e conhecer pesquisas que abordam o processo operacional em equipe. Ademais, são apresentadas pesquisas sobre a competência tradutória e as habilidades necessárias aos IEs para atuar em equipe.

Há diferentes tipos de interpretação – interpretação de conferência, interpretação comunitária, que demandam diferentes papéis dos intérpretes (RODRIGUES; SANTOS, 2018), e diferentes configurações de atuação, entre elas em equipe ou individualmente. Nesta sessão, apresentamos uma analítica do estado da arte por meio de uma síntese de estudos empíricos e de outras contribuições importantes agrupadas em diferentes categorias temáticas. Primeiramente, em 4.1 fazemos uma distinção entre trabalho em equipe e trabalho individual; logo em seguida, 4.2 tratamos da posição dos intérpretes em equipe em sala de aula; no item 4.3 abordamos o processamento da informação em processos interpretativos; e, por fim, em 4.4 finalizamos a seção com a discussão sobre as competências necessárias para o trabalho em equipe.

### 4.1 TRABALHO EM EQUIPE E INDIVIDUAL

As pesquisas que discutem a atuação em equipe, geralmente, têm como foco a atuação de TILSP em contextos de conferência. A conferência possui algo em comum com o gênero aula por se configurar como uma exposição oral ou em sinais em que uma pessoa apresenta a um público genérico e conduz a exposição. Entretanto, as conferências têm um caráter monologal, visto que nem sempre o público interage com o apresentador. Já nas aulas expositivas, de certa forma, suponhamos que os alunos tenham uma interação com o professor, caracterizando-se como dialogal. Além disso, essa interação é mediada por IEs.

Desta forma, são apresentadas aqui as pesquisas nacionais que discutem a interpretação em equipe em conferência. De acordo com a conceituação trazida por Nogueira (2016), “[e]quipe de interpretação é a utilização de dois ou mais intérpretes atuando como membros iguais de uma equipe, alternando responsabilidades em intervalos predefinidos, e fornecendo apoio e feedback um para o outro” (RID, 2007 apud NOGUEIRA, 2016, p. 82).

Além disso, para Gesser (2011), um trabalho realizado em equipe envolve aspectos éticos, destacando a generosidade, espírito de cooperação e respeito. Em equipe, o profissional pensa de forma coletiva para obter o resultado do trabalho “além das suas tarefas, ajudando a equipe ou um colega a resolver problemas e desenvolver tarefas que não foram dadas exclusivamente a você” (GESSER, 2011, p. 14). Uma equipe de tradutores e intérpretes pode ser composta por vários profissionais atuando em um mesmo espaço interativo, com uma coordenação e diferentes funções. Em conferências, por exemplo, os intérpretes podem ser alocados para realizar atividades em trios ou em equipe, atuando em salas separadas a depender da escala organizada. Santos (2014, p. 8) discorre que o trabalho em equipe em

[...] conferência é um contexto extremamente complexo de atuação para esses profissionais, no que tange: (i) ao tempo, que por ser limitado, gera a necessidade dos intérpretes tomarem decisões rápidas, em buscar da melhor forma de dizer o discurso na língua alvo; (ii) à exposição, que devido ao destaque dado ao profissional, geralmente ao lado do palestrante, e sob os olhares e julgamentos da plateia precisa aprender a lidar com constrangimentos; (iii) à posição, sempre ao lado ou um pouco a frente no palco, o que dificulta a atuação do intérprete, uma vez que esse precisa enxergar as informações projetadas em slides ou inserções gestuais do próprio palestrante, e (iv) ao preparo, ideal para a transmissão mais adequada das ideias durante a interpretação, mas que por vários motivos não é possível ser previamente executado pelo profissional.

Para Nicoloso (2010, p. 102) o trabalho em equipe envolve cooperação.

[...] pois o sucesso da interpretação vai depender da cumplicidade e parceria efetivada pelo grupo. Os mesmos devem compartilhar informações, manter diálogos abertos e trocas de experiência, fornecer materiais sobre interpretação e tradução, enfim compartilhar saberes e atuar em parceria para o melhor desempenho do ato interpretativo, afinal a palavra-chave do trabalho do ILS, como do intérprete de qualquer outra língua, é comunicação.

As questões levantadas em relação a contextos de conferência podem ser bastante similares aos problemas enfrentados por intérpretes educacionais. Trabalhar em equipe “significa que dois intérpretes atuam juntos, mas exercem funções diferentes, um de interpretar o discurso e o outro de observar a interpretação realizada e contribuir com a produção da mensagem final, oferecendo assim um suporte para o trabalho” (SILVA; NOGUEIRA, 2012, p. 3).

Na interpretação simultânea, o trabalho também é feito em dupla. [...] A principal razão para se trabalhar a dois é a absoluta atenção exigida no ofício. Eventos desafiadores, com grande densidade de conteúdo apresentado em alta velocidade, requerem dos intérpretes total foco na conferência. Qualquer distração é imediatamente punida com perda de conteúdo ou, pior, de credibilidade. Está provado

que o ser humano só é capaz de manter níveis ótimos de atenção por curtos períodos de tempo. Trabalhando em dupla, os intérpretes têm a possibilidade de se revezar a cada 20 ou 30 minutos, permitindo com isso que cada um dê o máximo de si quando chegar sua vez (MAGALHÃES JR, 2007, p. 108).

Embora a necessidade da presença desses profissionais no âmbito educacional já exista há décadas e que exista a Lei nº 12.319/2010 que regulamenta a profissão do TILSP em diversas áreas, a atuação destes profissionais na educação de surdos é uma área que ainda está em desenvolvimento (SANTIAGO, 2013). Sabe-se que os profissionais trabalham de formas distintas em relação à composição das equipes nas unidades escolares, pois não há uma regulamentação ou um consenso para o seu papel e sua forma de atuação. De acordo com Albres (2014, p. 64), “[o]s intérpretes educacionais também assumem um papel de educador, constroem estratégias específicas para os alunos surdos, negociam com o professor no planejamento e em sala de aula, contribuem com sugestões e ações para melhores formas de ensinar aos alunos surdos”.

Neste caso, os TILSP que assumem a tarefa de interpretar em contextos educacionais devem “(i) lidar com e compreender as minorias linguísticas e culturais; (ii) pensar os processos tradutórios e interpretativos para além da transposição semiótica com foco no linguístico; e (iii) conceber e (re)significar as funções e finalidades da tradução, da transferência e da mediação linguística e cultural” (RODRIGUES, 2018a, p. 306). Além do que foi mencionado, vale destacar a parceria entre o professor, IE e o aluno surdo. Segundo Santos e Lacerda (2015),

o IE atua em um ambiente onde prevalecem as relações de poder, em que a língua majoritária (o português) determina as atividades a serem realizadas, um espaço de muitas vozes e embates. Nesse contexto o intérprete precisa, portanto, estabelecer parceria com o professor, e também com o aluno, sem que tais relações demarquem uma postura favorável a um ou outro (SANTOS; LACERDA, 2015, p. 513).

Assim, quando não há este profissionalismo, o trabalho de ambos é dificultado e o aluno surdo fica prejudicado. Menezes (2014), em entrevistas com IEs em todo o Brasil, se deparou com a configuração de trabalho em equipe apenas em Pelotas (RS).

Esta sistemática de trabalho possibilita a prática de revezamento entre os profissionais e tem sido mais intensamente discutida, visto que impacta diretamente na qualidade das condições de trabalho dos TILS e, conseqüentemente, nos resultados dos processos de tradução e interação que ocorrem em sala de aula (MENEZES, 2014, p. 153).

Desse modo, há duas distintas configurações de atuação dos intérpretes educacionais, são elas: i) a atuação individual, isto é, um intérprete atendendo a um ou mais alunos surdos incluídos em uma sala de aula e nos demais eventos pedagógicos promovidos pela instituição; e ii) trabalhos realizados em equipe também nas salas de aula e demais atividades pedagógicas. Porém, tratando-se da segunda possibilidade, a interpretação se dá de forma colaborativa entre seus pares profissionais.

Em relação a essa atuação de IE em equipe, as pesquisas nacionais ainda são escassas. De fato, foram identificados apenas os trabalhos de Santiago (2013) e Silva (2013) sobre essa forma de atuação, embora o foco das pesquisas não fosse essa forma de configuração de trabalho em si. Foi encontrada uma definição, mas poucas respostas sobre os problemas na prática de interpretação em equipe. Silva (2013) comenta que o trabalho em equipe exercido por intérpretes pode ser realizado por divisão de tarefas específicas. Por exemplo, “[...] em reuniões mistas, pelo menos dois intérpretes precisam estar presentes, um para interpretar para língua de sinais utilizada e outro para interpretar para língua falada utilizada, para garantir o acesso ideal à conversa e o mínimo de sobreposição” (VAN HERREWEGHE, 2002, p. 102 apud SILVA, 2013, p. 128). Nesse processo, “[...] enquanto um dos profissionais realiza a interpretação o outro, no papel de apoio, continua atento ao discurso proferido e ao colega, apoiando-o caso tenha dúvidas em relação à interpretação [...]” (SILVA, 2013, p. 78). A autora acrescenta que os intérpretes passam um período longo de sinalização, movimentando excessivamente os braços, pescoço e outros membros musculares. Com isso, há uma sobrecarga muscular, além da cognitiva, que pode ser minimizada com a presença de um intérprete de apoio e revezamento. Baseada em um documento oficial que trata de todos os trabalhos de forma geral, a NR 17 - Ergonomia, a autora indica que “[...] consta a instrução de que sejam realizadas pausas para descanso [...]” (SILVA, 2013, p. 78) às funções que exercitem os membros citados.

Santiago (2013) desenvolveu uma pesquisa sobre estratégias adotadas no processo de interpretação do português para a Libras, mas sem ter o trabalho em equipe como objeto de investigação. Entretanto, como descreve em sua metodologia, o corpus foi obtido por meio de IE trabalhando em equipe. A autora também ressalta que os IEs precisam estar em constante formação, pois trabalham com diferentes línguas e são responsáveis pela transmissão de conteúdo e conhecimento para o aluno surdo. “O IE se vê diante de várias atividades as quais tem que desempenhar seu papel: deve entender como funciona cada atividade educacional; e

entender as especificidades referentes ao domínio da Libras e do Português pelo aluno surdo” (SANTIAGO, 2013, p. 30). Outro ponto importante levantado por Santiago (2013) diz respeito à necessidade dos IEs de participar dos planejamentos elaborados pelos professores e de ter acesso a esses conteúdos com antecedência – o que garante maior qualidade na interpretação.

Estudos internacionais também têm buscado compreender como fornecer uma interpretação bem-sucedida dentro de um contexto de equipe e construir uma comunidade profissional de intérpretes envolvidos e coesos. Russell (2011) aponta que para um bom desempenho em equipe, os intérpretes precisam de uma discussão prévia à atuação para que haja um trabalho de qualidade. Além disso, a autora define o trabalho em equipe de intérpretes da seguinte maneira:

Interpretação de equipe refere-se a interpretar situações em que dois ou mais intérpretes estão trabalhando juntos com o objetivo de criar uma interpretação, aproveitando os pontos fortes uns dos outros e apoiando cada outro para consistência e sucesso (RUSSELL, 2011, p. 1).<sup>12</sup>

Russell (2011) acrescenta que, assim que as equipes estiverem formadas, os intérpretes devem antes discutir entre eles questões relacionadas à experiência de atuação, conhecimentos linguísticos e culturais. Os intérpretes devem se empenhar no “[...] trabalho de preparação, apoiando ativamente cada um na produção de uma interpretação coesa, e gerenciar quaisquer problemas que possam surgir durante o trabalho.” (RUSSELL, 2011, p. 1)<sup>13</sup>. Outro aspecto importante apontado sobre o trabalho em equipe de intérpretes é que “[...] todos os membros da equipe são responsáveis pelo sucesso ou falha do trabalho” (RUSSELL, 2011, p. 1)<sup>14</sup>.

Brück (2011), ao coletar a opinião dos surdos que recebem a interpretação, aponta que os intérpretes em equipe devem colaborar um com os outros para oferecer uma interpretação harmoniosa. Para Swabey (2000), algumas habilidades são essenciais aos intérpretes neste contexto, como:

Habilidades de negociação; habilidades de comunicação; profissionalismo; entonação; afeto; pronúncia; gramática e sintaxe; marcadores de discurso; técnicas de interrupção/capacidade de "tomar a palavra"; conhecimento cultural; classificadores;

---

<sup>12</sup> No original: *Team interpreting refers to interpreting situations where two or more interpreters are working together with the goal of creating ONE interpretation, capitalizing on each other's strengths, and supporting each other for consistency and success.*

<sup>13</sup> No original: *[...] preparation work, actively supporting each in producing a cohesive interpretation, and managing any problems that may arise during the work.*

<sup>14</sup> No original: *[...] all team members are responsible for the success or failure of the work.*

linguagem idiomática ou metáforas; conhecer seus próprios pontos fortes e fracos (SWABEY, 2000, p. 5).<sup>15</sup>

Ainda segundo Brück (2011), nem todos os intérpretes membros de uma mesma equipe são necessariamente amigos. Entretanto, a autora menciona que o diálogo entre os profissionais é uma ferramenta poderosa para o desempenho da equipe, pois “[u]ma equipe de aprendizado que usa métodos como o diálogo para refletir e desenvolver estratégias de formação de equipes e de trabalho pode melhorar e focar na tarefa, sua aprendizagem e as relações sociais dos membros de sua equipe (BRÜCK, 2011, p. 10).<sup>16</sup> Ademais, outro aspecto fundamental para o trabalho em equipe, é que os intérpretes devem ter “[...] personalidade equilibradas e serem maduros e estarem prontos para mudar, evoluir e contribuir para o objetivo comum” (BRÜCK, 2011, p. 9).<sup>17</sup>

Napier (2007) apresenta a cooperação em diálogos mediados por uma equipe de intérpretes de língua de sinais. Neste trabalho, o pesquisador observou as estratégias que os intérpretes adotam ao interpretar um palestrante surdo. Nessa cooperação, houve pausas, acenos e contato visual para uma construção da mensagem. Os intérpretes estavam localizados em frente ao palco, próximos ao palestrante surdo. Dessa forma, os profissionais tinham contato visual e administravam o tempo de fala. Napier (2007) aponta que

Nestes contextos, os intérpretes de língua falada trabalham em cabines no fundo da sala de conferências e não têm qualquer interação direta com os participantes da conferência, portanto, a oportunidade de cooperação e co-construção de significado durante uma interação é mínima (NAPIER, 2007, p. 2).<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup> No original: • *Negotiation skills*; • *Communication skills*; • *Professionalism (present yourself as a person that is knowledgeable about the ethics and the language)*; • *We focus a lot on language and interpreting skills, but you need to be assertive and professional as well*; • *Good spoken language*; • *Vocabulary*; • *Register (high and low)*; • *Intonation*; • *Affect*; • *Pronunciation*; • *Grammar and syntax*; • *Interruption techniques/the ability to “get the floor” appropriately, both when you, as the interpreter, need clarification and when the deaf person wants to speak*; • *Cultural knowledge: knowing how culture affects language and interaction*; • *Sign Language*; • *Vocabulary, register, affect, sign articulation, grammar, syntax*; • *Discourse markers (openings, closings, transitions, asides)*; • *Correction techniques - knowing when and how to correct something (Example: a slip of the tongue compared to a serious content error)*; • *Comprehension*; • *Production*; • *Fingerspelling and numbers*; • *Classifiers*; • *Idiomatic language or metaphors*; • *Important to know your own strengths and weaknesses*.

<sup>16</sup> No original: *A learning team which uses methods like Dialogue to reflect and develop its teaming and working strategies can improve and focus on the task, its learning and the social relationships of its team members.*

<sup>17</sup> No original: *[...] mature personalities who are ready to change and evolve and contribute to the common goal.*

<sup>18</sup> No original: *“In these contexts, spoken language interpreters work in booths at the back of the conference hall and do not have any direct interaction with conference participants, thus the opportunity for cooperation and co-construction of meaning during an interaction is minimal”*

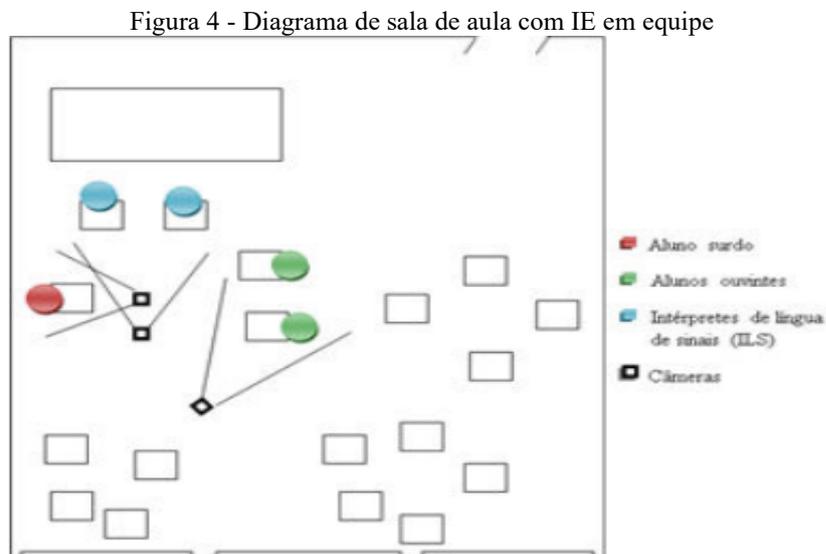
Ao transpormos para o âmbito educacional, além de compor uma equipe com outro profissional, os intérpretes devem estar conectados ao professor regente da aula em que estão atuando. Assim, a equipe seria composta não só por intérpretes educacionais, mas também por professores que trabalhem em conjunto. Nesse sentido,

Ao se pensar e defender a identidade e o fazer educacional do intérprete, a premissa é que o trabalho deve ser em equipe, isto é, em colaboração entre intérprete e professores: há que se planejar as aulas, conversar sobre os modos pedagógicos acessíveis para se ensinar o surdo, dialogar sobre as estratégias de ensino (GESSER, 2015, p. 538).

A seguir, problematizamos o espaço ocupado pelos IEs em sala de aula para desenvolver o trabalho em equipe.

#### 4.1.1 Posição dos intérpretes em equipe em sala de aula

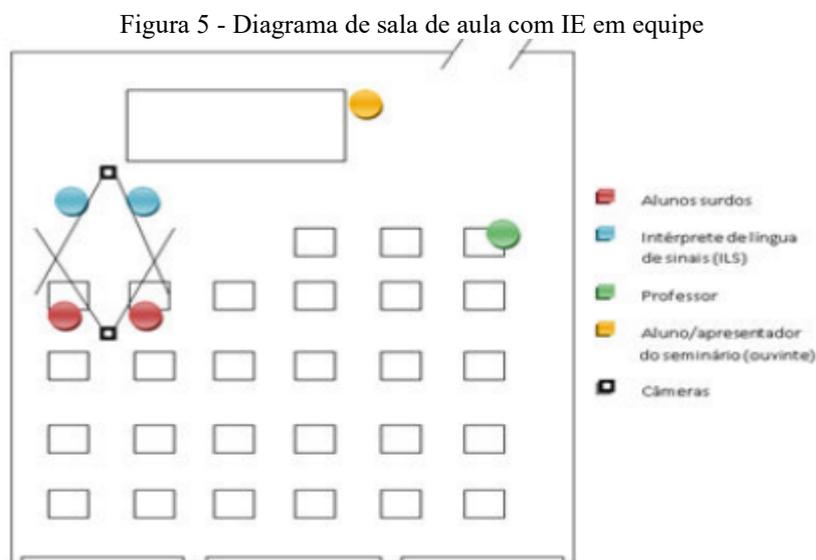
Aqui apresentaremos algumas imagens internas de sala de aula, descrevendo a organização e posicionamentos dos IEs e alunos surdos a partir dos já mencionados estudos realizados por Silva (2013) e Santiago (2013).



Fonte: SILVA, (2013, p. 80)

Na Figura 1, a organização em sala de aula estava configurada de forma que o professor não aparecesse nas gravações, e o posicionamento dos IEs sentados lado a lado e de costas para o quadro (símbolo azul). Já o aluno surdo (símbolo vermelho) posicionou-se de frente para os

alunos ouvintes encostados na parede lateral da sala, para visualizar a interação dos demais alunos da sala (símbolo verde).



Fonte: SILVA (2013, p. 80).

