



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

Elaine Aparecida de Oliveira da Silva

**ESTUDOS SOBRE INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL LIBRAS-PORTUGUÊS
PARA CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Florianópolis

2022

Elaine Aparecida de Oliveira da Silva

**ESTUDOS SOBRE INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL LIBRAS-PORTUGUÊS
PARA CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestra em Estudos da Tradução.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neiva de Aquino Albres

Florianópolis

2022

ESTUDOS SOBRE INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL LIBRAS-PORTUGUÊS PARA CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elaine Aparecida de Oliveira da Silva



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

SILVA, Elaine Aparecida de Oliveira da
ESTUDOS SOBRE INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL LIBRAS
PORTUGUÊS PARA CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL : UMA
ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO / Elaine Aparecida de
Oliveira da SILVA ; orientador, Neiva de Aquino ALBRES,
2022.
135 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós
Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Estudos da Tradução. 2. Estudos da Tradução . 3.
Intérprete educacional de Libras-português. 4. Educação
Infantil. 5. Alunos surdos. I. ALBRES, Neiva de Aquino.
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Estudos da Tradução. III. Título.

Elaine Aparecida De Oliveira Da Silva

Estudos sobre interpretação educacional Libras-português para crianças surdas em inclusão escolar na Educação Infantil

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

Prof. Dr. Carlos Henrique Rodrigues (Examinador interno)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (Examinadora externa)
Universidade Federal de São Carlos

Prof.^a Dr.^a Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado (Examinadora externa)
Universidade Federal de Espírito Santo

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução

Prof.^a Dr.^a Neiva de Aquino Albres
Orientadora

Florianópolis, 15 de fevereiro de 2022.

Dedico às crianças surdas.

AGRADECIMENTOS

À professora Neiva de Aquino Albres, minha orientadora, mais que uma orientadora, um exemplo de dedicação e cuidado com o outro. Seus ensinamentos serão levados para todo o sempre. Aprendi além de conceitos teóricos, como conduzir uma pesquisa e mais sobre didática visual.

Aos professores que contribuíram para minha formação na pós-graduação, principalmente à professora Silvana Aguiar dos Santos e ao professor Carlos Rodrigues pela disciplina ofertada em “Estudos da Interpretação”, que colaborou significativamente para a construção do capítulo teórico dessa dissertação.

Ao meu companheiro, Carlos, por todo o apoio afetivo, técnico-material para realização da minha pesquisa e às minhas filhas por reconhecerem a importância do mestrado para mim.

Aos professores pelo aceite em participar da banca de qualificação e pelas contribuições significativas para o fechamento das análises e desse período da minha formação.

Aos colegas do grupo InterTrads, em especial à Mairla Pereira Pires Costa, minha irmã mais velha que sempre esteve ao meu lado desde o meu primeiro dia na UFSC. Tenho aquela foto do primeiro encontro até hoje.

À minha irmã acadêmica, Ana Paula Jung, minha intérprete em muitas ocasiões.

Ao Giliard Kelm, meu irmão acadêmico, pela acolhida em Florianópolis e por me apresentar a toda a comunidade acadêmica da UFSC.

Ao Silvio Tavares, meu irmão acadêmico surdo, que me convidou para participar da sua pesquisa. A partir disso, aprendi outra metodologia de pesquisa e fiquei feliz em registrar a minha história e trajetória escolar.

À UFMS por ter me concedido licença para estudar, o que possibilitou dedicar-me integralmente à pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho, professores da UFMS, por assumirem as aulas de Libras enquanto eu estava afastada para o processo de formação.

RESUMO

A legislação atual reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como o meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda (BRASIL, 2002). Portanto, deve-se garantir, no sistema educacional de ensino nas esferas federal, estaduais, municipais, o profissional intérprete (BRASIL, 2005). Neste trabalho, aborda-se a problemática da educação bilíngue e inclusiva no âmbito da Educação Infantil, especialmente com a mediação de intérpretes de Libras-português. Com o objetivo específico de analisar as produções científicas (dissertações e teses) no Brasil, desenvolvemos uma revisão e análise dessas pesquisas que abordam a educação de surdos nesse nível de ensino. O *corpus* foi extraído do repositório da UFSC, fruto da revisão sistemática iniciada por Albres (2019), no âmbito do Núcleo de Pesquisas em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais (InterTrads), ou seja, das 338 pesquisas, apenas seis versam sobre a Educação Infantil, o que evidencia uma comparação fortemente desproporcional com outros níveis de ensino, reforçando a necessidade de maiores investimentos em pesquisa sobre esse nível de ensino. Tomamos como base a perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2010) para a análise dos discursos provenientes das teses e dissertações. Análises iniciais nos permitem afirmar que os pesquisadores constroem os discursos acadêmicos a partir de outros estudos e dos discursos provenientes das comunidades surdas. Apesar de encontrarem intérpretes educacionais na Educação Infantil, os estudos ponderam sua eficácia e indicam a sobreposição de papéis entre professores, incluídos os de Libras, e intérpretes educacionais.