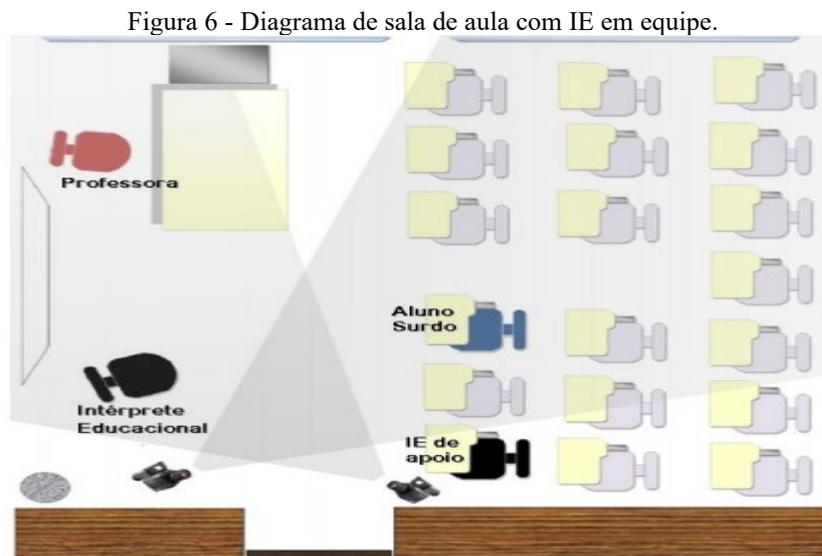
Na Figura 5, percebe-se uma diferença na estrutura da organização em sala de aula em comparação à figura anterior. Os IEs (símbolo azul) estão posicionados de costas para o quadro, sentados lado a lado de frente para os dois alunos surdos (símbolo vermelho). Neste estudo, o professor (símbolo verde) não foi foco da pesquisa e estava sentado paralelamente aos alunos, enquanto outro aluno ouvinte apresentava um seminário em português.

A partir dessa configuração de posições, questiona-se: de que forma o posicionamento dos intérpretes interfere na atuação em equipe? Como um pode colaborar com o outro quando sentados lado a lado ou à frente? De modo geral, a posição lado a lado é mais usada quando se trata da interpretação de Libras para o português em que um intérprete auxilia o intérprete do turno, com vocabulários ou sentenças incompreendidas pelo intérprete do turno. Nogueira (2016), ao analisar a função do intérprete de apoio em contexto de conferência, observou que “[...] os intérpretes utilizaram para que o apoio acontecesse chamamos de “tipos de produção”, são elas: aceno com a cabeça, sussurro, sinal e soletração manual” (NOGUEIRA, 2016, p. 125). Dessa forma, se o intérprete de apoio está fora do campo de visão do intérprete do turno, é muito difícil dar e receber apoio.

Albres (2010), em uma análise de mesclagem de voz e tipos de discurso no processo de interpretação da Libras para o português, descreve a operacionalização do intérprete de apoio da seguinte maneira:

O trabalho em equipe na interpretação da língua de sinais para língua oral é diferente da língua oral para língua de sinais, tanto no espaço que o intérprete ocupa como na atuação do apoio. Pois, neste o intérprete de apoio deve estar sentado ao lado do intérprete da vez, o intérprete apoio deve estar atento acompanhando a sinalização do conferencista e a interpretação do colega para quando o intérprete da vez necessitar, o apoio esteja interado do contexto do discurso. Os dois devem combinar um leve toque na perna quando precisar de ajuda, e se o apoio perceber que o intérprete da vez se perdeu lhe de um toque se ele balançar a cabeça positivamente o colega pode sussurrar a ajuda. Nunca o intérprete de apoio deve falar alto de forma a competir com a voz do intérprete da vez, o apoio não deve interpretar várias frases junto com o intérprete da vez, ou para que este fique copiando, deve procurar usar palavras chaves para que intérprete da vez reencontre o caminho do discurso e de continuidade sozinho. É interessante fazer a troca a cada vinte minutos, com um outro toque previamente combinado (ALBRES, 2010, p. 297).

É possível extrair dessa citação a existência de “combinados” entre os intérpretes, isto é, modos específicos de agir que são convencionados para promover uma interação colaborativa. Portanto, entende-se que há necessidade de detalhar essas formas de interação entre os intérpretes durante o processo de interpretação. No estudo conduzido por Santiago (2013), a forma com que os intérpretes se posicionam é diferente de Silva (2013).



Fonte: SANTIAGO (2013, p. 59).

Na Figura 6, há uma diferença na disposição dos IEs e no modo com que as câmeras foram posicionadas. Uma das câmeras gravou o IE e o professor (símbolo vermelho), a segunda focou no aluno surdo (símbolo azul). Os IEs posicionaram-se um de frente para o outro e em frente ao aluno surdo, já o aluno surdo em frente ao professor.

Essa configuração de intérpretes, sentados um de frente para o outro, é mais usada quando da interpretação de língua oral para a língua de sinais. Assim, o intérprete da vez tem em seu campo de visão o aluno surdo e o intérprete de apoio que “[...] oportuniza que informações que não tenham sido entendidas pelo intérprete atuante não sejam perdidas, pois o apoio pode fazer o resgate dessas informações não compreendidas” (SILVA; NOGUEIRA, 2012, p. 6). Algumas das contribuições trazidas pelo intérprete de apoio podem ser o provimento de um sinal caso o intérprete da vez desconheça o termo utilizado pelo professor, o *feedback* positivo com acenos de cabeça, ou até mesmo correção do sinal utilizado de forma equivocada.

#### 4.1.2 Processamento da informação em processo de interpretação

A seguir, são apresentados estudos que tratam do processamento da informação e interpretação em língua de sinais. Metzger (2010), em um levantamento de dados em pesquisas que abordam temas relacionados aos intérpretes de línguas faladas e intérpretes de línguas de sinais com foco na no contexto acadêmico, discorre que “[...] os primeiros estudos dos anos 1970 já incluíam a discussão da necessidade de um tempo limitado para que os intérpretes evitassem comprometer a qualidade do trabalho devido à fadiga” (BABBINI, 1976 apud METZGER, 2010, p. 18). Segundo o Metzger,

Um assunto que, tipicamente, é de grande interesse aos intérpretes de línguas faladas, está relacionado com os processos cognitivos envolvidos na interpretação. Esse assunto está mencionado em apenas menos de 25% desses primeiros estudos sobre ILS. Embora a porcentagem seja pequena, é evidente que se trata de um assunto relevante. Dos estudos que refletem um interesse pelo processamento cognitivo, um deles se concentra nos efeitos da fadiga na competência dos intérpretes, encontrando que o intervalo de tempo entre 20 e 30 minutos é o melhor para o trabalho de interpretação (BABBINI, 1976). Ainda que essa seja uma pesquisa com escala relativamente pequena, o intervalo de tempo de 20 a 30 minutos tem se tornado uma prática comum entre os intérpretes que trabalham em equipes e, além disso, essa prática pode ser tida como originada a partir dessa pesquisa fundacional (ROY, comunicação pessoal, 2005) (METZGER, 2010, p. 41).

Na esfera educacional, ainda é infrequente a presença dos intérpretes atuando em equipe, o que torna impraticável aplicar esse intervalo de tempo. Segundo Pagura (2015), há dois modos com que a interpretação pode ocorrer: consecutiva ou simultânea. Durante a interpretação consecutiva, o intérprete escuta uma parte do discurso, faz anotações sobre ele e, em seguida, produz para a língua alvo; já na interpretação simultânea, o intérprete ouve o discurso na língua

fonte e, simultaneamente, interpreta para a língua alvo. Em esferas educacionais, a interpretação simultânea é a mais praticada.

Essa modalidade de interpretação passa por três processos: i) esforço de audição e análise; ii) esforço de produção; e iii) esforço da memória de curto prazo (GILE, 2015), segundo a proposta da Teoria de Modelos dos Esforços na Interpretação elaborada pelo autor (GILE, 1995; 1997). Referente a esses processos, em primeiro lugar, o intérprete escuta e analisa o discurso na língua fonte; em segundo, ao escutar a mensagem ele reproduz para língua alvo e; em terceiro, o intérprete memoriza as informações relevantes ao evento em que está atuando.

Apesar da interpretação educacional, em geral, não se caracteriza como a de conferências (aquela em que há pouca, ou nenhuma interação com o público que recebe o discurso na língua alvo), o processamento cognitivo demandado para essa atividade é similar, requerendo os mesmos esforços para produzir a interpretação. Além disso, conforme visto em Albres (2006), a complexidade dos conteúdos da terminologia técnica utilizadas no ensino superior exigem do intérprete conhecimentos linguísticos específicos. A relativa carência de sinais que algumas disciplinas apresentam, faz com que o IE frequentemente lance mão do alfabeto datilológico. Além do recurso datilológico, o profissional pode usar “dispositivos linguísticos específicos (expressões faciais gramaticais, classificadores, possibilidade de os sinais incorporarem informações, etc.)” (RODRIGUES, 2013, p. 114).

Por isso, poder contar com o intérprete de apoio não só favorece a atuação em diversas situações, como no caso de desconhecimento de sinais por parte do intérprete do turno ou a má compreensão da língua fonte devido a interferências sonoras, mas também auxilia a resolver dificuldade na organização das estruturas sentenciais em Libras em determinados temas, etc. Desta forma, ao contar com um intérprete de apoio para auxiliá-lo, o intérprete da vez atua com mais qualidade e, portanto, o aluno surdo é beneficiado.

#### **4.1.3 Competências para o trabalho em equipe**

Diversas são as competências necessárias para que se realize um trabalho de interpretação. Geralmente, as mais destacadas são as competências linguísticas e as tradutórias. Entretanto, é fundamental ampliar esse horizonte e compreender o conjunto das competências que envolvem esse processo, são elas:

- competências linguísticas (diferentes níveis de proficiência e suas implicações para a tradução e a interpretação);

- competência tradutória (identificar problemas de tradução e encontrar soluções);
- competências interpessoais (saber trabalhar em equipe criando diferentes formas satisfatórias de lidar com as múltiplas diferenças e motivações pessoais e da instituição);
- competências culturais (ligadas aos diversos públicos que usufruem dos serviços de tradução e de interpretação);
- competências linguísticas (lidar com os diferentes pares de línguas e seus contrastes);
- competências de áreas especializadas para tradução e interpretação;
- competências de cunho operacional-administrativo (coordenadorias de tradução ou, sistematização dos trabalhos e registro dessas atividades por meio de dossiês, relatórios e protocolos) (SANTOS, 2015, p. 119).

Para realizar um trabalho de qualidade em equipe, os IEs devem dispor de muitas das competências citadas acima. Tratando das competências interpessoais, por exemplo, elas podem envolver a negociação com o parceiro de trabalho, a divisão de tarefas, os combinados para execução de tarefas aproveitando o que cada um tem de melhor, etc.

Além disso, vale lembrar que o processo de interpretação aqui abordado é interlingual/intermodal<sup>19</sup> (SEGALA, 2010), isto é, se dá através de duas línguas distintas, no caso do português para a Libras ou da Libras para o português. Assim, no espaço educacional, o IE interpreta o discurso do professor e dos alunos surdos e ouvintes, transitando por mais de uma modalidade: oral-auditiva e visuoespacial, podendo um intérprete ter mais habilidade com uma direcionalidade ou outra, sendo essencial a colaboração entre os dois.

O fato de trabalharem sempre em dupla na programação das aulas simuladas também reforçará bastante os conceitos de aprendizado colaborativo e o de realidades e perspectivas múltiplas. Em quase todos os eventos os intérpretes profissionais trabalham de dois em dois, se alternando a cada 20 ou 30 minutos na modalidade simultânea. Aprender a trabalhar em equipe e construir soluções em conjunto deve ser algo muito presente na formação de intérpretes (ARAÚJO, 2017, p. 32).

Nesse sentido, entende-se que a formação de TILS, mais especificamente de IE, deve contribuir com o desenvolvimento das competências requeridas para uma atuação de excelência.

Na próxima seção, apresentamos a fundamentação teórico-metodológica, explicando o percurso de pesquisa, o contexto de geração de corpus e os pressupostos de análise, ou seja, o percurso para identificar quais estratégias adquiridas pelo intérprete de apoio durante a interpretação, contribuindo com o intérprete do turno.

---

<sup>19</sup> A tradução entre línguas de diferentes modalidades, como Língua Portuguesa para Língua Brasileira de Sinais, Língua Inglesa para Língua Americana de Sinais – ASL, entre outras, pode ser considerada uma Tradução Intermodal.



# **METODOLOGIA**

## 5 METODOLOGIA

Nessa seção, apresentamos o delineamento básico da pesquisa. Optamos por seguir a seguinte forma: em 5.1 – a orientação teórico-metodológica; em 5.2 – o método abordado; em 5.3 – local de pesquisa; em 5.4 – os participantes; 5.5 – os instrumentos de geração de corpus e, por fim; em 5.6 – apresentação dos episódios.

O projeto de pesquisa anterior à elaboração desta dissertação foi escrito respeitando os preceitos éticos dispostos em legislação. Após sua redação, ele foi apresentado à instituição local da pesquisa a fim de obter autorização para sua execução, em seguida foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da UFSC<sup>20</sup>. Elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi assinado por todos os sujeitos envolvidos na pesquisa antes da realização da produção do corpus (TCLE / Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os intérpretes e termo de sessão de imagem para o professor), conforme pode ser observado nos Apêndices A e B.

Os procedimentos metodológicos adotados para a construção do corpus se caracterizam por uma abordagem qualitativa, que envolveram algumas técnicas (observação, videogravação das aulas interpretadas em equipe e entrevista com os intérpretes) tradicionalmente associadas às pesquisas educacionais de caráter etnográfico (ANDRÉ, 1995, p. 28).

### 5.1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, fundamentada em uma perspectiva dialógica. A partir de um estudo de caso descritivo-analítico, pretende-se, com esse estudo, compreender os processos e estratégias adotados por IES atuando em equipe no ensino superior. O desenho metodológico fundamenta-se na teoria de Bakhtin e o Círculo. Partimos da ideia de que as pesquisas realizadas com sujeitos devem considerar as condições histórico-culturais que se objetiva compreender e explicar os fenômenos. De acordo com Freitas (2002, p. 21), “a pesquisa, nesta orientação é vista, pois, como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele se ressignificam”. Sobre relação dialógica, Freitas (2002), discorre que

---

<sup>20</sup> Número do parecer: 2.986.779 aprovado pelo Comitê de Ética da UFSC.

[i]nverte-se, desta maneira, toda a situação que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto dialógico (FREITAS, 2002, p. 24-25).

Partindo dessa relação dialógica entre pesquisador e entrevistado, Bakhtin descreve,

[d]evo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 1992, p. 45 apud FREITAS, 2002, p. 9).

Segundo Zanelli (2002, p. 83 apud FREITAS; JABBOUR, 2011, p. 9) uma pesquisa qualitativa tem como norte “[...] entender o que as pessoas apreendem ao perceberem o que acontece em seus mundos”. Devemos estar atentos aos mínimos detalhes, pois “[...] é muito importante prestar atenção no entendimento que temos dos entrevistados, nas possíveis distorções e no quanto eles estão dispostos ou confiantes em partilhar suas percepções”.

Nesse sentido, concebemos que estudar a interpretação interlingual/intermodal em sala de aula desenvolvida por sujeitos reais consiste na melhor forma de compreender as práticas dos IEs atuando em equipe, fundamentados em uma perspectiva histórico-cultural.

Essa perspectiva teórica traz implicações que se refletem nas características processuais e éticas do fazer pesquisa em ciências humanas exigindo uma coerência do pesquisador na concepção e uso dos instrumentos metodológicos para a coleta e análise de dados bem como na construção dos textos com a discussão dos achados (FREITAS, 2003, p. 5).

Assim, elegemos o estudo de caso como modelo metodológico para desenvolvermos esta pesquisa. A seguir, trabalharemos com o conceito de estudo de caso.

## 5.2 ESTUDO DE CASO

O método aqui utilizado foi o estudo de caso. Yin (2001, p. 21) explica que o estudo de caso “[...] contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. Além de compreender os fenômenos sociais por meio do estudo de caso, segundo Martins (2008, p. 11), “[b]usca-se apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um

caso concreto, mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado”. Stake (2000 apud ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 642) indica que em estudos de caso se registra algo de original em decorrência de um ou mais dos “seguintes aspectos: a) a natureza do caso; b) o histórico do caso; c) o contexto (físico, econômico, político, legal, estético, etc.); d) outros casos pelos quais é reconhecido; e) os informantes pelos quais pode ser conhecido”. O autor complementa, ainda, que, pela especificidade, é necessário um bom trabalho descritivo do contexto histórico do caso. Desta forma,

[...] o estudo de caso pertence ao grupo de métodos qualitativos de pesquisa descritos no Capítulo 2 [referente ao livro citado] que podem contribuir ao conhecimento além do particular em três cenários diferentes: (1) em explorar questões de como e porque, (2) para a geração de hipóteses (em oposição à hipótese testes) e (3) para testar a viabilidade de um quadro teórico (SALDANHA; O'BRIEN, 2014, p. 209)<sup>21</sup>.

### 5.3 LOCAL DE PESQUISA

A geração de corpus foi realizada em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC. Optamos por manter os nomes dos participantes, mediante a autorização deles. O projeto político pedagógico desta instituição traz uma inovação para o cenário brasileiro quando em sua perspectiva de ensino, pesquisa e extensão, pois busca viabilizar uma efetiva interação entre surdos e ouvintes no campo educacional e profissional, ofertando cursos de diferentes níveis e modalidades de ensino. A instituição oferece diversos cursos, desde formação inicial continuada, ensino médio técnico integrado de comunicação visual, ensino superior e pós-graduação *lato sensu* (especialização) em educação de surdos.

Elegemos, neste trabalho, estudar os IEs que atuam em equipe em sala de aula nos cursos de ensino superior em Tecnólogo em Produção Multimídia (TPM) e Pedagogia Bilíngue (Libras/Português). A seguir apresentamos um quadro com uma pequena descrição dos cursos que geramos o corpus.

---

<sup>21</sup> No original: *Therefore, the case study belongs to the group of qualitative research methods described in Chapter 2 that can make contributions to knowledge beyond the particular in three different scenarios: (1) in exploring questions of how and why, (2) for hypothesis generating (as opposed to hypothesis testing), and (3) for testing the viability of a theoretical framework* (SALDANHA; O'BRIEN, 2014, p. 209).

Quadro 1 - Cursos escolhidos

O curso de Tecnólogo em Produção Multimídia	O curso de Licenciatura em Pedagogia Bilingue (Libras/Português)
É um curso que desenvolve, planeja e executa projetos para ambientes digitais, os quais geram os conteúdos para websites, rede sociais e dispositivos móveis (celular e <i>tablets</i> ). Este profissional utiliza-se de recursos de computação gráfica e ferramentas digitais, que envolvem imagem, som, texto de animação, para garantir a interatividade.	Forma educadores bilingues, com foco na Língua Brasileira de Sinais e na língua portuguesa, para atuação na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação de jovens e adultos e em cursos de magistério, além das áreas de coordenação, orientação e supervisão escolar, treinamento e desenvolvimento profissional.

Fonte: Retirado do projeto pedagógico de curso – PPC.

Ambos os cursos lançam editais específicos para ingresso por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), com base na nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e vestibular.

#### 5.4 OS PARTICIPANTES

Os sujeitos convidados a participar desta pesquisa atuam como IE neste Instituto Federal, ocupando o cargo de Tradutor Intérprete de Linguagem de Sinais, conforme disposto pelo Ministério da Educação (MEC).

Quadro 2 - Perfil dos IE participantes

Nome	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TIPO DE CONTRATO	NÍVEL DE ENSINO QUE ATUA
Stehanie Caroline Vasconcelos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Licenciatura em Letras Libras em andamento</li> <li>● Licenciatura Letras Português e Inglês</li> <li>● Especialização em Educação Especial e Inclusiva</li> <li>● Mestrado em Linguística</li> </ul>	Contratada	Ensino médio integrado/ensino superior
Tom Min Alves	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Bacharelado em Gestão do Turismo</li> <li>● Bacharelado em Letras Libras</li> </ul>	Efetivo	Ensino médio integrado/ensino superior
Karen Bianchini	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Bacharelado em Letras Libras</li> <li>● Licenciada em Letras Português</li> <li>● Especialização em Educação e Linguagens</li> <li>● Licenciatura em Pedagogia em andamento</li> </ul>	Contratada	Ensino médio integrado/ensino superior

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

De acordo com o Quadro 2, alguns dos profissionais ingressaram no serviço público para o exercício de cargo efetivo (concurso público) e os demais contratados por meio de

processo seletivo para o cargo temporário de dois anos. Os critérios utilizados para a escolha dos participantes foram:

- TILS com, no mínimo, três anos de experiência na área da interpretação educacional;
- TILS atuante em nível superior ou pós-graduação no IFSC.

A escolha da instituição justifica-se pelo fato de o pesquisador ter atuado profissionalmente na referida instituição, favorecendo o acesso à produção de corpus, além de possuir contato direto com esses sujeitos.

Nesta instituição de ensino, os IEs atuam em dois dos três períodos em que a instituição funciona: vespertino e noturno. No período vespertino há o curso técnico integrado de nível médio, já no período noturno ocorrem as aulas dos cursos tecnólogos de nível superior. Os intérpretes atuam em equipe nos dois períodos. Entretanto, a ênfase dada, conforme já mencionado, será no ensino superior.

Devido à complexidade das aulas e dificuldade com sinais-termo específicos das áreas do Tecnólogo em Produção Multimídia e da Pedagogia Bilíngue, os IEs são alocados em salas de aula em consonância com os cursos que tenham alunos surdos, haja vista que nem todos os módulos contam com a presença desses estudantes. A organização das equipes que acompanham os alunos em suas respectivas disciplinas é incumbência da coordenação do departamento de ensino, pesquisa e extensão do campus. Essa etapa acontece no início do semestre, visando alocar profissionais que acompanhem as disciplinas durante todo o semestre. Embora essa decisão impacte diretamente o trabalho dos IEs, não havia nenhum IE atuando oficialmente na coordenação do trabalho das equipes de intérpretes quando o corpus foi gerado.

## 5.5 INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE CORPUS

A fim de realizar a produção do corpus, os instrumentos utilizados foram i) o registro por meio de videogravação no campo de atuação e ii) entrevista semiestruturada com os IEs; e, iii) diário de campo. As informações geradas por meio destes instrumentos tiveram o objetivo de coletar as seguintes informações: a) a preparação antecipada dos IEs, com ou sem o auxílio do professor; b) os recursos utilizados (glossário, sinalário, conversa com outros intérpretes, etc.); c) observar o papel realizado pelo intérprete de apoio no exercício de sua função; e d) o processo de avaliação após a interpretação. Posteriormente, aplicou-se uma entrevista a partir de um questionário semiestruturado contemplando os seguintes eixos de questionamentos:

experiência, formação profissional, percepções pessoais, preparação, atuação em equipe e avaliação do trabalho, conforme veremos a seguir.

### 5.5.1 Videogravação

O registro da atuação em equipe dos IEs em sala de aula ocorreu por meio de videogravação. Posteriormente à gravação em sala, as entrevistas foram filmadas com cada intérprete da equipe individualmente. Nesse momento, os participantes puderam relatar o trabalho desenvolvido, bem como as escolhas adotadas no ato interpretativo.

Durante as gravações, que foram previamente agendadas com os professores e demais intérpretes, foram utilizadas três filmadoras fixadas em tripés móveis para estabilizar o foco. Quando os intérpretes se sentavam lado a lado, uma das filmadoras ficava posicionada de frente para os intérpretes, a fim de captar a sua atuação. Em outros casos, dependendo da disciplina e do professor, a configuração da equipe de IEs em sala de aula alterava, ficando um de frente para o outro. Nesse caso, havia uma filmadora voltada para cada intérprete, o que possibilitou registrar as ações. A terceira câmera visava gravar a aula ministrada pelo(a) professor(a), os slides como recurso didático e quaisquer outros recursos usados.

O tempo de cada gravação para as disciplinas durou de uma a três horas/aula (vide Quadro 3). As disciplinas do curso de Tecnólogo em Produção Multimídia foram filmadas durante uma hora/aula apenas. As gravações das aulas do curso Pedagogia Bilíngue (Libras/Português) duraram mais tempo, visto que no primeiro dia de gravação a professora esclareceu algumas dúvidas dos alunos que estavam em prática de docência e necessitavam de explicações quanto à documentação e ao planejamento do que iriam ministrar. Sendo assim, foi decidido gravar outra aula, no intuito de analisar melhor o corpus obtido.

Quadro 3 - Descrição das vídeo gravações realizadas

ENSINO SUPERIOR		
CURSOS	DISCIPLINAS	Hora/aula
O curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras/Português)	Práticas de Alfabetização e Letramento I	02:56:16
O curso de Tecnólogo em Produção Multimídia	✓ Gerência de Projetos	00:59:33
	Animação 3D	01:21:47
	✓ Cultura surda	01:15:09

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Como apresentado no Quadro 3, gravamos quatro aulas distintas. Contudo, apenas as aulas de Gerencia de Projetos e Cultura Surda foram utilizadas na análise do corpus, visto o restrito tempo para análise e conclusão do mestrado.

### 5.5.2 Entrevista semiestruturada

Além da videogravação da atuação dos IEs em sala de aula, foram realizadas entrevistas com eles. Optou-se pela entrevista para contextualizar a ação no dia da interpretação, principalmente no que se refere à preparação prévia dos intérpretes para a atuação. Além disso, possibilitou coletar as impressões sobre o trabalho desenvolvido em equipe.

Entrevistas semiestruturadas vêm sendo muito utilizadas como instrumento de pesquisa em campo, visto que permitem ao pesquisador coletar informações diretamente dos participantes envolvidos naquele contexto social. Segundo Minayo,

[e]la não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva (MINAYO, 2001, p. 58).

Em uma perspectiva discursiva, Rocha, Daher e Sant'anna, (2004, p. 162) indicam que “[...] a entrevista vem sendo concebida na acepção mais corrente do termo, a saber, “colóquio entre pessoas em local combinado, para obtenção de esclarecimentos, avaliações, opiniões etc.”. De acordo com Minayo (2001), as entrevistas em pesquisas científicas podem ser estruturadas e não-estruturadas, ambas podendo ser mais ou menos dirigidas. Em entrevistas não-estruturadas, o pesquisador aborda livremente a proposta do tema para os participantes; já nas estruturadas, realiza perguntas direcionadas e previamente formuladas. Existem, também, outras formas onde essas duas modalidades se articulam, caracterizando-se como entrevistas semiestruturadas.

Como já mencionado, optou-se pela modalidade de entrevista semiestruturada, com objetivo de coletar informações pertinentes de um determinado grupo de IE. O roteiro elaborado para a realização da entrevista pode ser observado no Quadro 4.

Quadro 4 - Questões semiestruturadas para a entrevista retrospectiva

<b>Tema</b>	<b>Perguntas</b>
<b>Experiência</b>	1 - Quanto tempo você atua como intérprete educacional? 2 - E nesta instituição? 3 - Quanto tempo você atua em equipe em sala de aula? 4 - Você teve experiência de atuação em equipe em sala de aula em outra instituição antes dessa experiência? Se sim, descreva.
<b>Formação</b>	5 - Você teve alguma formação para trabalhar em equipe? 6 - Teve oportunidade de fazer algum curso ou assistir palestras sobre o processo de interpretação em equipe? 7 - Você já leu algum material (livro, artigo, manual) que oriente como trabalhar em equipe? 8 - Como você aprendeu a trabalhar em equipe?
<b>Percepções pessoais</b>	9 - O que você acha do trabalho em equipe? 10 - Indique alguns pontos positivos do trabalho em equipe? 11 - Indique alguns pontos negativos do trabalho em equipe? 12 - Como é a sua relação com os professores em sala de aula? Percebe que sua presença intimida o professor de alguma forma?
<b>Preparação</b>	13 - Como e onde é desenvolvido o diálogo relacionado a preparação com os professores? 14 - Como esse material chega às suas mãos? (impresso, por e-mail, vídeo) 15 - Quando recebe o material do professor(a) você tem a liberdade de sugerir adaptações no planejamento? Se sim, descreva. 16 - O que faz quando não recebe o material do professor(a), quais recursos, ferramentas (YouTube, sinalário, glossário) você utiliza para se preparar? 17 - Como é a preparação entre você e seu colega de trabalho (dupla)? Em que momento?
<b>Atuação em equipe</b>	18 - Você combina algumas estratégias com sua equipe antes de atuar? Se sim, descreva quais são elas. 19 - Em quais momentos mais sente necessidade do intérprete do apoio? 20 - Qual estratégia de apoio vocês utilizam durante as aulas? Tem algum combinado? Descreva. 21 - Em relação ao professor regente, você tem abertura para interrompê-lo durante a explicação de um conteúdo que não compreendeu muito bem? Se sim, descreva. 22 - Quais são os principais problemas que você enfrentou ou que foram relatados por seus pares por trabalharem em equipe? 23 - Na função de intérprete de apoio, você faz algumas anotações de termos técnicos para pesquisar no momento de preparação? 24 - Qual a posição que prefere interpretar, sentado ou em pé? Explique por quê?
<b>Avaliação do trabalho</b>	25 - Depois da atuação, você e sua equipe fazem uma avaliação da interpretação? 26 - A equipe depois da atuação, troca feedback com o professor? Se sim, descreva 27 - Essas avaliações são feitas ou não, como afetam no decorrer das aulas?

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Conforme observado no quadro acima, as perguntas se dividem em cinco principais grupos que, no total, somam 27 perguntas: as quatro primeiras em relação à experiência geral e anterior para atuação em equipe e outras quatro sobre formação; quatro perguntas voltadas às percepções pessoais dos participantes quanto ao trabalho em equipe e cinco sobre a preparação

prévia à atuação; sete questões relacionadas à atuação específica durante a aula gravada e três perguntas sobre a avaliação da atuação. As entrevistas foram realizadas individualmente, em ambientes isolados e sem interferência externa para que o intérprete se sentisse livre para falar, principalmente das suas impressões sobre os pontos fracos na atuação em equipe.

## 5.6 APRESENTAÇÃO DOS EPISÓDIOS

Considerando que a transcrição em glosas tem seus limites para servir como sistema de apresentação dos enunciados em Libras ao leitor, optamos por utilizar a estratégia de descrição detalhada das situações interativas de sala de aula e dos enunciados em português e em Libras dos interlocutores. Assim, no capítulo de análise apresentamos episódios descritivos e construímos a análise usando como ilustração frames da vídeogravação com apresentação de pequenos excertos dos enunciados em análise.

Apresentamos os enunciados dos principais participantes da interação. Quando do enunciado em português falado, utilizamos a escrita em português indicando hesitações, repetições e alongamentos, quando do enunciado em Libras descrevemos o sentido do discurso e suas especificidades a fim de que mesmo um leitor que desconheça Libras possa ler e compreender a situação interativa.

Neste quadro também indicamos toda a linguagem não verbal ocorrida em meio ao processo de interação. Para facilitar a construção da imagem mental da situação interacional vivida em sala de aula, apresentamos figuras extraídas do vídeo. Assim, a figura é apresentada com um efeito de desenho a mão sendo sobreposta a ela os papéis dos sujeitos envolvidos (professor, intérpretes e alunos).



# A INTERPRETAÇÃO EM EQUIPE: UMA ANÁLISE DIALÓGICA

## 6 A INTERPRETAÇÃO EM EQUIPE: UMA ANÁLISE DIALÓGICA

Conforme apresentamos, o corpus foi construído por meio de gravação de vídeo, entrevistas e diário de campo e coletados em dois cursos de graduação de um Instituto Federal, da seguinte maneira: três disciplinas do curso de Tecnólogo em Produção Multimídia e uma turma da Licenciatura em Pedagogia Bilíngue. Entretanto, para fins de análise e por conta do tempo restrito do mestrado, optamos por trabalhar com trechos correspondentes a duas disciplinas, a saber: Gerência de Projetos e Cultura Surda, ambas do curso Tecnólogo em Produção Multimídia, visto que oferecem elementos significativos para a problemática da pesquisa, em consonância com os objetivos propostos neste trabalho.

### 6.1 A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa com abordagem na perspectiva dialógica, as categorias de análise buscaram considerar as cenas vividas e os discursos dos sujeitos entrevistados. Desta forma, as categorias foram criadas a partir da inserção no campo e do contato com o material videogravação, ou seja, foram elaboradas a partir do vivido. Foram duas as categorias pensadas, são elas: 1) multimodalidade e seus efeitos na interpretação em equipe; e 2) tipos de apoio em aula.

A primeira categoria, *multimodalidade e seus efeitos na interpretação em equipe*, envolve perceber todos os recursos, linguísticos ou não, que contribuam e/ou auxiliem no momento da interpretação do enunciado, por meio da compreensão por parte dos sujeitos presentes em sala. Para Bakhtin (2016, p. 228), “o tema do enunciado é definido não apenas pelas formas linguísticas que o constituem – palavras, formas morfológicas e sintáticas, sons, entonação -, mas também pelos aspectos extraverbais da situação”. No gênero aula, estes aspectos extraverbais incorporariam elementos como imagens ou gráficos apresentados em *Powerpoint*, o tamanho e tipo da fonte utilizada em textos, à disposição da sala, o uso de gestos ou expressões faciais pelo professor, intérprete e/ou alunos, além de quaisquer outros componentes que compõem a construção de sentido para o intérprete do turno e para intérprete de apoio, no momento de sua atuação em sala. Estes recursos visuais e verbais poderiam ser utilizados, também, de forma consciente, como estratégias para a interpretação do enunciado, já que “sem esses aspectos situacionais, o enunciado torna-se incompreensível, assim como

aconteceria se ele estivesse desprovido de suas palavras mais importantes” (BAKHTIN, 2016, p. 228).

A segunda categoria consiste nos diversos papéis que o intérprete de apoio pode assumir durante a atuação em sala. Segundo Bakhtin (2016, p. 57), “todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera discursiva”. Desta forma, entendemos que o intérprete de apoio elabora seu discurso com base nos diversos enunciados e que o intérprete do turno e demais participantes da sala de aula, por sua vez, receberão esse discurso, o ressignificando e respondendo de acordo com suas experiências e com o contexto situacional da interação. Portanto, elaboramos subcategorias para a atuação do intérprete de apoio, a saber: 1) intérprete de apoio *colaborador*, isto é, que contribui com a construção de sentido do intérprete do turno ao oferecer a ele sinais, sentenças e/ou apontamentos quando sentir ser necessário; 2) intérprete de apoio *gestor*, que administra o turno e/ou interage com os participantes da sala de aula; e 3) intérprete de apoio *alternante*, que também pode atuar como intérprete do turno em momentos em que seja preciso.

Portanto, apesar da categorização proposta para a análise, se faz necessário olhar para a situação da interpretação como um todo, imbuída na multimodalidade dos discursos orais (em português ou em sinais) e escritos, permeada por gestos, contextos, referências que se entremeiam e se constituem na interação entre os sujeitos presentes no espaço. Assim, não há como significar sem o enunciado e a compreensão, considerando a multimodalidade de todo discurso, marcado pelo que é verbal e extraverbal (VOLOCHINOV, 2017). Buscamos analisar, então, os tipos de apoio existentes na atuação dos IEs e sua relação com a multimodalidade na construção de sentidos a partir de um olhar global.

Para a apresentação da análise e interpretação das interações e da ação dos intérpretes nomeamos os excertos de interação com base na situação vivida. Considerando alguns excertos interativos para ilustrar a discussão sobre a atuação de intérpretes em equipe.

## 6.2 INTERAÇÃO EM AULA: UM GÊNERO SITUADO E SINGULAR

É preciso elucidar que a aula é considerada um gênero discursivo específico e que a partir desse gênero que a linguagem em processos de interpretação é analisada nesta pesquisa. Para Volochinov (2017, p. 220), é preciso considerar as “formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos

discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica”. Como já mencionado, trabalhamos com duas disciplinas referentes ao curso de Tecnólogo em Produção Multimídia. O que envolveu a atuação dos intérpretes nas duas direcionalidades, ou seja, tanto da Libras para o português quanto do português para a Libras.

Apresentamos a seguir uma descrição sobre essas disciplinas e as aulas analisadas, assim como o perfil dos intérpretes, professores e alunos, ou seja, dos sujeitos envolvidos na dinâmica interativa analisada nesta pesquisa.

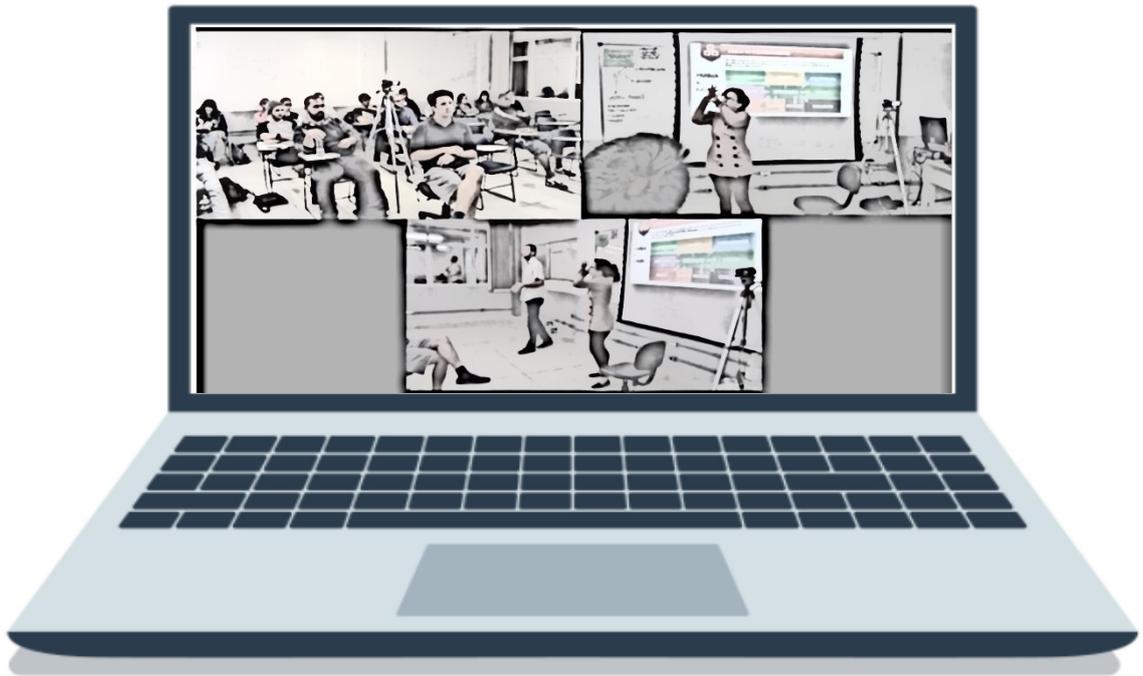
### **6.2.1 Aula da disciplina de Gerência de Projetos**

A disciplina Gerência de Projetos é ministrada para alunos do curso Tecnólogo em Produção Multimídia por um professor ouvinte. O conteúdo da disciplina consiste em conscientizar os alunos acerca de como gerir negócios, evitando prejuízos financeiros e obtendo o sucesso. O professor busca apontar estratégias de planejamento, bem como dar suporte à operacionalização dos mais diversos projetos que pudessem surgir.

Habitualmente, as aulas seguem uma perspectiva expositivo-dialogada, com a realização de trabalhos em grupo como uma das formas de avaliação. No período da geração de corpus, havia um aluno surdo cursando esta matéria, sendo os demais alunos ouvintes. A disciplina contava sempre com a presença de dois intérpretes, posicionados um de frente para o outro (vide Figura 7), que interpretavam principalmente do português para a Libras, além do professor, que lançava mão de recursos visuais tais como esquemas no quadro branco e apresentações de *Powerpoint*.

Apresentamos a seguir uma ilustração de visualização da sala a partir de diferentes tomadas (três câmeras), assim como observamos as interações para a construção da pesquisa. São três vídeos sincronizados para a descrição e interpretação do processo interpretativo da aula.

Figura 7 - Tomada da aula de “Gerência de Projeto”

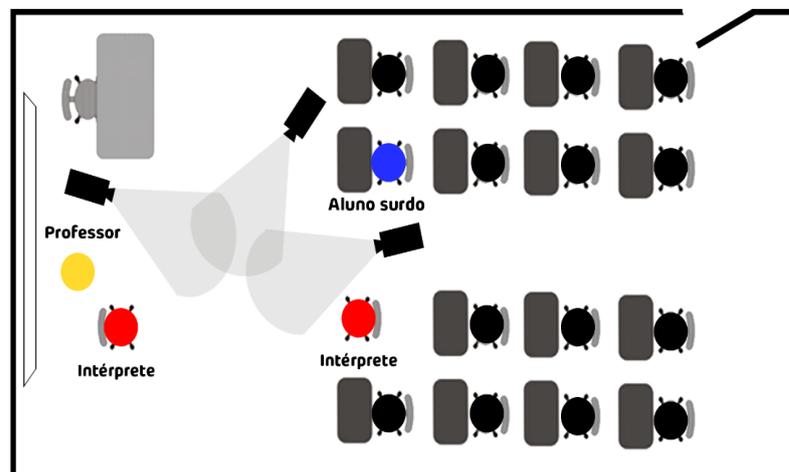


Fonte Elaborado pelo autor (2021).