Palavras-chave: Interpretação educacional. Política educacional. Inclusão escolar. Estudos da Interpretação. Educação Infantil.

ABSTRACT

The current legislation recognizes the Brazilian Sign Language (Libras) as the legal means of communication and expression for the deaf community (BRASIL, 2002). Therefore, a professional interpreter must be guaranteed in the educational system of education at the federal, state, and municipal levels (BRASIL, 2005). In this research, the issue of bilingual and inclusive education in the scope of early childhood education is addressed, especially with the mediation of interpreters of Libras-Portuguese. With the specific objective of analyzing the scientific productions (dissertations and theses) in Brazil, we developed a review and analysis of these researches that approach the education of the deaf at these levels of education. The *corpus* was extracted from the UFSC repository, as a result of the systematic review initiated by Albres (2019), within the scope of the Center for Research in Interpretation and Translation of Sign Languages (InterTrads), that is, of the 338 studies, only six deal with on early childhood education, which shows a strongly disproportionate comparison with other levels of education, reinforcing the need for greater investments in research at this level of education. We take as a basis the dialogic perspective on language (BAKHTIN, 2010) for the analysis of the discourses coming from the theses and dissertations. The initial analysis allows us to affirm that researchers build academic debates from other studies and discourses coming from the deaf community. Despite finding educational interpreters in early childhood education, studies ponder their effectiveness and indicate the role overlapping between teachers, interpreters, and Libras teachers.

Keywords: Educational interpretation. Educational policies. School inclusion. Interpreting Studies. Child Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro publicado em 2005	25
Figura 2 - Capa do livro publicado em 2004	26
Figura 3 - O Modelo do moinho de vento	27
Figura 4 - Capa do livro “ <i>More than meets the eye</i> ” de Smith (2013).....	28
Figura 5 - Palestra de Melissa B. Smith (2015).....	29
Figura 6 - Capa do livro “ <i>Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies</i> ”	30
Figura 7 - Espaço da interação com as crianças na pesquisa.....	32
Figura 8 - Capa do livro “Intérprete de libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental”	35
Figura 9 - Capa do livro “Intérprete Educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva”.....	36
Figura 10 - Livro Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.....	42
Figura 11 - Livro Saberes e práticas da inclusão.....	46
Figura 12 - Livro “Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez”	49
Figura 13 - Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (A).....	50
Figura 14 - Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (B).....	51
Figura 15 - Menino de 5 anos “traduz” história da Chapeuzinho Vermelho para amigo surdo	54
Figura 16 - Capas do Livro “O tradutor e o intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua português (edições de 2002 e de 2004)	55
Figura 17 - Material didático digital.....	57
Figura 18 - Material didático <i>on-line</i>	57
Figura 19 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	62
Figura 20 - Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).....	62
Figura 21 - Página do repositório com o corpus de pesquisa	64
Figura 22 - Etapas da elaboração do <i>corpus</i>	65
Figura 23 - Linha histórica das pesquisas.....	81
Figura 24 - Mapa do Brasil e a localização das pesquisas e Instituição	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas da Educação básica	42
Quadro 2 - Número total de pesquisas e o recorte realizado	63
Quadro 3 - Dissertações que abordam a educação de crianças surdas com IE	66
Quadro 4 - Teses que abordam a educação de crianças surdas com IE.....	72
Quadro 5 - As pesquisas sobre educação infantil	80
Quadro 6 - Dados da pesquisadora extraído do Currículo Lattes.....	84
Quadro 7 - Dados da pesquisadora extraído do Currículo Lattes.....	85
Quadro 8 - Dados da pesquisadora extraído do Currículo Lattes.....	85
Quadro 9 - Dados da pesquisadora extraído do Currículo Lattes.....	86
Quadro 10 - Dados da pesquisadora extraído do Currículo Lattes.....	87
Quadro 11 - Conexões de orientações e grupos de pesquisas	89
Quadro 12 - Conexões de orientações e grupos de pesquisas	91
Quadro 13 - Citações conceituais sobre o intérprete educacional	92
Quadro 14 - Citações extraídas da dissertação de Turetta (2006)	94
Quadro 15 - Citações extraídas da dissertação de Cortez (2012).....	95
Quadro 16 - Citações extraídas da dissertação de Rabelo (2014)	95
Quadro 17 - Excertos extraídos da dissertação de Teixeira (2016).....	96
Quadro 18 - Citações extraídas da dissertação de Costa (2017).....	97
Quadro 19 - Citações extraídas da tese de Rabelo (2018).....	98
Quadro 20 - Excertos extraídos da dissertação de Turetta (2006).....	100
Quadro 21 - Excertos extraídos da dissertação de Cortez (2012).....	101
Quadro 22 - Excertos extraídos da dissertação de Cortez (2012).....	102
Quadro 23 - Excertos extraídos da dissertação de Rabelo (2014).....	103
Quadro 24 - Excertos extraídos da dissertação de Rabelo (2014).....	104
Quadro 25 - Excertos extraídos da dissertação de Rabelo (2014).....	105
Quadro 26 - Excertos extraídos da dissertação de Teixeira (2016).....	105
Quadro 27 - Excertos extraídos da dissertação de Costa (2017).....	107
Quadro 28 - Excertos extraídos da dissertação de Costa (2017)	108
Quadro 29 - Excertos extraídos da dissertação de Rabelo (2018).....	109
Quadro 30 - Excertos extraídos da dissertação de Rabelo (2018).....	109
Quadro 31 - Excertos extraídos da dissertação de Rabelo (2018).....	110

Quadro 32 - Excertos extraídos da dissertação de Rabelo (2018).....	111
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASL	Língua Americana de Sinais
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEADA	Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação
COEDI	Coordenação-Geral de Educação Infantil
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Estudos da Interpretação
ES	Espírito Santo
ET	Estudos da Tradução
ETILS	Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais
EUA	Estados Unidos da América
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IE	Intérprete Educacional
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
InterTrads	Núcleo de Pesquisas em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
TILSP	Tradutores e Intérpretes de Libras-português
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 ESTUDOS DA INTERPRETAÇÃO E AS LÍNGUAS DE SINAIS.....	22
2.1 Estudos da interpretação - EI.....	22
2.2 Estudos da Interpretação de línguas de sinais e a educação de surdos: alguns estudos internacionais.....	24
2.3 Intérprete educacional na Educação Infantil: alguns estudos nacionais.....	33
2.4 Interpretação pelo sentido e esfera discursiva em foco: contribuições dos estudos dialógicos.....	37
2.5 Conclusão do capítulo	39
3 INTÉRPRETAÇÃO EDUCACIONAL PARA CRIANÇAS SURDAS: POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	40
3.1 Educação de surdos no Brasil.....	40
3.2 Educação bilíngue e educação inclusiva: políticas paralelas em andamento	41
3.3 Educação Infantil.....	52
3.4 Política de formação dos intérpretes educacionais no Brasil	55
3.5 Conclusão do capítulo	59
4 PERCURSO METODOLÓGICO	60
4.1 A orientação teórico-metodológica inscrita na perspectiva dialógica da linguagem	60
4.2 Revisão sistemática e meta-análise.....	60
4.3 <i>Corpus</i> do estudo	61
4.4 Análise dialógica do discurso	75
4.5 Categorias de análise	77
4.6 Preceitos éticos	77
4.7 Síntese do capítulo.....	77
5 ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE A ATUAÇÃO DE INTÉRPRETES EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	78
5.1 Panorama do <i>corpus</i>	78

5.2 Período histórico das pesquisas	81
5.3 Localização	82
5.4 Pesquisadoras: autoras dos discursos	83
5.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE	88
5.5.1 Pluralidade de vozes presentes nos trabalhos (discursos).....	88
5.5.2 Papel do intérprete educacional na Educação Infantil	99
5.6 Síntese do capítulo.....	116
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE A	132

1 INTRODUÇÃO

A legislação atual reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como o meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas (BRASIL, 2002). Portanto, deve-se garantir no sistema educacional de ensino, nas esferas federais, estaduais e municipais, o profissional Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP) que interpreta em diversos contextos comunitários (BRASIL, 2005). Dessa maneira, percebe-se que a língua é um dos principais elementos que constituem o ser humano e compõe a sua cultura. A forma de comunicação específica de uma minoria linguística que, no caso dos surdos é a Libras, pode contribuir com a apreensão sobre os ouvintes e a língua portuguesa, fazendo uso inclusive de processos de tradução e de interpretação.