<https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/1810931-open-laptop-with-white-screen-laptop-layout-in-flat-style-isolated-on-white-background-device-screen-layout-vector-illustration>

Nessa dinâmica que consiste em um professor ouvinte, um aluno surdo e dois intérpretes, a interpretação é predominantemente de português para a Libras, direção inversa considerando o perfil dos intérpretes.

Figura 8 - Disposição da sala na aula de Gerência de Projetos



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A disposição dos interlocutores é apresentada na Figura 7. Os intérpretes estão sentados um à frente do outro, o que possibilita o contato direto do olhar entre eles, mais do que o próprio aluno que está sentado ao lado direito do intérprete de apoio, próximo à câmera. Dessa forma, o aluno surdo tem a visão do intérprete do turno, do apoio e dos colegas ouvintes que estão na sua visão periférica.

Para essa aula, a equipe de intérpretes é composta por dois membros: Stephanie Caroline Alves Vasconcelos e Tom Min Alves. A primeira participante é a intérprete Stephanie Caroline Alves Vasconcelos, que nasceu no interior do sul de Minas Gerais, numa cidade majoritariamente rural. Filha caçula e irmã de três. Antes dela nascer, ela teve um irmão que faleceu com poucos dias de vida. Relata, também, que seu pai queria fazer um procedimento cirúrgico, vasectomia, após o seu terceiro filho, entretanto com o falecimento do filho, veio a Stephanie. Segundo Stephanie, sua trajetória na educação básica não foi muito positiva. Diante disso, sempre conviveu com alunos que eram menos privilegiados, tais como: bolsistas, intercambistas não europeus e pessoas da comunidade LGBTQIA+. Aprendeu Libras básico na graduação e ficou deslumbrada com a língua e sua cultura. Porém, o curso era de apenas seis meses e não havia outros níveis avançados, mesmo assim ela se inscreveu umas três vezes no mesmo nível para aprofundar seu conhecimento. Foi a primeira mulher do lado materno a ingressar no ensino superior e a primeira da família toda, entre homens e mulheres, a ter pós-graduação *stricto sensu*. Formada em Letras Português/Inglês - Licenciatura, tem especialização em Educação Especial e mestrado em Linguística pelo programa de mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Atua como tradutora e intérprete de Libras-Português na esfera educacional desde 2017, iniciou sua jornada profissional no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), percorrendo por diversas áreas como *freelancer*. É amante da poesia e ama o desafio de traduzir músicas para Libras. Atualmente, trabalha na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

O segundo participante é Tom Min Alves, nascido em Campinas, no estado de São Paulo. Sua mãe é chinesa, nasceu em Taiwan, mudou-se para o Brasil com poucos meses de vida. Seu pai é de Vitória, Espírito Santo. Segundo Tom, ele teve contato desde a infância com a língua e cultura chinesa, além da cultura brasileira. Ainda criança mudou-se para Santa Catarina, Araranguá, devido a uma proposta de emprego que seu pai havia recebido na época. Sendo assim, passou boa parte da sua infância e adolescência nessa cidade. Concluiu o ensino médio em 2001, a partir dali começou a estudar turismo e a Bíblia com os testemunhos de Jeová.

Relata também, que seu primeiro contato com surdos foi em Araranguá, após estar residindo há quatro anos na cidade. Entretanto, apenas com 19 anos de idade, em 2004, foi que começou a se apropriar da Libras por intermédio de um amigo surdo que se chama Rodrigo. No início de sua aprendizagem, relata que fazia mímica, gestos e escrevia para se comunicar com esse amigo. A partir dessas tentativas de se comunicar foi que Rodrigo ensinou a Libras. Com isso, Tom Min relata que visitou mais de 50 surdos que residiam em sua cidade. Tendo contato com diversos surdos em diferentes níveis linguísticos, desde criança até pessoas mais velhas que eram falantes e não falantes da Libras. Realizou diversos cursos de Libras básico e avançado em várias instituições. Sua experiência profissional como tradutor e intérprete iniciou em 2008 numa cidade vizinha a sua, Criciúma, no ensino médio. Trabalhou como intérprete em um curso de informática com um pré-adolescente. Realizou trabalho voluntário na área da construção civil e em 2010 foi designado para outra cidade, Brusque (SC), para atuar como tradutor e intérprete na escola. Formado em Gestão do Turismo em 2006 pela Unisul e em Letras Libras em 2019 pela UFSC. Desde 2015 é tradutor e intérprete de Libras-Português no IFSC.

Na disciplina de Gerência de Projetos havia apenas um aluno surdo matriculado. Ele era um aluno muito participativo, questionador e interativo, com poucas faltas. Fluente em Libras, convive com a comunidade surda local, é amante de fotografia e fã de Rock Roll.

### **6.2.2 Aula da disciplina de Cultura Surda**

Aula da disciplina Cultura Surda, ministrada semestralmente por um professor surdo, ocorre também no curso Tecnólogo em Produção Multimídia. Nesta disciplina, apresenta-se um panorama geral acerca da cultura surda e do sujeito surdo, visto que a maioria dos alunos que ali ingressam desconhecem totalmente a temática. De forma geral, as aulas são expositivas-dialogadas, contando com o suporte de outros recursos pedagógicos, tais como apresentações em *Powerpoint* ricas em imagens, vídeos, cores e textos.

Figura 9 - Tomada da aula de “Cultura Surda”

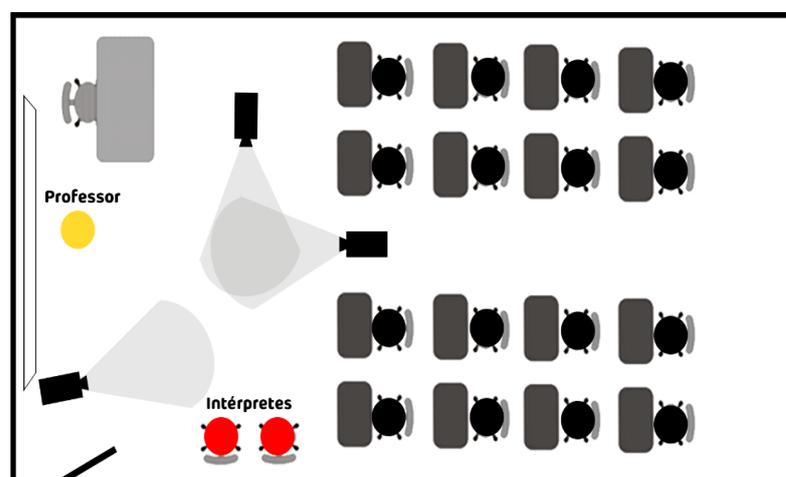


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

<https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/1810931-open-laptop-with-white-screen-laptop-layout-in-flat-style-isolated-on-white-background-device-screen-layout-vector-illustration>

A aula, cujo episódio optamos por analisar, aborda o tema História da Educação de Surdos, tendo apenas ouvintes como alunos. A intérprete Karen, atuando como intérprete de apoio neste episódio, havia iniciado recentemente o trabalho na instituição no período da produção do corpus. Nesse sentido, ainda não estava habituada com a dinâmica das aulas, muito menos com o colega de trabalho que foi designado para atuar em equipe na respectiva disciplina. Dessa forma, ela desconhecia a dinâmica do seu colega de trabalho, deixando, às vezes, de contribuir com o apoio ao longo da aula. É notável que esse apoio, em alguns momentos, poderia melhorar a qualidade da interpretação e ressignificação do sentido do intérprete do turno. Já o intérprete Tom, sendo efetivo na instituição desde 2015, possui experiência e domínio dos conteúdos abordados nesse curso. Dois eram os intérpretes presentes em sala, sentados um ao lado do outro (vide Figura 10), com o objetivo principal de realizar a interpretação de Libras para o português, mas também realizando o trabalho inverso no caso de interação dos alunos com o professor, como descreveremos a seguir.

Figura 10 - Disposição da sala na aula de Cultura Surda



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Para essa aula, a equipe de intérpretes é composta por dois intérpretes: Tom Min Alves e Karen Bianchini. Karen tem 41 anos e é mãe da pequena Helena, de 10 anos. Nasceu em Rio Claro, interior de São Paulo. Sua primeira formação é na área de tradução e interpretação Letras Libras Bacharelado, pela Universidade Federal de Santa Catarina, mas também possui formação em Letras Português Licenciatura e Pedagogia (em fase de conclusão), é pós-graduada pela UFSC em Linguagens e Educação à Distância. Seu interesse pela língua de sinais aconteceu ainda em sua cidade quando conheceu alguns surdos dentro da organização religiosa das Testemunhas de Jeová. Embora seja atuante junto a elas, nunca congregou com as congregações de língua de sinais. Aos 24 anos, mudou-se para Florianópolis, e iniciou o curso de libras na Associação de Surdos da Grande Florianópolis (ASGF), onde passou a participar mais efetivamente na comunidade surda. Após seu ingresso na universidade passou a atuar profissionalmente como tradutora e intérprete de língua de sinais na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), atuou também na esfera audiovisual como tradutora e intérprete na Assembleia Legislativa TVAL – Tv. Exerceu, ainda, a função na área educacional atendendo ensino fundamental, médio, graduação e pós-graduações em nível de mestrado e doutorado. Atualmente é funcionária pública temporária no IFSC, Campus Palhoça Bilíngue, atuando como tradutora e intérprete. Atua também na função de TILSP na UFSC. É mediadora e auxiliar de gestão no curso de Pedagogia Bilíngue no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

A seguir apresentamos uma síntese da configuração das aulas analisadas.

Quadro 5 - Panorama das aulas analisadas

<b>Disciplina</b>	Gerência de Projetos	Cultura surda
<b>Equipe de intérpretes</b>	Tom e Stephanie	Tom e Karen
<b>Direção da interpretação (Majoritária)</b>	Português para a Libras	Libras para português
<b>Professor</b>	Ouvinte	Surdo

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

### 6.3 MULTIMODALIDADE E SEUS EFEITOS NA INTERPRETAÇÃO EM EQUIPE

A partir das interações vividas nas duas aulas anteriormente apresentadas e registradas em vídeo, apresentamos a seguir a análise sobre o trabalho em equipe. Primeiramente abordando a multimodalidade e seus efeitos na interpretação em equipe.

#### EPISÓDIO 1 – “O QUE DEVO PRIORIZAR? A COMPRA OU A PRODUÇÃO?”

No episódio selecionado para análise, o professor explica sobre “Teoria dos Custos de Transação”, disposta como TCT em um esquema elaborado por ele no quadro branco. Por se tratar de um nome longo, Stephanie, a intérprete do turno, recorre, por meio do olhar, para Tom, o intérprete de apoio, a fim de captar uma melhor maneira de sinalizar o que está sendo dito. Tom, atento ao enunciado do professor, sinaliza T-C-T para Stephanie - termo este que também é apontado no quadro pelo professor.

Figura 11 - Professor e Intérprete apontam para o quadro



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Em seguida, o professor aborda o conceito de “Oportunismo” e a intérprete do turno busca (sem sucesso) alguma informação presente no quadro que a ajude a compreender e a

transpor o conceito para a Libras. O intérprete de apoio, então, percebendo a necessidade da intérprete do turno, aponta para o quadro. O intérprete do turno se aproxima do quadro para apontar e, em seguida, o professor o faz também. O aluno surdo (vide Figura 12), receptor da mensagem interpretada pelos intérpretes, participa atentamente observando a explicação e, em vários momentos, com olhar fixo para frente, em direção ao intérprete, balançava a cabeça positivamente concordando com a interpretação. Esse comportamento do aluno, de ficar parado, olhar fixo e/ou balançando a cabeça também é um sinal multimodal, porque dá indícios tanto para o professor quanto para os profissionais que podem concluir que o aluno está acompanhando a explicação. Tomamos como enunciado tanto os sinais verbais quanto os não verbais, evidenciando que o olhar e movimentos do interlocutor dão pistas para o IE, assim como indicado por Santiago (2013).

Figura 12 - Aluno surdo



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Neste curto episódio de uma das aulas de Gerência de Projetos, observamos uma sequência de interações que fazem uso de estratégias extralinguísticas associadas ao enunciado do professor para que seja alcançada a compreensão dos enunciados por parte de ambos os intérpretes e, conseqüentemente, dos alunos. Percebemos a multimodalidade no discurso, tendo em vista que, além da explicação oral do professor, os apontamentos, gestos e o esquema desenhado no quadro, por exemplo, servem como subsídio para a construção de sentido do que está sendo dito. Nessa perspectiva, para Dionísio (2007, p. 196), “o processamento textual falado ou escrito, portanto, exige atividades que vão além da palavra, pois a construção de sentidos resulta da combinação de recursos visuais e verbais”. Além disso, percebemos o papel assumido pelo intérprete de apoio como *colaborador*, tendo em vista que realiza contribuições

para o trabalho de interpretação realizado pelo intérprete do turno, conforme detalharemos a seguir.

Episódio 1: (tempo do vídeo 07:55 – 08:27)

**Professor:** *“Isso te gera um custo, e esse custo você não consegue colocar ele como fixo nem variável. É um custo perdido, que se chama. Tem outro nome pra isso na economia: que se chama sunk cost. Que é o custo afundado, é um custo que você não recupera. E eles desenvolveram a teoria dos custos das transações para você diminuir esses custos afundados. E além da nacionalidade limitada, tem a questão do oportunismo. Significando exatamente essa situação que é o oportunismo. (Apontou para o quadro)”*

**Intérprete do turno:** interpreta acompanhando o enunciado do professor.

**Intérprete de apoio:** aponta para o quadro para indicar para a intérprete do turno a palavra escrita no quadro branco.

**Aluno surdo:** Mantém o foco de atenção e balança a cabeça concordando com a exposição do professor.

Figura 13 - Apontamento do intérprete de apoio



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

No trecho apresentado acima, percebemos que a sigla T-C-T, exposta no quadro, contribui com o intérprete acerca de uma possível forma de sinalizar Teoria dos Custos de Transação, uma construção que, em datilologia, poderia soar um tanto quanto desconfortável para o aluno surdo. Além disso, a repetição dessa datilologia no decorrer da aula se tornaria cansativa e pouco econômica no momento da interpretação simultânea, podendo até mesmo prejudicar a compreensão do discurso. O intérprete de apoio, com seu olhar voltado também

para o quadro, percebe a presença da sigla no esquema desenhado e sinaliza T-C-T no intuito de contribuir com o intérprete do turno, que lança mão dessa estratégia visual para construir sua sentença em Libras, sem despendar tanto tempo.

Considerando que o intérprete do turno possa ter perdido algum conteúdo ao se ater à sinalização T-C-T, o intérprete de apoio se preocupa em contextualizar o intérprete do turno com o conceito. Para tanto, rapidamente sinaliza COMO-ECONOMIZAR-EVITAR-PERDER<sup>22</sup>, conforme descrito no quadro acima, no intuito de contribuir com a construção linguística do intérprete do turno e com a sua construção de sentido. Este, por sua vez, mantém contato visual principal com os alunos em sala, mas faz uso do auxílio dado pelo apoio, se valendo da contribuição recebida, assimilando, reelaborando e (re)acentuando o enunciado de acordo com sua própria expressão e tom valorativo (BAKHTIN, 2016). Nesta relação entre os intérpretes atuando em equipe, em sala de aula, percebemos que o intérprete do turno seguia uma linha de pensamento e o intérprete de apoio, atento também ao discurso do professor e do outro intérprete, o conduz ao seu próprio entendimento, contribuindo com a forma de expressão em Libras. Desta forma, ambos os intérpretes se conectam, colaborando para a construção da interpretação final do enunciado.

Neste mesmo episódio, como já mencionamos brevemente, o professor aborda o conceito de Oportunismo. O intérprete do turno, ao interpretar o enunciado do professor, volta seu olhar para o quadro em busca do termo escrito – uma possível estratégia para, mais uma vez, evitar uma datilologia longa e potencialmente cansativa e pouco contributiva. A presença do termo no quadro facilitaria a compreensão do conceito dentro do conteúdo explicado (visto que se encontra em um esquema composto por palavras e setas) e proveria uma melhor visualização do conceito como um todo. O intérprete do turno, ao desencontrar o termo no quadro, recebe apoio do outro intérprete, que aponta para a direção de onde a palavra está. Ao encontrar, a intérprete se aproxima do quadro e aponta, indicando ao aluno surdo a palavra a que se referia a explicação anteriormente dada. Desta forma, o apontamento – elemento extraverbal - realizado contribui com a construção de sentido do discurso como um todo. Nesse seguimento, Dionísio (2007, p. 180) explica que “aspectos verbais e pictoriais se complementam de tal forma [...] que a ausência de um deles, mesmo sendo o de menor incidência, afeta a unidade global do texto”.

---

<sup>22</sup> Disponível em libras: <https://youtu.be/ActlNMIzGe8>

Percebemos, então, que o intérprete faz uso do esquema no quadro para complementar a informação que está sendo enunciada oralmente. Logo em seguida, o professor também aponta para o quadro, no intuito de mostrar visualmente aos seus alunos o termo dentro de seu esquema. Nesse sentido, a visualidade do esquema compõe a construção de sentido, conforme corroborado por Albres, Costa e Adams (2017, p. 28), que apontam que “minimiza-se a incerteza do significado por meio do contexto e da ilustração. [...] desambiguam a incerteza do sentido a ser construído na leitura do sinal/discurso”. O intérprete poderia ter optado por sinalizar OPORTUNIDADE ou, como mencionamos, realizar a datilologia da palavra. Entretanto, optou-se por apontar para o quadro, aliando explicitamente a informação visual (no caso, o esquema) ao enunciado do professor, no intuito de prover uma compreensão mais precisa possível do conceito abordado.

## **EPISÓDIO 2: “IMPORTADORES VÃO PARA O INFERNO”**

Dando seguimento à análise, o próximo episódio também é da disciplina de Gerência de Projetos. Neste momento da aula, o professor explicava que uma transição de um governo para outro e com a incerteza da aprovação ou não da reforma da previdência gera incertezas no mercado financeiro, aumentando o dólar para mais de R\$ 4,00 reais. O mercado inflacionado é péssimo para importar mercadorias, porém é bom para exportar mercadorias. Neste exato momento, quando menciona as desvantagens e vantagens de importação e exportação, o professor gesticula com as duas mãos, com os dedos indicadores e mínimos levantados para se referir ao inferno (que seria a importação), conforme Figura 14.

Figura 14 - Vão para o inferno



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Conforme a análise dos discursos, é possível compreender o enunciado do professor associando a linguagem verbal e a não verbal. Visto que ele enuncia em português falado “*exportadores vão para o céu, enquanto os importadores vão para o inferno*”, ao mesmo tempo em que produz o gesto de “chifre” (Figura 15).

Figura 15 - Gesto de chifre



Fonte: [https://br.freepik.com/fotos-gratis/mao-do-homem-fazendo-um-gesto-de-chifre\\_1203959.htm](https://br.freepik.com/fotos-gratis/mao-do-homem-fazendo-um-gesto-de-chifre_1203959.htm)

Na comunicação humana, principalmente para brasileiros nativos, o chifre, na maioria das vezes, representa o gênero musical *Rock Roll*, enquanto para outros é atribuído a práticas satânicas, podendo também ser interpretado como uma traição amorosa. Dessa forma, concordamos que a compreensão do enunciado só é possível associada ao contexto situacional, aos elementos visuais do espaço físico e corpóreo dos falantes. A manifestação verbal por si só não contribui para a construção de sentido do discurso como um todo.

Todas estas manifestações verbais estão, por certo, ligadas aos demais tipos de manifestação e de interação de natureza semiótica, à mímica, à linguagem gestual, aos gestos condicionados, etc. Estas formas de interação verbal acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social (VOLOCHINOV, 2017, p. 41).