É perceptível que a infância é uma etapa de suma importância na vida das crianças, pois é nesse período que elas iniciam o processo de aquisição da linguagem (LODI; ROSA; ALMEIDA, 2012). Nesse contexto, as crianças ouvintes, por terem um *input* linguístico favorável, adquirem a linguagem oral por meio da audição. As crianças surdas, por sua vez, se tiverem um *input* favorável, adquirirão uma língua de sinais. Diferentemente da língua portuguesa, a Libras é uma língua que se caracteriza por ser de modalidade espaço visual, ou seja, realiza-se no espaço com articuladores visuais: as mãos, o corpo, os movimentos e o espaço de sinalização (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Reconhece-se nas práticas de educação para surdos, “o direito que as crianças que usam uma língua diferente da língua majoritária, de serem educadas em sua língua” e, portanto, sua materialização não pode ser compreendida como “uma decisão de natureza técnica, mas [...] politicamente construída tanto quanto sociolinguisticamente justificada” (SKLIAR, 1999, p. 10).

Nas condições atuais, a escola é o espaço primordial para a aquisição da linguagem e para a aprendizagem dos bens culturais da humanidade. Contudo, muitas crianças surdas sofrem atrasos de desenvolvimento de linguagem. Compreendendo esse complexo problema, como também pela minha própria história, fui motivada a construir essa pesquisa. Dessa forma, a seguir, proponho contar um pouco da minha história como pessoa surda e das motivações para estudar esse tema.

Sou surda, a Libras está presente em minha família há três gerações: minha mãe, meu pai e bisavô são surdos, o que possibilitou sua aquisição como primeira língua desde

que eu era bebê. Além disso, sou educadora, formadora de profissionais (professores e intérpretes) e preocupada com o desenvolvimento da educação de surdos no Brasil.

Quando eu era criança, estudei em escola especial para surdos e, em seguida, em escola pública com políticas de inclusão. Em ambas as escolas, o modelo educacional assumido usava Libras. Na escola especial eu não tinha intérpretes, pois os professores ensinavam falando em português e/ou usando sinais. Eu tive contato com intérpretes educacionais somente quando fui para o quinto ano do Ensino Fundamental e continuei em contato até o Ensino Médio. Durante esse período, tive diferentes informações visuais e foi oportuno que a Libras, presente em sala de aula, permitisse o acesso a uma gama de informações acadêmicas. Posteriormente, fui para a faculdade, onde também pude ter acesso ao serviço de intérpretes e, também, tradutores e de professores surdos e ouvintes que ministravam as aulas diretamente em Libras.

Na educação básica nas escolas comuns, onde estudei, a Libras usada era bem simples, o vocabulário era restrito e, provavelmente, muito do conteúdo acadêmico não me foi transmitido. A Libras era tolerada sob a perspectiva da política de “respeitar a diferença”. Independente desses fatores, que eu nem tinha consciência nesse período, sempre fui muito feliz na escola. Meus amigos surdos, meus intérpretes e todas as atividades extraclasse que eu frequentava, como os serviços de educação especial, que eram oferecidos pela secretaria de educação de Mato Grosso do Sul, me constituíram como aluna e curiosa em relação ao conhecimento científico. Ir para a escola era uma obrigação como para qualquer criança, mas, também, um direito e um prazer para mim.

Fui mãe muito cedo, na adolescência (aos 17 anos), o que me trouxe muitas responsabilidades para além de estudar. Porém, eu nunca desisti. Junto ao meu namorado (Carlos Terrazas), concluí o Ensino Médio e nos casamos. Posteriormente, ainda tive mais duas filhas e, hoje, sou avó de dois netos, todos ouvintes. Minhas filhas são Codas (*Children of Deaf Adults*, em português “filhos(as) ouvintes de pais surdos”) e convivem muito bem com as comunidades surdas atuando também como intérpretes de Libras-português. Após o Ensino Médio, comecei um curso de Serviço Social, mas era em uma instituição privada e não tive condições de continuar estudando.

Quando tive oportunidade, busquei um curso universitário em que a Libras a fosse protagonista. Encontrei a segurança linguística que tanto almejava no curso de Letras-Libras Licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2008, no modelo de educação a distância. Estudei no polo da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Essa foi minha experiência acadêmica mais rica. Concomitante aos estudos, eu trabalhava como instrutora de Libras para alunos surdos e para ouvintes.

Em agosto de 2014, passei no concurso público para professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Com essa história de vida pessoal e acadêmica, posso afirmar que sou realizada familiar e profissionalmente.