Compreender o processo interpretativo que se estabelece em discursos com os gestos pode ser revelador e surpreendente. Porém, o interesse específico para a investigação com foco em aulas é a possibilidade de interpretação apenas com a visualização de quem enuncia. No caso apresentado, a intérprete não tinha o professor no campo de visão e mesmo desenvolvendo a interpretação de forma fluída, sem muito apoio nesse momento, não conseguiu compreender

o enunciado do professor, visto que o gesto de chifre não é um mero gesto associado, ele é parte fundamental para a compreensão do todo enunciativo. Assim, para não perder nenhuma informação, seja ela por meio verbal e não verbal, tanto o intérprete do turno quanto o intérprete de apoio, direcionam o corpo para o professor e pedem que ele retome o enunciado juntamente com o gesto. Só assim conseguem compreender o enunciado e incorporam em sua interpretação a mensagem descontraída que havia feito os alunos ouvintes darem risada. Neste meio tempo, quando os intérpretes solicitaram a retomada do enunciado para o professor, o aluno surdo que acompanhava a interpretação não havia percebido o gesto que o professor havia feito, pois, neste momento o professor estava se movimentando de um lado para o outro, porém num espaço curto e próximo a janela e distante do campo de visão do aluno surdo. Ele só se deu conta que havia perdido o gesto do professor quando os intérpretes do turno e do apoio pedem ao professor que ele retome o enunciado com o gesto. Mesmo os intérpretes pedindo ao professor que retomasse o discurso, o aluno enfatiza que não havia compreendido o enunciado e estava com dúvidas. Dessa forma, o professor retoma o discurso novamente com o gesto e prossegue com a aula. A intérprete do turno capta a informação do professor e continua sua interpretação fluida, porém, volta seu olhar para o aluno e para o intérprete de apoio, pois o apoio contribui sinalizando “*quem vende vai para o céu, quem compra vai para o inferno*” sendo bem sucinto e objetivo, afinal, se o intérprete de apoio for muito extenso em sua contribuição, atrapalha a compreensão e audição por parte do intérprete do turno. Esta contribuição do apoio faz com que a intérprete do turno perceba que se fizesse uma interpretação mais objetiva, o aluno não compreenderia muito bem. Nesse sentido, ela faz uma explanação em Libras do enunciado do professor, dizendo “*pessoa que vende para fora do país, vai morar no céu, pessoa que compra de fora do país, vai morrer queimado. Porque a pessoa que vende para o exterior consegue ter muito mais dólar e isso é poder. Pessoas que compram mercadoria do exterior é gasto*”, ao final da explanação da intérprete, ela diz que o gesto feito pelo professor foi uma brincadeira e dá seguimento a interpretação.

A partir da atuação dos IEs em sala de aula em contextos de ensino superior, no qual apresentamos este episódio, percebemos que os intérpretes têm a liberdade de interferir e/ou questionar o professor em momentos que a equipe tem dificuldade em determinados assuntos ou até mesmo em situações que se sintam inseguros em suas interpretações. Esta compreensão da parte do professor em aceitar ser interrompido, colabora com o trabalho da interpretação e qualidade da mensagem interpretada.

### EPISÓDIO 3 – SENTAR OU FICAR EM PÉ?

Dando sequência à descrição-análise, nesse episódio, também da disciplina de Gerência de Projetos, discorremos sobre algumas observações em relação à troca entre o intérprete do turno e o intérprete de apoio, de acordo com a preferência em ficar sentado ou em pé. A partir do minuto 15 da videogravação, observamos a dinâmica de revezamento entre os intérpretes. Foi possível perceber que eles haviam combinado com antecedência que fariam a troca de turno a cada 15 minutos de atuação. A princípio, quem iniciou o foi a intérprete Stephanie, enquanto o apoio se posicionou em frente dela ao lado do aluno surdo, sentado numa cadeira giratória de rodinha sem o encosto/apoio dos braços, diferente das cadeiras disponibilizadas para os demais alunos. A intérprete do turno optou ficar em pé durante seu turno, mesmo tendo uma cadeira a sua disposição. Conforme Figura 16.

Figura 16 - Intérprete em pé



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Observamos que, dessa forma, ela conseguia se movimentar durante a aula, acompanhando a movimentação do professor. Além disso, o professor faz uso de anotações na lousa e projeções de slides. Dessa forma, Stephanie, acompanhava os apontamentos realizados pelo professor e fazia uso deles também. Durante o processo interpretativo, fazer uso desse movimento no espaço, aproximando-se da lousa com a exposição de anotações, projeção de slide e do discurso do locutor em determinadas situações, contribui com a compreensão do aluno surdo. Além disso, minimiza o uso de datilologia de termos mais complexos e extensos durante a interpretação, evitando que o intérprete repasse a datilologia incorreta para o aluno,

caso o intérprete tenha insegurança em determinados termos. A seguir, apresentaremos trechos recortados da entrevista realizada com a intérprete.

**Stephanie:** *Eu gosto de interpretar em pé, porque você consegue dinamizar mais o olhar do surdo. E ele consegue olhar pras coisas que tão acontecendo e onde elas tão acontecendo. Quando a interpretação é pra voz não faz tanta diferença. na verdade faz se você consegue projetar a voz pra sala toda ouvir. Mas se é um aluno surdo, eu gosto de ficar em pé porque você fica perto da lousa, você fica perto do professor, aí você vai pro aluno que tá falando e aí ele olha pra aluno e consegue ver se ele tá feliz, triste, com raiva, como é que o corpo... ele consegue olhar pra você e olhar pro aluno, olhar pro quadro e olhar pro texto e olhar pra você, olhar pro slide então ele consegue aprender mais coisas da sala, e olhar pra mais coisas e ter uma experiência maior, mais ampla do que tá acontecendo ali. Mas depende também da dupla, se você fica saindo muito do lugar a dupla fica perdida em como te acompanhar. Dependendo da configuração em que está a sala, às vezes é melhor ficar sentado porque se você fica em pé também às vezes você acaba causando um pouco de tumulto...de... Desestabilizando né? O ambiente da sala porque fica todo mundo quietinho e você lá em cima indo pra lá e pra cá, então depende um pouco da dinâmica, mas eu prefiro ficar em pé. (DISCURSO PROVENIENTE DA ENTREVISTA)*

Diante da leitura da entrevista acima, percebemos que a atitude de ficar em pé ou sentado varia de acordo com a dinâmica do professor em sala de aula, do domínio dos recursos visuais e/ou pedagógicos. Além disso, os intérpretes se preocupam com a visibilidade que o aluno tem da disposição do intérprete turno em sala, sem contar que a intérprete Stephanie prefere que o aluno e o professor tenham contato visual direto. Dessa forma, por meio das expressões faciais o professor consegue identificar se o aluno está acompanhando ou até mesmo o próprio aluno observar o movimento corporal e facial como um todo do professor.

Por outro lado, quando o intérprete de apoio assume o turno, ele senta na cadeira giratória de rodinha sem o apoio dos braços, comportamento oposto da intérprete anterior. Conforme Figura 17.

Figura 17 - Intérprete sentado



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Entretanto, a IE não deixa de realizar os apontamentos para os slides, fazendo uso da multimodalidade presente no espaço. A seguir, apresentaremos trechos recortados do discurso retirado da entrevista.

**Tom:** *Eu prefiro... Ter a liberdade de fazer os dois. De mudar, quando eu precisar ficar em pé e sentar quando eu quiser sentar. Simplesmente porque é mais confortável sentado. Então eu prefiro ficar sentado, mas prefiro ficar em pé quando eu preciso mostrar alguma coisa no quadro. Também prefiro ficar em pé no início da aula né? Depende do professor também. Se o professor por exemplo ele fica sentado e inicia a aula, eu fico sentado. Não vou ficar em pé. Agora quando, às vezes quando você vai iniciar a aula o professor levanta e dá um passo pra frente e chega pro... E daí fala com um aluno e faz uma piadinha, sei lá. Depende da disciplina. Porque tem disciplinas que você precisa apontar coisas específicas né? Tem disciplinas que o professor ele aponta essas coisas específicas. Com o mouse, ele seleciona partes do texto, enfim. Aí fica mais fácil, eu só aponto sentado. Agora quando o professor não tem esse hábito, não tem esse domínio talvez do mouse, né? Se atrapalha. Às vezes tem o lazer. Quando não tem nada disso, aí eu preciso ficar em pé pra apontar. Só que geralmente eu levanto aponto e já sento de novo. (sinaliza Sinalização) “nã,nã,nã” Isso aqui ó: Pá! E sento de novo. Por hábito eu fico sentado, por conforto, né? Mas também muitas vezes quando tem mais de dois surdos por exemplo, um deles vai ficar atrás de alguém e aí fica difícil de visualizar, né?*  
(DISCURSO PROVENIENTE DA ENTREVISTA).

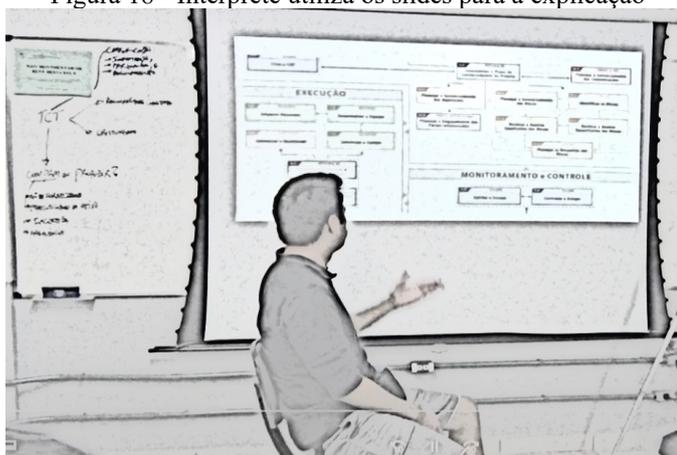
Observamos que ambos os discursos dos intérpretes têm uma semelhança em relação à opção de permanecer sentado ou em pé em sala de aula. Podemos verificar que são vários fatores que influenciam essa decisão, tais como: a disposição dos alunos em sala de aula; a complexidade do conteúdo; o domínio do recurso tecnológico do professor; o jeito descontraído dos professores, etc. Entretanto, os dois intérpretes se preocupam com o aluno surdo e quando for preciso eles buscam a melhor estratégia sendo sentado ou em pé, desde que o aluno compreenda a interpretação.

#### **EPISÓDIO 4: “FLUXOGRAMA”**

O próximo episódio que selecionamos, mantendo o foco na multimodalidade e seus efeitos na interpretação em equipe, também é um recorte da disciplina de Gerência de Projetos. Uma disciplina rica em informações, que conseguimos extrair ao máximo o uso da multimodalidade utilizada pelo professor em sala de aula, além de ser notória a aplicabilidade desse fenômeno da linguagem pelos intérpretes em suas atuações. Após a descrição e análise do episódio anterior, percebemos que a partir do minuto 15 da gravação da aula o professor

projeta no quadro um slide no formato de fluxograma (conforme Figura 18) das atividades desempenhadas até aquele momento pelos alunos. Além disso, compartilha novas atividades que deverão ser realizadas e entregues por eles. Neste momento, enquanto o professor projetava as informações no quadro, os intérpretes aproveitaram a pausa e trocaram de posto. O intérprete Tom passa a ser o intérprete do turno e assume a interpretação. O professor retoma a explicação, troca de slide e comenta que havia adicionado as datas de entrega das atividades, inserindo uma nova atividade que seria os “riscos” relacionados ao que o empreendedor deveria se atentar em relação ao seu negócio. A estrutura do segundo slide tinha o formato de tópicos, elencando cada atividade por escrito, um abaixo do outro, facilitando a visualização por partes dos alunos e dos intérpretes. Neste momento, enquanto o professor elucidou sobre cada atividade, o intérprete do turno acompanhava o enunciado e aproveitava da projeção, fazendo apontamentos para o slide conforme o professor ia avançando em sua explicação. Conforme Figura 18.

Figura 18 - Intérprete utiliza os slides para a explicação



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Episódio 2 (tempo 15'44 – 16'33)

**Professor:** Então, aqui o nosso fluxograma. Que a gente tem visto até agora. Eu já adicionei, pessoal na entrega riscos também. Gostei da ideia da Bruna, desculpa. Ana Paula pediu para colocar as entregas. Né? certinho. Então, eu já adicionei da última aula. Que é preencher o Excel no Moodle sobre os registros dos riscos. Lembrando, tem uma planilha que é modelo (gesto do professor: Usando a mão como se fosse o documento estivesse em branco) que está em branco e a outra planilha que vocês podem utilizar como base para preencher aquela lá, tá?

**Intérprete do turno:** Quando o professor indica o quadro e enuncia “aqui”, o intérprete.

O professor solicitou aos alunos que acessassem o *Moodle* da disciplina e preenchessem um arquivo em formato de *Excel* disponível sobre o “registro dos riscos”, mas lembrou aos alunos que havia anexado uma planilha preenchida que serviria de modelo para que eles pudessem seguir conforme o exemplo e preencher a planilha em branco de acordo com cada negócio que eles tinham criado. Entretanto, ao comentar sobre a planilha modelo preenchida para servir de base para os alunos, o professor realiza um gesto com as duas mãos com as palmas das mãos voltadas para seu rosto, conforme Figura 19.

Figura 19 - Sequência de imagens do gesto de planilhas



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O gesto realizado pelo professor é similar ao sinal de comparação em Libras, mesmo não sendo falante de Libras o faz acompanhando a sua enunciação. Conseguimos perceber com este gesto a intencionalidade do professor, visto que ele levanta a mão esquerda indicando que seria a planilha modelo, e quando levanta a mão direita refere-se à planilha em branco que deveria ser preenchida. Neste sentido, ele faz uma comparação de ambos os documentos e, ao final da sua gesticulação, ele sobrepõe uma mão sobre a outra. Indicando que ele havia disponibilizado um documento já preenchido para facilitar o registro dos alunos. O intérprete do turno, Tom, também faz o sinal de comparação, semelhante ao gesto do professor, porém complementa a interpretação com outros sinais, esclarecendo o objetivo da atividade e o discurso do professor.

Partimos de uma abordagem que trata as formações discursivas como representações apoiadas na situação interativa, sempre em construção e relacionadas a outros discursos (diversidade de vozes), sendo assim, irreduzíveis a um único momento (MACHADO, 2020). Novamente, o episódio descrito indica a dinamicidade do entorno, da situação vivida e da corporificação do discurso por meio da postura, movimentos corporais, direcionalidade, gestos e expressões faciais. “Em processos dessa natureza a enunciação se configura claramente como apresentação de enunciados concretos – aqueles produzidos em situação comunicativa que compreende as instâncias semióticas realizadas em palavra e organizadas por disposições do entorno” (MACHADO, 2020, p. 161).

## **EPISÓDIO 5 – POSIÇÃO DO CORPO DOS INTÉRPRETES**

A partir da interação vivida na disciplina Cultura Surda em que o professor Saulo (surdo) ministra sua aula em Libras, descrevemos a postura corporal da equipe de intérpretes. Nessa aula, o professor fez uso de slides que continha textos em português escrito, acompanhado de imagem com fotografias de pessoas surdas e ouvintes que dedicaram suas vidas para efetivação e disseminação da educação de surdos em diferentes períodos e épocas. Essa aula era composta por apenas alunos ouvintes, sem a presença de alunos surdos.

A aula foi interpretada por dois IEs, Tom Min e Karen. Eles se organizaram para que a troca fosse de 20 em 20 minutos. No episódio destacado do *corpus*, Karen está sentada numa cadeira com rodinha, sem o apoio dos braços e Tom sentado numa cadeira comum de madeira com armação de ferro de sala de aula. Eles estão sentados lado a lado, encostados na parede, pois esta posição fica confortável para visualizar a sinalização do professor, sua apresentação em *Powerpoint* e os alunos, caso queiram fazer alguma pergunta e/ou comentário. O professor está em pé, posicionado à frente dos alunos, andando de um lado para o outro e apontando para o slide quando necessário. Tom inicia a interpretação para o português oral. A partir do minuto 20, quando os intérpretes realizam a troca de turno, a intérprete Karen assume a posição.

Quando o intérprete do turno, Tom, está na posição de quem enuncia para o português o que está sendo apresentado em Libras pelo professor, mantém seu corpo direcionado ao professor que está à frente da sala, ele produz gestos e sinais como se fosse o professor. Entretanto, esta posição do intérprete do turno fica distante do intérprete de apoio, dificultando a contribuição e a colaboração. A linguagem corporal, que compõe também a multimodalidade,

percebemos, por parte do Tom, que ele inibe, inconscientemente, a participação do apoio quando necessário, visto que Karen tem que deslocar seu corpo em direção ao intérprete do turno e/ou falar em tom mais alto para que ele possa escutar e incorporar em seu enunciado.

Figura 20 - Intérprete do turno a frente do intérprete de apoio



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quando os IEs trocam de turno, percebemos que Tom, volta seu corpo em direção à intérprete que está no turno. Aliás, ele a envolve seu braço esquerdo sobre ela, com o olhar fixo ao professor e quando necessário, contribui com palavras ou sentenças se aproximando do seu ouvido. Conforme Figura 21.

Figura 21 - Intérprete de apoio próximo ao intérprete do turno



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Para compreender melhor a decisão e postura em relação aos combinados prévios entre a equipe de IEs, extraímos recortes da entrevista realizada com o Tom.

**Tom:** *Então, um combinado por exemplo é... falar mais alto. Eu não me importo que fale alto e os outros ouçam e aí... Vou passar vergonha porque não sabia a palavra, pode falar mais alto. Porque é melhor eu ouvir do que me atrapalhar, né?*

**Tom:** *É um combinado. Falar mais alto, humn ... Uma coisa por exemplo, eu não sei muito bem trabalhar com apoio, em dupla né? Então eu não tenho muito o hábito de olhar pra dupla. E aí uma coisa que pode ser combinada não no início da interpretação, mas durante ela pode ser "Olha mais pra mim." Isso é uma coisa que até me falaram, que eu preciso cuidar mais... entende? (DISCURSO PROVENIENTE DA ENTREVISTA).*

Tom, como intérprete de apoio, desenvolve sua tarefa preocupado com os interlocutores, com a sua dupla de interpretação e com o produto (discurso interpretado). Elucida o princípio interativo entre interlocutores em um diálogo, atenta-se para todo o processo semiótico de criação e de comunicação, respeitando uma abordagem histórica quando considera em sua postura que a sua colega de trabalho, no caso Karen, é nova na instituição e tem menos experiência com a dinâmica utilizadas pelos IEs na instituição. Assim, ele molda a sua atuação como apoio voltando-se para a intérprete do turno como o seu outro em evidência. Contudo, quando ele está no papel de interpretação e de potencial receptor de apoio, menciona em seu discurso (entrevista) que tem dificuldade de olhar para o apoio e isso foi demonstrado em sua postura corporal e atitudinal.

Segundo nosso entendimento, a magnitude do trabalho em equipe ganha materialidade nessas interações compartilhadas em que dois ou mais intérpretes voltam-se especialmente à compreensão do outro, a acompanhar o enunciado concreto e sua relação com o contexto interativo e às múltiplas linguagens que ali figuram. Dito de outro modo, a posição do corpo não só configura-se como uma linguagem em si como também se transforma em processos interativos da linguagem porque se constitui como orientação para o outro, e na interpretação em equipe esse fenômeno se destaca. Volochinov (2017) dedica seus estudos a compreender a linguagem nessa relação dialógica em interações reais.

A psicologia do corpo social não se situa em nenhum lugar “interior” (na “alma” dos indivíduos em situação de comunicação); ela é, pelo contrário, inteiramente exteriorizada: na palavra, no gesto, no ato. Nada há nela de inexprimível, de interiorizado, tudo está na superfície, tudo está na troca, tudo está no material, principalmente no material verbal (VOLOCHINOV, 2017, p. 41).

O autor indica que a compreensão do discurso do outro não se forma de maneira individual e independente dos outros que participam da interação. A postura do intérprete do turno e do intérprete de apoio, seus gestos e palavras significam e influenciam as formas como a equipe de interpretação se comportará, fluirá de forma mais ou menos coesa, mais ou menos sensível a necessidade do outro.

Os cinco episódios analisados nesta categoria nos mostram que a multimodalidade em sala de aula contribui para o processo interpretativo, visto que auxilia os intérpretes a compreender e a (re)significar os diversos enunciados e elementos verbais e não verbais presentes no espaço. Além disso, leva à melhora da compreensão da interpretação por parte dos

alunos, a multimodalidade auxilia também na construção de sentido nas mais diversas interações, como professor-intérprete, intérprete do turno-intérprete de apoio, intérpretes-alunos e alunos-professor.

Ainda, segundo Santos (2021)<sup>23</sup>, no parecer que emitiu como membra da banca da defesa desta pesquisa,

elementos como gestos, apontamentos, olhar e outros como indicativo não somente de apoio/equipe – estratégias linguísticas; mas também como elementos interacionais no cuidado com o outro; (deslocamento da perspectiva de que o apoio é linguístico-tradutório; mas ele é também interacional-subjetivo).

Portanto, ressaltamos a importância da multimodalidade na constituição da linguagem humana como um todo e que o papel do intérprete educacional transcende o viés linguístico-tradutório da interpretação, abrangendo também a subjetividade das interações e das relações presentes nos espaços em que o intérprete atua.