Porém, eu ainda enfrento bastante dificuldade com a leitura e, principalmente, com a escrita do português. Um dos meus receios em cursar o mestrado estava na minha relação com o português escrito. Compreendo, também, que tenho direitos às adaptações curriculares, ao acesso ao conhecimento por meio da Libras e a continuar estudando, apesar de saber que em muitos lugares as barreiras se estabelecem. Nesse sentido, a UFSC e a orientação da professora Neiva de Aquino Albres se tornaram um presente. As reuniões do grupo de pesquisa em Libras com encontros quinzenais, as discussões sobre os textos em Libras e a troca com os colegas (orientandos da professora Neiva), colegas que estudavam os textos comigo antes dos encontros, contribuíram significativamente para minha aprendizagem. As orientações individuais eram em Libras e gravadas para que se pudesse rever, sempre com a indicação de textos traduzidos para a Libras. Além disso, palestras com traduções ou interpretações para a Libras consolidaram meu conhecimento sobre o tema, assim como as atas das reuniões/orientações com mapas



mentais e a possibilidade de produzir a dissertação com uma linguagem escrita e visual sempre revisando (corrigindo) o texto quando necessário. Sei que tenho capacidade de aprender e me formar como pesquisadora, mas a universidade precisa estar aberta ao ensino-aprendizagem visual com menos português escrito. Relato esses fatos na introdução para, também, agradecer por ter conseguido concluir essa pesquisa, por esses tantos procedimentos, e justificar o modo visual com que apresento a minha dissertação.

Sabemos que, hoje em dia, a maioria das escolas brasileiras estrutura-se em uma perspectiva inclusiva e utiliza o bilinguismo como modelo educacional. Assim, em um dos modelos proposto pelo Decreto nº 5.626/2005, os intérpretes de Libras-português passaram a atuar com o objetivo de possibilitar o acesso linguístico às crianças surdas.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

A partir do Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei da Libras de nº 10.436/2002 assim como o art. 18 da Lei nº 10.098/2000, todas as instituições, desde a Educação Infantil até o ensino superior, devem garantir a atuação do tradutor e intérprete de Libras-português para os surdos. Dessa maneira, esta dissertação é justificada pela necessidade de se conhecer as pesquisas que já foram produzidas no Brasil sobre a mediação educacional por intérpretes para crianças surdas, especialmente na Educação Infantil. Cabe esclarecer que apesar do decreto prever a atuação de IE na Educação Infantil, esse é um ponto de tensão nas comunidades surdas e criticado por pesquisadores.

No meu percurso profissional, atuei como professora de Libras na escola para Surdos no Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA), onde também estudei nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Trabalhei como avaliadora dos intérpretes de Libras-português no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e, atualmente, sou professora de Libras no ensino superior na UFMS. Desde o ano de 2005, trabalho com a formação de tradutores e intérpretes de Libras-português.

Diante da minha experiência profissional como avaliadora dos intérpretes de Libras-português, considero que a fluência dos TILSP é significativa para que as crianças surdas tenham acesso ao conhecimento. Entretanto, muitas perguntas ainda estão sem respostas.

Quando entrei no mestrado elaborei um projeto para desenvolver uma etnografia em escolas inclusivas na minha cidade (Campo Grande – MS), visto que há crianças surdas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental com mediação de intérpretes educacionais. Eu pretendia passar um tempo nas aulas, observar e entrevistar, em Libras, os intérpretes e as crianças surdas. Contudo, fomos interpelados pela pandemia decorrente do novo Coronavírus, as escolas foram fechadas e eu fiquei sem o espaço para a pesquisa. Reformulamos o projeto, mas não o tema central que movia as discussões iniciais.

Conforme Leal (2002), para a formulação de um problema de pesquisa nos deparamos com acontecimentos, que são construídos, bem como as generalizações sobre esses acontecimentos. Por exemplo, como acontecimento, observamos a realidade da inclusão escolar, em relação aos fatos construídos, têm-se a perspectiva da contratação de intérpretes para desenvolver a mediação linguístico-pedagógica para esses alunos. Os conceitos e as teorias são generalizações que também servem para a construção do problema de pesquisa. Pesquisadores discutem que crianças pequenas não deveriam estar em processos de inclusão escolar por não saberem diferenciar os papéis do professor e do intérprete, tais como (LACERDA, 2009; LODI, 2013; MARTINS, 2016). Severas críticas são tecidas pela falta de estrutura para aquisição de linguagem, enfatizo aqui a aquisição da Libras, desde o nascimento dos surdos brasileiros.

Essa leitura é corroborada pelo fato de estar previsto o serviço de tradutores e intérpretes de Libras/língua portuguesa para todos os níveis educacionais, sem diferenciação dos processos específicos relacionados ao período de desenvolvimento de linguagem em Libras pelos alunos. (LODI, 2013, p. 55).