#### 6.4 OS TIPOS DE APOIO EM SALA DE AULA

Para esta categoria, selecionamos situações que se destacaram durante a observação das aulas gravadas para análise desta pesquisa, momentos em que o intérprete de apoio age com objetivo de contribuir com a qualidade da interpretação. Preocupando-se também se os alunos estão acompanhando o enunciado do interlocutor, se eles estão sendo atendidos. Como mencionado na introdução deste capítulo, trata-se de subcategorias, a saber: 1) intérprete de *apoio colaborador*, isto é, que contribui com a construção de sentido do intérprete do turno ao oferecer a ele sinais, sentenças e/ou apontamentos quando sentir ser necessário; 2) intérprete de *apoio gestor*, que administra o turno e/ou interage com os participantes da sala de aula; e 3) intérprete de *apoio alternante*, que também pode atuar como intérprete do turno em momentos em que seja preciso.

#### **EPISÓDIO 1 – “PORQUE APENAS 4 VOTOS A FAVOR DA LÍNGUA DE SINAIS?” - COORDENANDO AS INTERAÇÕES**

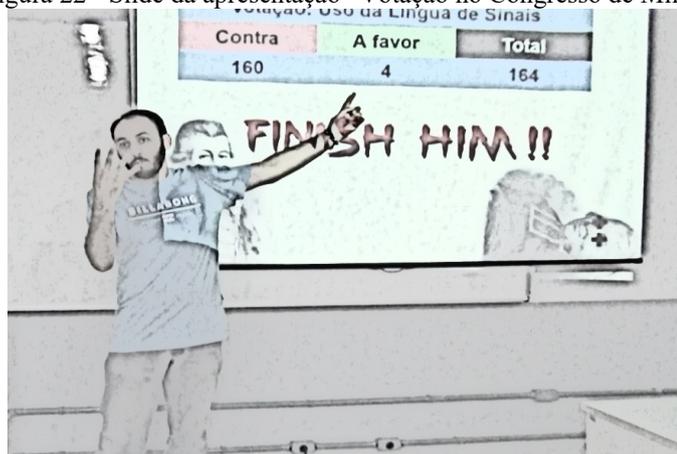
O próximo episódio escolhido consiste em um trecho da disciplina Cultura Surda, ministrada pelo professor surdo. No episódio selecionado, o professor havia explicado sobre a

---

<sup>23</sup> Agradeço a Silvana Aguiar dos Santos, pelas belas palavras proferidas na defesa dessa pesquisa.

votação realizada no Congresso de Milão, acerca de permitir ou não o uso da língua de sinais. O professor utiliza, para além da linguagem verbal, uma apresentação em *Powerpoint* na qual é possível observar visualmente (vide Figura 22) e de forma clara a quantidade de votos obtidos no referido congresso e a palavra “*fight*” (luta, em inglês) em caixa alta, colorida, com uma fonte grande e diferente do restante do texto. Segundo Nunes Garcia (2020, p. 123), “um texto escrito, ainda que não possua nenhuma imagem, pode ser considerado multimodal, na medida em que a disposição dos parágrafos, o tamanho das letras e o destaque ao título e a subtítulos interferem diretamente na interpretação”. Nesse sentido, inclusive, o intérprete do turno mantém seu olhar voltado ao professor e à tela projetada, já que a informação disposta visualmente o auxilia a ressignificar e a compreender o sentido global do discurso.

Figura 22 - Slide da apresentação “Votação no Congresso de Milão”



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Em relação à atuação dos intérpretes, é possível perceber que, no episódio exposto acima, no decorrer da interpretação para o português, o intérprete de apoio mantém o olhar voltado para a turma, visto que o professor faz perguntas e busca um momento de interação direta com seus alunos. O intérprete do turno segue com seu contato visual no professor e, em seguida, após a intérprete de apoio (vide Figura 23) apontar para uma das alunas que deseja interagir, também aponta para ela, indicando ao professor quem seria. Percebemos que, neste momento, o intérprete não faz uso somente da linguagem verbal, sendo a linguagem não verbal (no caso, a direção do olhar, a expressão facial e o apontamento) também essencial para estabelecer uma comunicação multimodal (DIONÍSIO, 2007; ROJO, 2012). Assim, imediatamente, sem necessidade de articular com o intérprete do turno, o intérprete de apoio toma o turno, fazendo a interpretação da língua portuguesa da aluna para a língua de sinais.

Figura 23 - Intérprete de apoio aponta para a aluna



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Neste episódio, podemos observar o intérprete de apoio ora como *gestor*, isto é, administrando a participação dos alunos por meio do apontamento e da manutenção de contato visual, no caso de interação direta com o professor; ora como *alternante*, visto que deixa de lado o papel de colaborador e/ou gestor para assumir o turno de fala, interpretando o discurso da aluna. É possível notar a flexibilidade que o intérprete de apoio possui para trocar de papéis, ou seja, para mudar a forma com que interage com os demais. Mesmo assim, independentemente da atribuição momentânea e em todas as situações comunicativas, faz uso dos “[...] sistemas de conhecimentos para orquestrar, da forma mais harmônica possível, todos os recursos verbais (escritos ou orais) e os recursos visuais (estáticos ou dinâmicos) existentes nas interações comunicativas [...]” (DIONÍSIO, 2007, p. 178). Desta forma, apesar das categorias estabelecidas em que o intérprete de apoio possa se enquadrar nesta pesquisa, a multimodalidade do discurso, aliada a experiência pessoal-histórica-social de cada um, tece a significação dos enunciados e, conseqüentemente, a comunicação como um todo.

Esclarecemos ainda que as ações dos intérpretes são singulares e irrepetíveis, mesmo porque a palavra ou sinal se constituem como discurso no contexto da enunciação. Nesse sentido, o trabalho em equipe reside no confronto entre pontos de vista, o tensionamento de interpretações diversas e o distanciamento da concepção superficial de que os sujeitos precisam concordar, mas na equipe é preciso chegar em conjunto a uma interpretação satisfatória.

## EPISÓDIO 2 - ESCOLA OU INSTITUTO? QUAL A DIFERENÇA? APOIO COM PALAVRAS

A atuação do intérprete de apoio na disciplina de Cultura Surda que também nos chamou atenção pelo apoio com palavras (a partir do minuto 21). Quando observamos a escolha dos sinais realizados pelo professor surdo, em um primeiro momento, pode-se de fato identificar o sinal de “escola” como usamos atualmente. Contudo, a escola a que ele está se referindo não é a escola que vivemos hoje e sim uma escola do século passado, em outra localidade, destinada a pessoas surdas e, geralmente, funcionando no modelo de internato, com outros preceitos filosóficos educacionais. Fica evidente, então, o quanto em um processo interpretativo o profissional precisa se reportar aos usos da linguagem no tempo e contexto apresentados.

Episódio 7 (21 min e 28 seg)

**Professor:** ANTIGAMENTE NÃO TINHA ESCOLA SURDOS. ENTÃO CRIAR ESCOLA (faz o sinal da escola, repete o sinal da escola) QUAL ESSA ESCOLA (faz o sinal da escola novamente) NOME ESCOLA. “I” (mostra a configuração de mão) INSTITUTO

**Intérprete do turno:** Da escola? Qual o nome da escola? alguém sabe

**Intérprete de apoio:** Instituto

**Intérprete do turno:** Instituto de Jovens surdos (pausa)

**Intérprete de apoio:** De Paris

**Intérprete do turno:** Instituto de jovens surdos de paris

Figura 24 - Sinal de escola



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Assim, o intérprete de apoio, neste episódio, fez a relação mais rapidamente com a educação na Europa, principalmente por ter compreendido o sinal de Paris que remete a Torre Eiffel. “São linguagens que circulam na sala de aula, que constituem as atividades que ali se

desenvolvem e que apontam para contextos mais amplos, que extrapolam a situação focalizada” (BRAIT, 2006, p. 53).

A relação do discurso do professor com contextos mais amplos é feita por cada interlocutor, por cada aluno e cada intérprete de forma muito singular. Inspirados pelos princípios de dialogismo defendidos por Volóchinov (2017), propomos que essa singularidade seja conceituada a partir de uma perspectiva discursiva. Tal perspectiva permite que se observem as diferenças entre enunciados proferidos em situações de interpretação simultâneas por diferentes intérpretes. Procedendo assim, endossamos a visão de Bakhtin e o Círculo de que todo enunciado constitui, em alguma medida, a uma resposta a um ou mais enunciados precedentes. É importante destacar que, nesse caso, o intérprete de apoio que fornece o apoio por meio das palavras “instituto” e Paris” possui anos de experiência na mesma instituição, já tendo interpretado aula com a mesma temática do mesmo professor, talvez até tendo como referência a mesma base de material didático (sequência de slides), o que lhe confere maior conhecimento e uma resposta mais assertiva ao projeto discursivo do professor. Evidenciando, dessa forma, a importância do apoio. Conforme Figura 25.

Figura 25 - Intérprete de apoio fornece a palavra Instituto



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A intérprete do turno incorpora o apoio dado, reformula sua enunciação de diferentes maneiras, paulatinamente se apropriando do sentido pretendido “Instituto de Jovens Surdos de Paris”. O apoio fornecido por meio de palavras se configura como respostas a enunciados anteriores, permitindo o diálogo entre esse sistema e os conceitos de dialogismo, compreensão e responsividade ativa de Bakhtin (2003) e de Volóchinov (2017).

A compreensão de um enunciado é acompanhada de uma atitude responsiva ativa. E essa compreensão responsiva pode realizar-se no ato ou apresentar um “efeito retardado”, sendo que o que foi ouvido encontrará um “eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 291).

Não podemos afirmar que Karen não chegaria sozinha a compreender que o enunciado não se tratava de escola, mas de um Instituto de Educação. O que podemos afirmar é que o intérprete de apoio chegou a essa definição mais rapidamente e desenvolveu seu papel para contribuir para que a interpretação fosse desenvolvida sem um possível equívoco terminológico ou conceitual.

### **EPISÓDIO 3 - GERENCIAMENTO DO TEMPO**

Neste episódio, observamos, durante o trabalho em equipe, a forma que os intérpretes trocam de turno durante a interpretação. Cena esta que faz parte da aula de Cultura Surda. Como já mencionamos acima, esta disciplina é ministrada por um professor surdo. Nesse sentido, ele ministrava sua aula em Libras e os IEs atuavam em equipe de Libras o português falado.

O intérprete Tom estava sentado à direita da tela de quem vê a imagem e sua colega Karen a sua esquerda. Ambos estão sentados lado a lado nas duas primeiras cadeiras na fileira dos alunos encostados na parede próxima à porta, numa posição que permite visualizar os alunos e o professor. Já o professor está em frente ao quadro e de frente para os alunos. Tom, intérprete do turno, assume a interpretação na direção da Libras para o português, enquanto o apoio observa atentamente o discurso do professor e os alunos que estão sentados em fileira.

Além disso, a intérprete de apoio gerencia o tempo de troca, quando se aproxima o tempo estabelecido, ela olha o celular para indicar o tempo ao colega e para se preparar na atenção ao enunciado quando vai tomar o turno. Assim, em 20 minutos do início da interpretação posiciona-se para a troca. Antes de trocar o turno, Karen observa que o tempo está próximo e aproveita que alguns alunos estão entrando na aula atrasado, momento de pausa ideal para trocarmos, pois o professor foi interrompido em sua explicação. Conforme Figura 26.

Figura 26 - Intérprete de apoio controlando o tempo



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Enquanto os alunos estavam entrando na sala, a intérprete de apoio verificou o tempo e percebeu que era a hora de assumir o turno na interpretação. O intérprete que ainda estava no turno parou com a interpretação, pois os alunos estavam em seu campo de visão e não enxergavam o professor. Karen, pronta para assumir, tocou levemente na perna direita do intérprete e em seguida ambos se olharam e logo ele entendeu que seu turno havia se encerrado. Após a entrada do último aluno atrasado na sala, o professor prossegue com a explicação e a intérprete do turno segue com a interpretação na direção Libras para o português falado.

Indicamos nesse episódio o importante papel de gerenciamento do tempo realizado, principalmente pelo intérprete no papel de apoio.

#### **EPISÓDIO 4 - REIS LOUIS? ESCLARECENDO**

Nesta seção, iremos analisar o episódio que chamou atenção em relação aos tipos de apoios desenvolvidos pela equipe de intérpretes educacionais em sala de aula, no ensino superior da disciplina de Cultura Surda do curso de Tecnólogo em Produção Multimídia. Os intérpretes são Tom Min e Karen. A descrição do posicionamento dos IEs já foi mencionada anteriormente em outro episódio. O tema da aula era sobre educação de surdos, o professor estava apresentando aos alunos presentes em sala os personagens que historicamente marcaram a educação de surdos na Europa e em outros continentes. Diante dessa explicação, o professor menciona o nome Reis Louis, porém o momento em que o professor realiza a datilografia das palavras “REIS LOUIS”, a intérprete do turno, até então com o olhar voltado unicamente para

o professor, desloca seu olhar para o intérprete de apoio sentado ao seu lado para verificar se ele havia compreendido a sinalização e, caso positivo, pudesse auxiliá-la, conforme Figura 27.

Figura 27 - Intérprete de apoio pedindo esclarecimento ao professor



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O intérprete de apoio, que tinha seu olhar voltado para o professor, também não entende a datilografia realizada e pergunta ao professor, simultaneamente em Libras e em português, o nome que ele havia soletrado. Neste tempo, com o auxílio do apoio, a intérprete do turno também levanta sua mão direita, a fim de entender o discurso do professor. O professor, que até então estava olhando para os alunos, volta seu olhar para os intérpretes e torna a realizar a datilografia das palavras, movimentando sua boca juntamente com a soletração, a fim de tornar aquela informação mais clara para os intérpretes que o questionaram. O intérprete de apoio capta a informação, vira seu olhar para a intérprete do turno e pronuncia as palavras, que são repetidas por ela em voz alta pausadamente com o olhar voltado para o professor, aguardando sua confirmação. Para fins de confirmação, o intérprete de apoio se vira para o professor, com sua mão em configuração de R, e o professor torna a repetir a datilografia. Ambos os intérpretes realizam a leitura da datilografia em voz alta enquanto o professor a faz novamente. O professor olha outra vez para a turma e segue dando sua aula. A intérprete do turno, Karen, segue a interpretação de onde parou. Observamos nesta cena o trabalho em equipe sendo desenvolvido quando a intérprete do turno recorre ao apoio e imediatamente o apoio interrompe a aula e solicita ao professor a repetição da datilografia, essa atitude é característica do perfil de apoio *gestor*, pois esta iniciativa de buscar esclarecimento para não perder nenhuma informação e contribuir com a fluidez da interpretação é uma forma de gerenciar o discurso do locutor em prol da qualidade da informação interpretada.

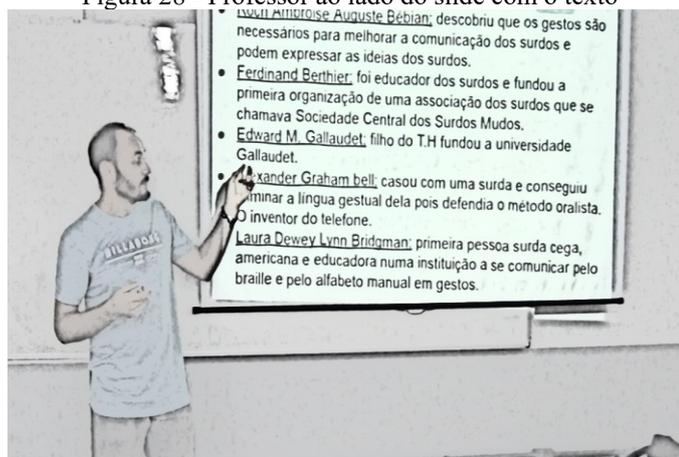
Para Volóchinov (2017) o ser humano é um ser discursivo, que se desenvolve e constitui em cenários discursivos. A aula como um grande evento de diferentes interlocutores em que cada um ao seu modo “aproveita” desse evento. A própria aula se constitui pela atividade de ouvir/receber os discursos de outrem. Assim, o discurso é fronteiro entre o que eu consigo

compreender e entre aquilo que assimilo e incorporo do discurso do outro. Os intérpretes também estão nessa. Um aluno poderia deixar passar a não compreensão de uma palavra dita pelo professor, mas os intérpretes comprometidos com sua tarefa questionam, reformulam, confabulam em equipe e apoiam-se. Instaura-se no trabalho em equipe essencialmente o conceito de dialogismo.

## EPISÓDIO 5 - EDWARD GALLAUDET - ANTECIPANDO UM POSSÍVEL PROBLEMA

Neste trecho, o professor finaliza a explicação acerca da criação e da fundação de algumas associações de surdos e começa a falar de outra figura marcante na história da educação de surdos - Edward Gallaudet.

Figura 28 - Professor ao lado do slide com o texto



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O professor aponta para o nome constante na apresentação em *Powerpoint* e faz o sinal do indivíduo com o olhar voltado para os intérpretes, a fim de verificar se haviam compreendido. Nesse momento, porém, o intérprete do turno ainda estava finalizando a interpretação do enunciado anterior, mas a intérprete de apoio (Karen) capta a mensagem do professor e se antecipa sussurrando o nome “Edward” no ouvido do intérprete do turno, para que ele soubesse qual personagem seria abordado em seguida e a qual o professor se referia (Figura 29).

Figura 29 - Intérprete de apoio controlando o tempo



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Desta forma, a antecipação dessa informação por parte da intérprete evita um possível problema de interpretação que consistiria em o intérprete do turno não saber de quem o professor falava. O intérprete do turno, então, finaliza a interpretação do enunciado anterior e inicia a interpretação sobre Edward Gallaudet. Esse episódio revela a completude da equipe no processo de administração das diferentes informações coordenadas. Enquanto o intérprete do turno enuncia uma expressão anterior do locutor, simultaneamente o locutor já está expressando outras informações. Guardar na memória detalhes como nomes, datas e ainda elaborar uma nova enunciação na língua da audiência é desafiador e, por vezes, impossível, por isso a importância do apoio.

Essa interação entre professor, intérpretes e alunos revela a dinâmica dialógica em que os sujeitos estão voltados para o outro. A linguagem, de forma geral, permeada por gestos e palavras e as múltiplas semioses da situação vivida estão voltadas para o outro. “Conseqüentemente, a linguagem pressupõe um jogo de trocas, de produção de enunciados. É na exigência, na da presença do EU e do OUTRO que a linguagem se apresenta como forma de interação” (SOUZA, 2008, p. 4-5).

Prever um possível problema de interpretação e suprir o intérprete do turno com elementos antecipa o erro. Assim, o intérprete de apoio exime o colega do erro e contribui para a interpretação satisfatória.

## EPISÓDIO 6 - LICENCINHA!!! COORDENANDO O ESPAÇO

O professor está explicando sobre Edward Gallaudet, fundador da Universidade de Gallaudet em Washington, nos EUA, apresentando o seu sinal e apontando para o conteúdo com os nomes das figuras históricas no *Powerpoint*. Em seguida, o professor começa a falar sobre Alexander Graham Bell, outra referência na história da educação dos surdos. Ao se referir a essa personalidade, o professor utiliza primeiramente o sinal dele, antes de realizar a datilologia de seu nome. Neste momento, a intérprete de apoio percebe que o professor está falando de outra pessoa e, com um gesto, solicita que o professor dê licença para que possa ver o nome escrito no *Powerpoint*, ou seja, mude sua posição na frente do slide. Seguido disso, o intérprete do turno inclina sua cabeça lateralmente em direção à intérprete de apoio, se posicionando para receber o apoio. Assim, a intérprete de apoio auxilia o colega, sussurrando a palavra “Alexander” em seu ouvido. Vale notar que, apesar da intérprete ter solicitado gestualmente que o professor se deslocasse da frente dos slides, o professor não volta seu olhar para ela e permanece no mesmo lugar, obstruindo a visão total da apresentação. O intérprete do turno, porém, recebe o apoio de sua colega e, aliado ao sinal de Graham Bell realizado pelo professor, pronuncia o nome “Alexander Graham Bell” enquanto o professor está realizando a datilologia.

Figura 30 - Intérprete de apoio coordenando o espaço físico



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Nesse episódio constatamos a interação em fluxo envolvida de todas as intercorrências de leitura e interpretação quanto do espaço físico (situacional). Podemos atribuir o sucesso da interpretação quando os intérpretes estão alinhados e reconhecem “esse arcabouço constitutivo do conceito de interação verbal e seu vínculo com a situação extralinguística imediata e com o contexto social mais amplo” [...] (BRAIT, 2006, p. 49).