A autora faz uma crítica ao Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) que flexibiliza os modos de organização da oferta de educação bilíngue para crianças surdas em sua primeira infância. A questão é que não se tem dado a devida atenção à primeira infância das crianças surdas no Brasil, apesar de as políticas indicarem a necessidade de se organizar uma educação bilíngue (Libras-português). Os dados oficiais, seja do Ministério da Educação (MEC) ou de secretarias de educação locais, sobre o número de crianças surdas, são difíceis de serem encontrados. Por exemplo, onde essas crianças estudam (estão matriculadas) e quais serviços de educação especial são ofertados a elas. Não podemos negar que são poucas as escolas bilíngues específicas para surdos e que a educação nacional tem se estabelecido pela

educação inclusiva com diferentes nuances e serviços ofertados. Muito provavelmente, um número significativo de crianças surdas vive (estuda) em centros de Educação Infantil, tendo como serviço oferecido o acompanhamento de intérpretes educacionais, um segundo professor que sabe Libras, um professor auxiliar, ou outra denominação. Ainda, é possível que existam crianças surdas apenas inseridas em salas de crianças ouvintes sem qualquer trabalho específico.

A título de exemplo, em Campo Grande - MS, cidade que eu resido e pretendia realizar a pesquisa para o mestrado, no ano de 2016, a secretaria municipal atendia 233 surdos/deficientes auditivos (termos utilizados no documento), dentre estes, apenas cinco crianças surdas estavam matriculadas na Educação Infantil (SEMED-MS, 2016). Não encontramos os dados de alunos de outros anos letivos no *site* da rede de ensino.

“O jogo de um conjunto de conhecimentos variável, amplamente definido e orientado por nossos valores¹ está, portanto, na origem da percepção de um problema de pesquisa”, alertam Laville e Dionne (1999, p. 96 apud LEAL, 2002, p. 235). Assim, nossas experiências e valores também moldam o problema que construímos para essa pesquisa. Diante desses apontamentos iniciais, levantamos as seguintes questões de pesquisa:

- 1) Quais pesquisas já foram produzidas no Brasil sobre o IE atuante com crianças na Educação Infantil a partir do estado-da-arte sobre tradução e interpretação educacional produzidas pelo Núcleo de Pesquisas em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais (InterTrads)?
- 2) O que as pesquisas sobre IE descrevem sobre os papéis desse profissional na Educação Infantil?
- 3) Quais os discursos sobre os IE atuantes na Educação Infantil?

Com o intuito de contribuir com a produção a respeito das práticas educacionais bilíngues e inclusivas na Educação Infantil, buscamos descrever as pesquisas já desenvolvidas até o momento no Brasil a partir do *corpus* produzido no núcleo de pesquisa InterTrads da UFSC (ALBRES, 2019).

¹ “Os valores – São representações mentais do que é bom, desejável ou ideal; expressam preferências, inclinações pessoais. Assim como para qualquer pessoa, os conhecimentos ganham sentido para o pesquisador através de seus valores” (LEAL, 2002, p. 235).

O objetivo geral deste trabalho foi selecionar, descrever e analisar as pesquisas sobre interpretação em Libras-português na Educação Infantil a partir do estado-da-arte sobre tradução e interpretação educacional produzidas pelo grupo de pesquisa InterTrads. Dessa forma, podemos fornecer uma visão geral da atual situação da interpretação em Libras-português na Educação Infantil. Como objetivos específicos, pretende-se: identificar, dentre as pesquisas, as que tratam sobre o TILSP na Educação Infantil; problematizar o papel do TILSP na Educação Infantil, descritos nas pesquisas, e registrar o que for encontrado a partir de categorias definidas na análise do *corpus*.

No Capítulo 2, apresentamos uma revisão dos Estudos da Interpretação de alguns estudos internacionais e dos estudos brasileiros. No Capítulo 3, desenvolvemos uma revisão da política brasileira voltada para a educação de crianças surdas. No Capítulo 4, apresentamos a metodologia de pesquisa adotada e, no Capítulo 5, a análise das dissertações e teses. Por fim, a conclusão da pesquisa.

1 ESTUDOS DA INTERPRETAÇÃO E AS LÍNGUAS DE SINAIS

Neste capítulo, construímos uma revisão de literatura narrativa² com base em materiais internacionais e nacionais. Partimos dos livros que tratam de definir os Estudos da Interpretação de forma geral para depois focar nos autores que estudam a interpretação de línguas de sinais na esfera educacional. Finalizamos este capítulo construindo nosso referencial teórico com base em Bakhtin e o círculo (VOLOCHINÓV, 2017) sobre a construção de sentidos e o signo linguístico e ideológico.

2.1 ESTUDOS DA INTERPRETAÇÃO - EI

Rodrigues e Beer (2015) produziram um estudo seminal no campo dos Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS), apresentando a interdependência e distinção fundamental entre os Estudos da Tradução (ET) e os Estudos da Interpretação (EI).