## EPISÓDIO 7 - MORTE AOS 27 ANOS - SERÁ?

Esse episódio se inicia com o professor levantando uma série de acontecimentos históricos que tiveram lugar nos dias 11 de setembro de diferentes anos. O professor interage com os alunos questionando se eles se lembram de fatos que tenham acontecido nesse dia. Enquanto o professor está sinalizando e a intérprete do turno interpretando a fala do professor, uma das alunas ouvintes da sala começa a se pronunciar em português interrompendo a sinalização do professor. O professor imediatamente volta seu olhar para os intérpretes a fim de compreender o que a aluna falava. O intérprete de apoio, então, apesar de não estar no turno, começa a sinalizar o que a aluna dizia ao professor.

Figura 31 - Intérprete de apoio assume a interpretação da resposta de alunos



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Em sua fala, a aluna se refere a uma realidade fictícia envolvendo a idade de 27 anos. O professor não entende bem qual a relação dos 27 anos e questiona ao intérprete, que também não entende e olha para a aluna a fim de que houvesse uma explicação. A aluna, ao perceber que havia uma incompreensão contextual, faz uma explanação de que aos 27 anos todas as pessoas morrem. O intérprete realiza a interpretação para o professor, que compreende a mensagem e reage com uma expressão de espanto (Figura 32).

Figura 32 - Intérprete de apoio controlando o tempo



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O professor volta seu olhar para os alunos, e um deles complementa dizendo que apenas as pessoas importantes morrem com essa idade - interpretação também realizada pelo intérprete de apoio. Neste momento, vários outros alunos começam a falar ao mesmo tempo, mas o intérprete realiza a interpretação dos alunos cujas vozes são mais proeminentes na sala, que seguem dizendo que apenas pessoas importantes morrem aos 27 anos. Após observar a interpretação realizada pelo intérprete de apoio, o professor volta seu olhar novamente para a sala de aula e agradece por estar vivo. A interpretação desse enunciado do professor, então, volta a ser realizada pela intérprete do turno. Ao final do episódio, todos na turma riem: o professor, os intérpretes e os alunos, o que indica que houve uma compreensão por parte da maioria.

Figura 33 - Professor comemora por estar vivo



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Esse episódio pode ser considerado um exemplo que aponta para o discurso como algo incompleto, marcando o movimento das palavras e o inacabamento. A incompletude do discurso foi sentida tanto pelos intérpretes quanto pelo professor (interlocutor final) e mediante a interlocução e o desejo dos falantes (alunos) de se fazerem entender, pela retomada e complementação chegou-se a uma compreensão. Destaca-se do corpus de interações em gênero aula como os aprendizes constroem suas antipalavras e constroem relações, conexões com outros eventos para desenvolver sua aprendizagem, ou seja, qualquer interlocutor tem um papel ativo mesmo no silêncio, esse princípio serve também para os intérpretes que desenvolvem o papel de interlocutor e intérprete como afirma Sobral (2003). Tal informação converge com os estudos de Volochinov (2016) e Souza (2008), que também revelam a necessidade do outro para o acabamento do discurso, mesmo que momentâneo.

A compreensão de que a interpretação desenvolvida se situa em uma aula requer dos intérpretes tanto o papel de interpretação quanto de apoio, de negociação, de complementação e contemplação da interação efetivada. Os alunos, a partir da explicação do professor, relacionaram a uma expressão em língua portuguesa que ironiza a morte precoce das pessoas na idade média, inclusive da nobreza. Fato esse não compreendido de imediato pelo professor surdo e parece que nem pelos intérpretes, a partir da reformulação culmina com uma brincadeira do professor.

Concordamos com a definição de “a sala de aula, como espaço social que tem cor, cheiro, jeitos e modos de expressão particular, que envolve diferentes culturas e subjetividades, lugar por excelência docência e o ensino, revela pontes dialógicas e intersecções entre os dois autores” (SOUZA, 2008, p. 3).

## **EPISÓDIO 8 - INDICAÇÃO DA TROCA COM TOQUE**

Neste último episódio analisado do corpus da pesquisa, seguindo a perspectiva dialógica de Bakhtin e o Círculo, verificamos que, dos tipos de apoio em aula, a coordenação do tempo de troca é, geralmente, realizada pelo intérprete de apoio, sendo uma estratégia que o intérprete de apoio utiliza para assumir o turno na interpretação direta (Libras para português). Esse dado foi extraído do vídeo em 53 minutos e 11 segundos.

Como mencionado anteriormente, a proposta da disciplina foi de levar conhecimento aos alunos acerca da educação de surdos e, ao longo da explanação, o professor estava

comentando que na comunidade surda existem pessoas com múltiplas deficiências além da surdez, como surdocegos. Nesta explanação, o intérprete do turno a interpretar a fala do professor era o Tom, enquanto Karen realizava seu papel de apoio atenta à sinalização do professor e dos alunos, caso houvesse alguma intervenção por parte deles. Neste momento, o professor projetava no quadro um vídeo disponibilizado no *YouTube*<sup>24</sup>, que mostra passo a passo a construção de um campo de futebol tátil para pessoas cegas e/ou surdocego. Além disso, mostrava também como os guias-intérpretes transmitem para o surdocego as informações durante uma partida de futebol por meio da Libras tátil. Finalizando essa parte do conteúdo o professor apresenta uma figura feminina por meio da projeção que seria Helen Keller, uma mulher surdocega e muito conhecida internacionalmente. Entretanto, nesta troca de informação, o professor fez uma pausa para retornar ao slide. Neste meio tempo de pausa, por alguns segundos, enquanto o professor localizava sua apresentação, a intérprete de apoio aproveita o momento e dá um leve toque sutil na perna do seu colega que está sentado ao seu lado, avisando que seu turno de interpretação havia se encerrado e que ela assumiria a partir daquele momento (Figura 34).

Figura 34 - Intérprete de apoio indicando o momento de troca



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

O trabalho em equipe na interpretação simultânea envolve tanto o acordo quanto a afinidade, uma “negociação” específica entre dois sujeitos que aprendem na relação com o outro, que desenvolvem um autoconhecimento e a sensibilidade para a atuação em conjunto. Sobre isso, o intérprete Tom diz que:

**Tom:** *Como deve ser feita a troca, se é pra tocar na pessoa, né? Porque às vezes você vai trocar você pensa que a pessoa viu você fala “Uhum, agora deu.” Mas na verdade ela não viu e você começa a sinalizar e talvez a pessoa pode se ofender e “Eu é que sou o intérprete do turno, eu é que dou a tua entrada.” né? “Eu que me retiro não é você que entra.” Pode acontecer...Enfim, essas...Depende de pessoa pra pessoa. Tem*

<sup>24</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=FLwVBHpcqtU>

*algumas relações, com algumas pessoas que você não precisa combinar nada. Vai! Combina na hora, durante, vai mudando. E pra outras você precisa deixar combinado, aí a pessoa pode se ofender ou se atrapalhar, enfim.  
(DISCURSO PROVENIENTE DA ENTREVISTA).*

Os combinados mencionados pelo intérprete envolvem a habilidade de lidar com as tensas inter-relações entre EU e o OUTRO, mesmo que em trabalho colaborativo as diferenças existem. A subjetividade e o envolvimento do intérprete no lugar de apoio ou de turno requer negociação e flexibilidade.

Nos seis episódios analisados acima, observamos que os tipos de apoio nascem a partir das interações e da diversidade dos sujeitos envolvidos na sala de aula, sejam eles intérpretes, alunos ou professores, experientes ou não. Ao se tratar mais especificamente da equipe de intérpretes, para que o apoio seja mais proveitoso, é importante que haja uma sintonia e/ou um combinado entre os profissionais. Isto possibilita que as (re)construções de sentidos que compõe a interpretação e o apoio sejam realizadas de modo mais fluido, natural e dinâmico. Vale mencionar que, de modo geral, ainda há uma carência de formação dos intérpretes quanto às diferentes possibilidades de se trabalhar em equipe. Este trabalho envolve não somente as categorias exploradas nesta pesquisa, mas também aquelas que vão se constituir e se moldar a partir dos diversos contextos em que ocorrem as interpretações.

Portanto, dentre as inúmeras possibilidades de interpretação e análise das interações vividas em sala de aula pela equipe de intérpretes educacionais, como pesquisadores, sublinhamos as cenas que abordavam a multimodalidade e os papéis dos intérpretes, adotamos duas categorias de análise, são elas: i) multimodalidade e seus efeitos em sala de aula; e ii) os tipos de apoio em sala de aula. Ambas as categorias contribuíram ricamente na compreensão dos diferentes processos de significação realizados neste espaço.

Descrever e recuperar o percurso dessa atividade em equipe configura-se como uma preciosa investigação, bem como nossas descobertas, de modo a dimensionar o mérito e as tarefas dos intérpretes em equipe relacionando ao discurso de gênero aula e aos aspectos multimodais das situações em processos e ensino-aprendizagem.

Deixar o corpus dizer, aguçar os ouvidos e olhos para apreender as sutilezas das ações, das posturas e expressões foi a tarefa percorrida nesse capítulo.



**CONSIDERAÇÕES**

**FINAIS**

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos, nesta pesquisa, que a trajetória da profissionalização do tradutor e intérprete de Libras no Brasil é marcada não somente por instrumentos legais, normativas e documentos elaborados por instituições representativas, mas também por diferentes práticas que permeiam os diversos contextos em que atuam esses profissionais. Dessa forma, os movimentos associativos representantes da categoria TILSP muito contribuíram para as discussões existentes acerca destas práticas, sendo uma delas o trabalho realizado em equipe, composta por dois ou mais profissionais. Esta prática, já abordada em pesquisas nacionais e internacionais e amplamente utilizada em contextos de conferência, como abordado no capítulo de revisão de literatura, tem apontado os benefícios de se trabalhar com ao menos um intérprete de apoio. Entretanto, o trabalho em equipe no âmbito educacional ainda é incipiente, sendo o cerne desta pesquisa.

Desta forma, neste trabalho, delimitamos como propósito analisar a interação entre intérpretes educacionais que atuam em equipe em sala de aula em uma instituição de ensino superior que faz uso desta prática, bem como verificar as estratégias interpretativas de revezamento e de apoio. Ainda, buscamos considerar os aspectos da multimodalidade desenvolvidos no espaço de sala de aula e seus efeitos na interpretação e nas interações como um todo. Portanto, a questão norteadora desta pesquisa envolveu verificar quais são as estratégias e quais são os recursos utilizados pelos intérpretes para construir sentidos e prestar apoio durante a atuação em equipe em sala de aula.

No intuito de atingir os objetivos propostos e responder a pergunta de pesquisa, realizamos videogravações de aulas e entrevistas semiestruturadas com os profissionais envolvidos, coletando informações sobre a atuação dos intérpretes do turno e dos intérpretes de apoio em aulas em que atuavam em duplas anotando em um diário de campo. A partir do material coletado, selecionamos as cenas que abordavam a multimodalidade e os papéis dos intérpretes em sala. Assim, construímos duas categorias de análise: i) multimodalidade e seus efeitos em sala de aula; e ii) os tipos de apoio em sala de aula, que contribuíram ricamente na compreensão dos diferentes processos de significação realizados neste espaço.

A partir da análise dessas interações, constatamos que a atuação em conjunto de dois profissionais - que denominamos intérprete do turno e intérprete de apoio - afeta positivamente a sua atuação em sala, as relações entre professor-intérprete e entre professor-alunos. Permite,

também, aos alunos surdos e/ou ouvintes que acessem, (re)construam e/ou (res)signifiquem as diversas interações ocorridas em sala, a partir dos estímulos verbais e não-verbais ali existentes no espaço, além de todo o seu arcabouço sócio-histórico-cultural.

De modo mais específico, constatamos que, em sala de aula, os intérpretes podem se valer de diferentes estratégias como o apontamento, o toque, o levantar de mãos, a troca de olhares, o caminhar pelo espaço, ficar sentado ou em pé, a fim de tornar mais claro e compreensível o objeto de sua enunciação para si mesmos e para o outro - seja ele intérprete, professor ou aluno. Da mesma forma, a utilização de recursos visuais e multimodais por parte do professor carrega um importante papel na construção de sentido pelos demais integrantes da interação.

Apesar de apontarmos os benefícios do trabalho em equipe em sala de aula, vale mencionar que há uma carência de formação destes profissionais para trabalhar neste modelo. Historicamente, os intérpretes educacionais costumavam trabalhar sozinhos, o que pode levar a uma ausência de sintonia entre os integrantes da equipe. Dado à falta de formação formal, os profissionais acabam tendo que realizar “combinados”, explícitos ou não, mediante as diferentes situações que vivenciam. Assim, ao observarmos a atuação de diferentes duplas de intérpretes, pudemos perceber diferenças e semelhanças entre elas: enquanto uns se sentem mais à vontade e/ou preferem trabalhar neste formato de duplas, outros podem ainda não se sentir plenamente confortáveis, ainda mais se não houver experiência prévia.

Além disso, apesar de ser um formato de trabalho em transição, a atuação em equipe no âmbito educacional é um modelo que deve ser cada vez mais considerado por outras instituições de ensino, visto que além de trazer benefícios à saúde física e cognitiva dos profissionais intérpretes, enriquece as interações em sala de aula por parte de seus integrantes e minimiza os erros de interpretação inerentes à interpretação simultânea.

Vale mencionar que a construção do corpus desta pesquisa foi realizada em um cenário pré-pandêmico da Covid-19, quando as aulas se realizavam de maneira totalmente presencial. Desta forma, futuras pesquisas podem levar em conta a realização do trabalho em equipe e seus efeitos na mesma instituição ou em outras em modelo totalmente remoto, não-presencial ou híbrido. Poderão ser considerados aspectos como os tipos de apoio e as plataformas virtuais utilizadas pelos profissionais intérpretes na sua atuação, a preparação prévia em modalidade remota realizada pelos IEs juntos aos professores regentes e as formas com que os materiais de ensino são preparados em formato virtual, a existência ou não de uma formação continuada

para os IEs sobre o trabalho em equipe remoto e demais especificidades que envolvem o trabalho de interpretação educacional não presencial.

Por fim, vale ressaltar que a temática de interpretação em equipe não se esgota aqui, ela abre novos caminhos de pesquisas relativas às práticas interpretativas, formação e políticas de contratação dos profissionais. Vislumbram-se também implicações e desdobramentos para questões formativas e científicas no curso de formação de tradutores e intérpretes de Libras-português.



# RE FE RÊN CI AS

## REFERÊNCIAS

- ABNT. **NBR nº 9050 de 31 de maio de 2004**. Trata de acessibilidade às pessoas com deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos. Associação Brasileira de Normas Técnicas: Rio de Janeiro, 2004.
- ALBRES, N. de A. Interpretação da/para Libras no Ensino Superior: apontando desafios da inclusão. *In: V SIMPÓSIO MULTIDISCIPLINAR – UNIFAI*, 23 a 27 de outubro de 2006, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: UNIFAI, 2006.
- ALBRES, N. de A. A formação de intérpretes de libras para um serviço da educação especial. o que os currículos de cursos de especialização em libras têm a nos revelar. *In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*, Londrina, 2011. **Anais [...]**. Londrina: UEL, v. 7, p. 2151-2162, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/FORMACA O/201-2011.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2019.
- ALBRES, N. de A. Discursos sobre o intérprete educacional: contornos dados pela esfera escolar. *In: XIII CONGRESSO INTERNACIONAL DO INES e XIX SEMINÁRIO NACIONAL DO INES*, 2014. **Anais [...]** Congresso: Instituições seculares de educação de surdos: trajetórias e atuais desafios, Rio de Janeiro: INES, Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico, Rio de Janeiro, 2014.
- ALBRES, N. de A. **Intérprete Educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva**. São Paulo: Harmonia, 2015.
- ALBRES, N. de A.; COSTA, M. P. P.; ADAMS, H. G. Fios de significação reconhecidos e reorientados no processo de tradução de literatura - Português/Libras. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 7, n. 19, p. 19-35, abr. 2017. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/6987>. Acesso em: 10 mai. 2020.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, dez. 2006, p. 637-651. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARAÚJO, D. de V. **Os cursos de formação de intérpretes no Brasil e as melhores práticas da Associação Internacional de Intérpretes de conferência: um caminho para a profissionalização**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017, 151 f.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016, 164 p.
- BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá**, 11(20). 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/332382006>. Acesso em: 13 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**, regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Casa Civil, Brasília, 2005a. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96150/decreto-5626-05>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Casa Civil, Brasília, 2008a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm). Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.507, de 21 de setembro de 2018**, dispõe sobre a execução indireta, mediante contratação, de serviços da administração pública federal direta, autárquica e fundacional e das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Casa Civil, Brasília, 2018a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9507.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9507.htm). Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.656, de 27 de dezembro de 2018b, altera o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 249, p. 17, 28 dez. 2018. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-9-656-de-27-de-dezembro-de-2018-57221610>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 10.185 de 20 de dezembro de 2019**, extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Casa Civil, Brasília, 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D10185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10185.htm). Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000**, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm). Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Lei Federal 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 1 set. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm). Acesso: 10 jan. 2019.

BRASIL. Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 6 de jul. de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso: 20 jan. 2019.

BRASIL. Portaria nº 443, de 27 de dezembro de 2018c. Estabelece os serviços que serão preferencialmente objeto de execução indireta, em atendimento ao disposto no art. 2º do Decreto nº 9.507, de 21 de setembro de 2018. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 249, p. 517, 28 dez. 2018. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57219256/do1-2018-12-28-portaria-n-443-de-27-de-dezembro-de-2018-57218981](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57219256/do1-2018-12-28-portaria-n-443-de-27-de-dezembro-de-2018-57218981). Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Casa Civil: Brasília, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.679 de 2 de dezembro de 1999**, dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Casa Civil, Brasília, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1\\_1679.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf). Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.679 de 2 de dezembro de 1999**, dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Casa Civil, Brasília, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1\\_1679.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf). Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização e Diversidade. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria Especial em Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: SEDH/CNEDH, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRÜCK, P. **Austrian perspectives of team interpreting**: the views of deaf university students and their Sign Language Interpreters. Thesis (Degree in Sign Language Interpreting) – University of Applied Sciences, Magdeburg, 2011, 118 f..

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **A declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial**. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. *In*: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (eds.) **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 177-196.

FARIA, J. G.; GALÁN-MAÑAS, A. Um estudo sobre a formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, n. 1, 2018, p. 265-286. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8651551/17747>. Acesso em: 10 abr. 2019.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática das línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, 1995.

FREIRE, E. L. Teoria interpretativa da tradução e teoria dos modelos dos esforços na interpretação: proposições fundamentais e inter-relações. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 22, fev. 2009, p. 151-174. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2008v2n22p151>. Acesso em: 05 ago. 2018.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, 2002, p. 21-39. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

FREITAS, M. T. de A. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. *In*: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 5 a 8 de outubro de 2003, Poço de Caldas, 2003. **Anais [...]**. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/outrostextos.htm>. Acesso em: 10 fev. 2019.

FREITAS, W. R. S.; JABBOUR, C. J.C. Utilizando estudo de caso (s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Revista Estudo & Debate**, v. 18, n. 2, 2011. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560/550>. Acesso em: 07 set. 2018.

GARCIA, C. N. Intertextualidade multimodal. **Diacrítica**, v. 34, n. 1, 2020, p. 122-134. Disponível em: <http://diacritica.ilch.uminho.pt/index.php/dia/article/view/352/134>. Acesso em: 08 maio 2020.

GERALDI, J. W. Sobre a questão do sujeito. *In*: STAFUZZA, G.; PAULO, L. de. **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 279-350.

GESSER, A. Interpretar ensinando e ensinar interpretando: posições assumidas no ato interpretativo em contexto de inclusão para surdos. **Cadernos de Tradução**, v. 35, n. 2, , 2015, p. 534-556. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p534/30724>. Acesso em: 11 jul. 2018.

GESSER, A. **Tradução e Interpretação da Libras II**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011

GILE, D. **Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

GILE, D. Conference Interpreting as a Cognitive Management Problem. *In*: DANKS, J. E.; GREGORY, M. S.; STEPHEN, B. F.; MICHAEL, K. M. (eds). **Cognitive Processes in Translation and Interpreting**, Thousand Oaks, London and New York: Sage Publications. p. 196 - 214, 1997.

GURGEL, T. M. do A. **Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, Piracicaba, 2010, 168 f. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185113>. Acesso em: 13 abr. 2019.

KUMAR, A. P. V. A tradução como um ‘acordo dialógico’: uma perspectiva bakhtiniana. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 38, nº 3, p. 549-562, set-dez, 2018. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2018v38n3p549>

KELMAN, C. A. **Aqui tudo é importante!** Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, UNB. Brasília, 2005, 173 f. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185051>. Acesso em: 18 ago. 2018.