De modo simples, o que nos permite diferenciar os ET e os EI é basicamente o seu objeto central de estudo, respectivamente, “a tradução e o traduzir” e “a interpretação e o interpretar”. Esses dois processos, embora cunhados na translação de material linguístico-cultural de uma língua à outra, caracterizam-se pela maneira por meio da qual acontecem linguística, cognitiva e operacionalmente. Nesse sentido, esses campos disciplinares são justapostos e interdependentes, já que sua coexistência é inevitável, e, ao mesmo tempo, distintos e singulares em relação à especificidade de seu foco de estudos. (RODRIGUES; BEER, 2015, p. 19).

Os autores desenvolvem uma rica revisão de literatura e citam que “os Estudos da Interpretação distinguem-se claramente por seu único objeto de estudo, a saber, a tradução humana em ‘tempo-real’ em um contexto comunicativo essencialmente compartilhado” (PÖCHHACKER, 2009, p. 128 apud RODRIGUES; BEER, 2015, p. 21). Outra distinção se dá considerando que “a atuação do intérprete pode acontecer em um formato monológico (i.e., palestras) ou dialógico (i. e., entrevistas, coletivas de imprensa), ou como sendo um “*pas de trois* comunicativo” (WADENSJÖ, 1998b, p. 10 apud CAVALHO; REUILLARD, 2016, p. 354).

² Revisão de literatura narrativa “não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura. A busca pelos estudos não precisa esgotar as fontes de informações. Não aplica estratégias de busca sofisticadas e exaustivas. A seleção dos estudos e a interpretação das informações podem estar sujeitas à subjetividade dos autores” (UNESP, 2015, p.02). Reservamos o capítulo de análise para apresentar a revisão sistemática, composta por dissertações e teses. Dessa forma, o capítulo de revisão de literatura contempla textos pelos quais tive acesso em todo meu percurso acadêmico graduação e pós-graduação, tentando dialogar com os principais autores do campo da educação de surdos e Estudos da Tradução.

EI e ET são disciplinas jovens, por vezes chamadas genericamente de Estudos da Tradução³. No século XX houve um movimento de categorização das atividades dentro da interpretação, quanto ao modo temporal de sua realização (consecutiva, simultânea, a prima vista, sussurrada, entre outras modalidades), posteriormente dando destaque à “esfera social onde a interpretação acontece” (PÖCHHACKER, 2010 [2004], p. 62). Essas esferas vão situar a atividade em espaços, tempos e interlocutores específicos, como na interpretação médica, juramentada, midiática e educacional, emergindo também a denominação de interpretação comunitária.

A interpretação comunitária tem crescido em todo o mundo, ocasionando uma evolução na prática das pesquisas também.

Tal evolução tem sido atribuída a novas necessidades sociais criadas pela ampliação do fluxo de imigrantes em países em desenvolvimento e pelo aumento do reconhecimento dos direitos de povos falantes de línguas minoritárias. O papel do intérprete comunitário, como proposto por grande parte da literatura disponível sobre o tema, é fazer a mediação linguística e cultural, garantindo assim o acesso integral dos não-falantes da língua oficial de um país aos serviços públicos, tais como os de saúde, jurídicos, educacionais, etc. Intérprete de serviço público, intérprete cultural, intérprete de *liasion* são outras definições que podem ser observadas. (PÖCHHACKER, 2010 [2004], p.75).

Em pesquisas internacionais especula-se que, desde os anos de 1990, há preocupação com a interpretação comunitária. A formação profissional para intérpretes comunitários está relativamente bem estabelecida em países onde a necessidade de interpretação qualificada é reconhecida pela sociedade em geral, e não apenas pelo reconhecimento das minorias linguísticas. Para isso, é preciso fortalecer políticas linguísticas. Em alguns países, a formação é apoiada a nível nacional. Contudo, quando se volta para intérpretes de línguas de sinais, as comunidades surdas ainda dependem de trabalhos voluntários por pessoas não formadas ou não certificadas (WADENSJÖ, 1998a).

A competência gramatical ou linguística se atém ao código linguístico das estruturas e regras de pronúncia onde o objetivo é o da acuidade na expressão e compreensão. A competência sociolinguística considera o papel dos falantes no contexto da situação e a sua escolha de registro e estilo. A competência discursiva considera a questão da coesão e da coerência relevantes no determinado contexto. E a competência estratégica considera que não há falantes e ouvintes ideais, sendo necessário, portanto, que se faça uso de estratégias de comunicações verbais ou não-verbais para se compensar as quebras de comunicação. (NEVES, 1998, p.73).