LACERDA, C. B. F. de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, n. 36, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1604/1487>. Acesso em: 13 abr. 2019.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos, CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos *In*: GOÊS, A. M. *et al.* **Língua Brasileira de Sinais – Libras: uma introdução**. São Carlos: UFSCAR, 2011. p. 101-116. Disponível em: [http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2734/1/Pe\\_libras.pdf](http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2734/1/Pe_libras.pdf). Acesso em: 20 jan. 2019.

MACHADO, I. Refrações do discurso citado como episteme discursiva na criatividade verbal. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso, 15(1), Port. 154-179 / 1019. Eng. 159-184. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/43943/30215>

MAGALHÃES, J. R. E. **Sua Majestade, o intérprete: O fascinante mundo da tradução simultânea**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MARCUSHI, L. A.; DIONISIO, A. Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf> Acesso em: 13 de mar. 2020.

MARTINS, V. R. de O. **Posição-Mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Unicamp, Campinas, 2013, 253 f.. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185118>. Acesso em: 27 ago. 2018.

MCCLEARY, L. E.; VIOTTI, E. C.; LEITE, T. Descrição de línguas sinalizadas: a questão da transcrição dos dados. **Alfa: Revista de Linguística**, UNESP, São José do Rio Preto, v. 54., 2010, p. 265-289. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2880>. Acesso em: 25 ago. 2018.

MENEZES, A. M. de C. **Diálogos com tradutores-intérpretes de língua de sinais**. 2014. 220 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185149>. Acesso em: 30 ago. 2018.

MEULDER, M. De; NAPIER, J.; STONE, C. Designated or preferred? A deaf academic and two signed language interpreters working together for a PhD defence: A case study of best Practice. **International Journal of Interpreter Education**, v. 10, n. 2, p. 5-26, dez. 2018. Disponível em: <https://www.cit-asl.org/new/ijie-10-2-designated-or-preferred/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

METZGER, M. Os destaques das pesquisas sobre interpretação de língua de sinais no contexto acadêmico da interpretação comunitária. **Cadernos de Tradução**, v. 2, n. 26, p. 16-61, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p13/14223>. Acesso em: 20 ago. 2018.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, L. C. Das indagações ao cotidiano da sala de aula: perspectivas de inclusão na universidade. In: BATISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (orgs). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MOREIRA, H. F.; MICHELS, L. R.; COLOSSI, N.; Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior. **Revista, escritos sobre educação**, v. 5, n. 10, , 2006, p. 19-25.

NANTES, J. de M. **A constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos: o cuidado de si e do outro**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Dourados, Dourados, 2012, 103 f. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/190447>. Acesso em: 30 set. 2018.

NAPIER, J. Cooperation in interpreter-mediated monologic talk. **Discourse & Communication**, v. 1. 2007, p. 407-432. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/240730074\\_Cooperation\\_in\\_interpreter-mediated\\_monologic\\_talk](https://www.researchgate.net/publication/240730074_Cooperation_in_interpreter-mediated_monologic_talk). Acesso em: 10. jun. 2019.

NASCIMENTO, M. V. B. Dimensão ergo-dialógica do trabalho do tradutor intérprete de Libras/Português: dramáticas do uso de si e debate de normas no ato interpretativo. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1121-1150, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n4/aop6314.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.

NOGUEIRA, T. C. **Intérpretes de Libras-Português no contexto de conferência: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016, 211 f. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/167619>. Acesso em: 20 ago. 2018.

NICOLOSO, S. **Uma investigação sobre marcas de gênero na interpretação de língua de sinais brasileira**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-graduação em Estudos de Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010, 208 f. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94056>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PAGURA, R. J. Tradução & interpretação. In: AMORIM, L. M.; RODRIGUES, C. C.; STUPIELLO, É. N. A. (orgs.). **Tradução &: perspectivas teóricas e práticas** [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2015. p. 183-207.

PARENTE, M. **Dez anos dos IF's: uma Coreia dentro do ensino brasileiro**. Notícia Disponível em: [https://m.leiaja.com/carreiras/2018/12/04/dez-anos-dos-ifs-uma-coreia-dentro-do-ensino-brasileiro/?fbclid=IwAR18qR2S9\\_AfJ9z4IYhHNbPZxHtbmJWrRimncovJAEgdfbl3xZeAngK3uAc](https://m.leiaja.com/carreiras/2018/12/04/dez-anos-dos-ifs-uma-coreia-dentro-do-ensino-brasileiro/?fbclid=IwAR18qR2S9_AfJ9z4IYhHNbPZxHtbmJWrRimncovJAEgdfbl3xZeAngK3uAc). Acesso em: 10 mar. 2019.

PEREIRA, F. E. L. Aula Expositiva: um estudo linguístico. In: Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, VII CONNEPI. **Anais ...** Palmas, Tocantis, 2012

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de Libras e Língua portuguesa**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf> Acesso em: 10 mar. 2019.

QUEIROZ, M. **Interpretação médica no Brasil**. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95825>. Acesso em: 13 ago. 2018.

ROCHA, D.; DAHER, M. D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia**, v. 1, n. 8, p. 161-180, 2004. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1132/896>. Aceso em 14 ago. 2018.

RODRIGUES, C. H. **A interpretação para a Língua de Sinais Brasileira: efeitos de modalidade e processos inferenciais**. 2013. 255 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/MGSS-9CXQ8L>. Acesso em: 18 ago. 2018.

RODRIGUES, C. H. O corpo de disciplinas de tradução na formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais no Brasil: conteúdos, carga horária e competências. **Belas Infiéis**, v. 8, n. 1, p. 145-162, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/12775/20636>. Acesso: 10 fev. 2019.

RODRIGUES, C. H. Competência em tradução e línguas de sinais: a modalidade gestual-visual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, n. 1, p. 287-318, 2018a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8651578/17748>. Acesso em: 28 ago. 2018.

RODRIGUES, C. H. Formação de intérpretes e tradutores de língua de sinais nas universidades federais brasileiras: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular. **Translatio**, n. 15, p. 197-222, jun. 2018b. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/translatio/article/viewFile/79144/48558>. Acesso em: 12 nov. 2018.

RODRIGUES, C. H.; BEER, H. Direitos, Políticas e Línguas: divergências e convergências na/da/para educação de surdos. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 661-680, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n3/2175-6236-edreal-41-03-00661.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

RODRIGUES, C. H.; SANTOS, S. A. dos. A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos e suas demandas. **Tradução em revista** (online), v. 24, p. 1-29, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34535/34535.PDFXXvmi=>. Acesso em: 13 abr. 2019.

RODRIGUES, M. R. L. Tradutores/intérpretes de Libras no ensino superior: níveis de formação acadêmica. In: ALBRES, N. de A. (org.). **Libras e sua tradução em pesquisa: interfaces, reflexões e metodologias**. Florianópolis: Biblioteca Universitária UFSC, 2017. 204 p.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSA, A. da S. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Campinas: Editora Arara Azul, 2008.

RUSSELL, D. Team interpreting: Best practices. **MAVLI Newsletter**, v. 3, p. 1-5, 2011. Disponível em: [https://www.avlic.ca/sites/default/files/docs/2011-07Team\\_Interpreting\\_Best\\_Practices\\_Article-by\\_Debra\\_Russell.pdf](https://www.avlic.ca/sites/default/files/docs/2011-07Team_Interpreting_Best_Practices_Article-by_Debra_Russell.pdf). Acesso em: 02 ago. 2018.

SALDANHA, G.; O'BRIEN, S. **Research methodologies in translation studies**. Routledge: New York, 2014. Disponível em: <https://journals.equinoxpub.com/index.php/JRDS/article/view/30024>. Acesso em: 27 jul. 2018.

SALES, E. R. de. **A visualização no ensino de matemática**: uma experiência com alunos surdos. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro, 2013, 235 f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102118>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SALLES, A. de C. M.; KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. de. O tradutor intérprete de língua de sinais no processo de formação de alunos surdos: análise de uma experiência com TILS que atuam no ensino fundamental. *In*: 10º ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 10 a 13 jul. 2011, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, L.; LACERDA, C. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, edição especial, , 2015, p. 505-533. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p505/30723>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SANTOS, M. P; LIMA, C. B.; ALMEIDA, M. S. N. inclusão no ensino superior pela lente omnilética: um foco na formação docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 825-839, dez., 2018. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11915

SANTOS, K. A. **A interpretação em Libras no contexto de conferência**: reflexões sobre sua atuação. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014, 101 f.. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8322>. Acesso em: 03 set. 2018.

SANTOS, S. A. dos. Parecer da banca de mestrado (defesa) – Universidade Federal de Santa Catarina, pelo programa de pós-graduação em estudos da tradução – PPGET. 06 de agosto de 2021.

SANTOS, S. A. dos. A implementação do serviço de tradução e interpretação de libras-português nas universidades federais. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 113-148, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p113>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SANTIAGO, V. de A. **Atuação de intérpretes de língua de sinais na pós-graduação lato sensu**: estratégias adotadas no processo dialógico. 2013. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3119>. Acesso em: 04 ago. 2018.

SEGALA, R. R. **Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual**: português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais. 2010. 74 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da

Tradução) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30375633.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018.

SILVA, A. M. da *et al.* **Análise da participação dos alunos surdos no discurso de sala de aula do mestrado na UFSC mediada por intérpretes**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107054/320590.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 12 abril 2019

SILVA, A. M. da; NOGUEIRA, T. C. Considerações acerca da interpretação de língua oral para a língua de sinais com a presença do intérprete de apoio. *In: III CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS*, Universidade Federal de Santa Catarina. **Anais [...]**, UFSC, Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais2012.html>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SILVINO, F. F. Letramento Visual. *In: Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC – I STIS*. **Anais [...]**. [S. l.], p. 1-6, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/article/view/2116>. Acesso em: 19 mar. 2019.

SOBRAL, A. POSFÁCIO. *In: SOBRAL, A. U.; BENEDETTI, I. C. (Org.) Conversas com tradutores*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2003. v. 1. 216p .

SOBRAL, A. **Dizer o mesmo aos outros**: ensaios sobre tradução. São Paulo: Special Book Service Livraria, 2008.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, E. M. F.. Linguagem: incompletude, inacabamento e inconclusão em Paulo Freire e Mikhail Baktin. *In: VI Fórum Internacional Paulo Freire*, 2008, São Paulo. VI Fórum Internacional Paulo Freire, 2008. Disponível em: [http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4132/1/FPF\\_PTPF\\_01\\_0789.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4132/1/FPF_PTPF_01_0789.pdf)

SWABEY, L. Resumo Workshop Team Interpreting. *In: WORKSHOP TEAM INTERPRETING*, 28 jul. 2000, Amsterdam. **Resumos [...]**. Amsterdam: Dutch Association of Sign Language Interpreters (NBTG), 2000.

TUXI, P. **A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009, 112 f. Disponível em: [http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4397/1/2009\\_PatriciaTuxi.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4397/1/2009_PatriciaTuxi.pdf). Acesso em: 10 mar. 2019.

UFSC. **Edital nº 80/ddpp/2011**. Concurso público para provimento de vagas para a carreira técnico administrativa em educação da UFSC. Disponível em: [http://antiga.coperve.ufsc.br/concursos/ddpp/2011/edital/edital\\_completo.pdf](http://antiga.coperve.ufsc.br/concursos/ddpp/2011/edital/edital_completo.pdf). Acesso em: 10 jan. 2019.

UFSC. **Edital nº 252/ddp/2013**. Concurso público para provimento de vagas para a carreira técnico-administrativa em educação da UFSC. Disponível em: <http://stae2013.concursos.ufsc.br/files/2013/10/Edital-252DDP2013-STAE-FSCALTERADO.pdf>. Acesso em: jan. de 2019.

UFSC. **Resolução normativa nº 01**. Conselho da unidade/CCE, de 29 de novembro de 2012. Disponível em: <http://interpretes.paginas.ufsc.br/files/2014/04/Regimento-Coordenadoria-de-Tradutores-e-Int%C3%A9rpretes-UFSC.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Grillo, Sheila; Américo, Ekaterina Vólkova. Grillo, Sheila. São Paulo: Editora 34, 2017.

WHYNOT, L. Interpreting academic lecture through multi-lingual, multi-modal language mixing: A case study. *In*: CONFERENCE OF THE WORLD ASSOCIATION OF SIGN LANGUAGE INTERPRETING (WASLI), Paris, France, jul. 2019. **Anais** [...]. Paris, WASLI, 2019.

XAVIER, M. de S. K. S. **O lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6025>. Acesso em: 11 ago. 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**APÊNDICE****APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PARA O INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS/PORTUGUÊS**

Universidade Federal de Santa Catarina  
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução  
Mestrando: Giliard Bronner Kelm  
Profa Orientadora: Dra. Neiva Albres de Aquino

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O(A) profissional \_\_\_\_\_, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “O Trabalho em Dupla de Intérpretes Educacionais no Ensino Superior: Estratégias adotadas no processo de atuação”. Nesta pesquisa, pretendemos filmá-los, anotar algumas informações relevantes durante a sua atuação e entrevistá-lo por ser um intérprete de português e libras educacional que atua no Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Palhoça Bilingue Libras/Português, de modo a analisar e descrever as estratégias adotadas durante a atuação do trabalho em dupla que trabalham no ensino superior nos cursos de Tecnólogo em Produção Multimídia e Pedagogia Bilingue (Libras/Português).

Este estudo se justifica pela necessidade de compreender como estes profissionais atuam antes, durante e depois e como eles lidam com as estratégias de apoio no processo de interpretação. Como procedimento central desta pesquisa, os participantes serão filmados e entrevistados utilizando um questionário semiestruturado. As entrevistas terão duração prevista de 30 minutos e serão filmadas. De forma complementar, o pesquisador participará das aulas gravadas a fim de observar e anotar em um diário de campo qualquer eventualidade surgida durante as filmagens.

O estudo não deverá beneficiar você diretamente, mas a sua participação certamente contribuirá para o exercício da profissão de intérprete educacional e para a educação de surdos; e em segundo lugar, o estudo deverá contribuir para a formação desses profissionais e ainda para outros estudos que envolvem essa área.

Para participar desta pesquisa, o entrevistado não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Porém, caso haja alguma despesa necessária para deslocamento ou alimentação serão ressarcidos pela pesquisadora por meio de reembolso.

Ao consentir sua participação nesta pesquisa, você deve estar ciente de como esses dados serão utilizados: a) Os vídeos produzidos neste estudo não serão liberados sem a sua permissão; b) Serão usados nomes fictícios para os participantes da pesquisa; c) A análise e apresentação dos dados na dissertação serão escritos em português em forma de transcrição; d) Para a apresentação em eventos científicos/educacionais, os dados serão transcritos a partir de relatos dos excertos, mantendo o uso dos nomes fictícios, garantindo desta forma o sigilo e a privacidade da imagem dos participantes.

Os riscos envolvidos nesta pesquisa estão relacionados à possibilidade de sentir cansaço, aborrecimento ou constrangimento durante a gravação e ao responder à entrevista em sessões de gravação dos dados de fala/imagem. Há possibilidade de sentir alterações na autoestima, que são provocadas pela evocação de memórias, bem como alterações na visão de mundo e de comportamentos em função de reflexões que envolvam questões profissionais. É possível que as gravações de áudio/vídeo ocasionem desconforto ou alterações de comportamento.

Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente circunstanciada.

Garantimos que será mantida a confidencialidade das informações e o anonimato, mas a quebra de sigilo da identificação é um risco pelo pequeno número de profissionais na rede.

A qualquer momento, caso você mude a sua opinião e deseje retirar o seu consentimento e interromper a sua participação na pesquisa, basta entrar em contato com a pesquisadora e/ou professora orientadora que os dados não serão mais utilizados. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade e ainda não haverá qualquer prejuízo nas atividades laborais em virtude da desistência.

Os materiais registrados ficarão arquivados sob a guarda da pesquisadora e da professora orientadora por um período de 5(cinco) anos e se forem futuramente utilizados em outras pesquisas, será novamente obtido o TCLE, a fim de utilizá-lo para o novo projeto. Também os dados obtidos nessa pesquisa são utilizados exclusivamente para a finalidade prevista neste documento ou conforme seu consentimento, em concordância com os termos da Resolução CNS 466/2012 e suas complementares. Encontre abaixo o meu contato e da minha orientadora/pesquisadora responsável:

Orientadora: Dra. Neiva de Aquino Albres	Mestrando: Giliard Bronner Kelm
Endereço:	Endereço:
Bairro:	Bairro:
Telefone:	Telefone:
E-mail:	E-mail:

Você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) se achar que está sendo prejudicado ou que essa pesquisa está sendo conduzida de má fé:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa/UFSC. Reitoria II, 4º andar, Sala 401. Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade. Telefone: 3721-6094. E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de identidade nº \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos e procedimentos da pesquisa “Intérprete educacional: subjetividade e singularidade na interpretação em sala de aula inclusiva” de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar. Nessas condições, declaro que concordo em participar.

Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Palhoça, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) profissional

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Prof(a). Orientador(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, NOME E VOZ DO PROFESSOR



**Universidade Federal de Santa Catarina**  
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução

Mestrando: Giliard Bronner Kelm  
Profa Orientadora: Dra. Neiva Albres de Aquino

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, NOME E VOZ DO PROFESSOR**

Pelo presente instrumento particular de licença de uso de imagem, nome e voz, \_\_\_\_\_, portador(a) do CPF de nº \_\_\_\_\_, residente e domiciliado(a) na rua \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_, doravante denominado(a) Licenciante, autoriza a veiculação de sua imagem, nome e voz, gratuitamente por tempo indeterminado, por \_\_\_\_\_, portador(a) do CPF de nº \_\_\_\_\_, doravante denominada Licenciada.

Mediante assinatura deste termo, fica a Licenciada autorizada a utilizar a imagem, nome e voz do Licenciante no projeto intitulado \_\_\_\_\_, para fins exclusivos de divulgação da Instituição e suas atividades, podendo, para tanto, reproduzi-la ou divulgá-la junto à internet, ensino a distância, jornais e todos os demais meios de comunicação, público ou privado, sem qualquer contraprestação ou onerosidade, comprometendo-se a Licenciante a nada exigir da Licenciada em razão do ora autorizado.

Em nenhuma hipótese poderá a imagem, nome e voz do Licenciante ser utilizada de maneira contrária a moral, bons costumes e ordem pública.

E, por estarem de acordo, as partes assinam o presente instrumento em 02 (duas) vias, de igual teor e forma, para que produza entre si os efeitos legais.

Palhoça, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

**Licenciante**

## APÊNDICE C – DIÁRIO DE CAMPO PARA O DIA DA VIDEO-GRAVAÇÃO

### IMAGEM DA SALA PARA ANOTAÇÕES



Fonte: produzido pelo autor

### ASPECTOS DESCRITIVOS DAS ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO

#### ASPECTOS

1. Retratos do sujeito

2. Reconstrução do diálogo

3. Descrição do espaço físico

4. Relato de acontecimentos particulares

#### DESCRIÇÃO

Aparência física, formas de vestir, estilo de falar e agir, maneiras

Conversas privadas do sujeito que estão para além das narrativas da/na entrevista.

Desenhos, croquis, fotografias do espaço, dos móveis, das paredes, das janelas e portas, elementos nas paredes, etc.

Quem esteve no local da entrevista, de que maneira esteve, como se envolveu.

5. Descrição das atividades	Descrição detalhada dos comportamentos, olhares, gestos, etc.
6. O comportamento do observador	Este é um aspecto que não pode ser deixado de lado. Aqui o/a pesquisador/a como parte integrante da pesquisa deve anotar seu comportamento, suas impressões, suposições, enfim tudo que possa intervir nas informações coletadas, consequentemente na análise e escrita da pesquisa.

### ASPECTOS REFLEXIVOS DAS ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO

ASPECTOS	ESCRITOS
1. Reflexão sobre a análise	Temas que emergiram, conexões entre eles, o que aprendeu, pensamentos acerca das questões que surgem, etc.
2. Reflexão sobre o método	Procedimentos e estratégias utilizadas, decisões tomadas no plano de estudo.
3. Reflexões sobre conflitos e dilemas éticos	Nessa parte, é preciso pensar e elaborar questões sobre a ética nas pesquisas com seres humanos, fazer análise entre o documento apresentado como proposta ética da pesquisa e os caminhos tomados pelo/a pesquisador/a.
4. Reflexões sobre o ponto de vista do observador	Refletir sobre as ideias preconcebidas do/a pesquisador/a acerca dos sujeitos envolvidos na pesquisa – colaboradores/as.
5. Pontos de classificação	Adicionar, corrigir e dimensionar as anotações que foram feitas anteriormente.

Aspectos levantados a partir da leitura de Oliveira (2014)

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. (Entre)linhas de uma pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. In: **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 2, nº 4, 2014. pp. 69-86.