³ Apesar de mencionarmos os Estudos da Tradução, para este capítulo delimitamos o enfoque nos Estudos da Interpretação. Dessa forma, não vamos tratar de teóricos que investigam a tradução.

Uma pessoa ser capacitada para se comunicar em Libras não a torna apta para desenvolver uma interpretação satisfatória, ou seja, não a torna tradutora nem intérprete de Libras-português, uma vez que o profissional precisa possuir outra competência: a tradutória. Como afirma Hurtado Albir:

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

As competências, comunicativa e tradutória, devem fazer parte do perfil do tradutor/intérprete de Libras-português. A ausência dessas características pode comprometer o desenvolvimento do trabalho desses profissionais.

2.2 ESTUDOS DA INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUAS DE SINAIS E A EDUCAÇÃO DE SURDOS: ALGUNS ESTUDOS INTERNACIONAIS

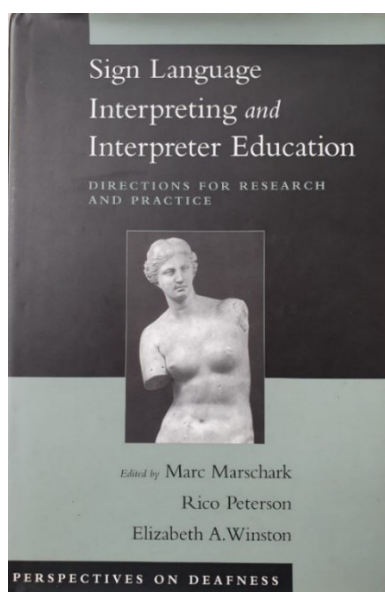
Nesta seção, procuramos dialogar com alguns clássicos internacionais. Para essa tarefa, utilizamos livros seminais da área. A partir do levantamento construído no *site* da Editora da Universidade *Gallaudet*, acessamos os principais pesquisadores que escrevem em inglês e que se dedicam aos estudos sobre educação de surdos, como também intérpretes de línguas de sinais, inclusive os que atuam na educação. No canal do YouTube, *Gallaudet University Press*⁴, pudemos assistir ao resumo dos livros apresentados em língua de sinais americana (*American Sign Language – ASL*) e selecionar alguns estudos para esta revisão.

Um livro clássico da área é o “Intérprete de Língua de Sinais e Formação de Intérpretes: Instruções para Pesquisa e Prática” (*Sign Language Interpreting and Interpreter Education: Directions for Research and Practice*) de Marc Marschark, Rico Peterson e Elizabeth A. Winston (2005)⁵.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCirJP-oRh4ftYT1RH2sRwlQ>

⁵ Compreendemos que as normas da ABNT indicam a referenciação dos autores pelo sobrenome e ano de publicação e a colocação da referência completa ao final do trabalho acadêmico. Contudo, este capítulo traz uma revisão narrativa, o que permite a forma completa de apresentação da obra e autores indicando os nomes dos livros e a ilustração de suas capas. Eu, como pessoa surda e usuária de português-por-escrito como segunda língua, ainda com dificuldade, visto os problemas da educação que me foi fornecida, também sinto melhor a organização narrativa associada às ilustrações dos livros e autores. Justifico que a escolha por este estilo de escrita se deve por uma necessidade educacional especial minha. A densidade muito grande exclusiva de texto dificulta a minha identificação de que parte do texto se refere, assim as figuras e subtópicos contribuem para o meu trabalho com o texto. A construção do capítulo foi paulatina.

Figura 1 - Capa do livro publicado em 2005

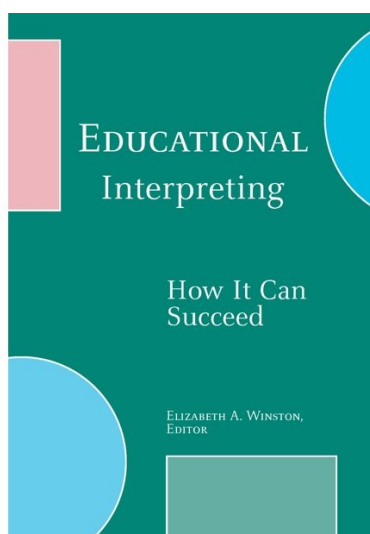


Fonte: Marschark, Peterson e Winston (2005).

No capítulo três, “Interpretação Educacional: Acesso e Resultados” (*Educational Interpretation: Access and Results*) (MARSCHARK *et al.*, 2005), argumenta-se que a suposição de que a educação regular, apoiada pela interpretação de línguas de sinais, pode fornecer aos alunos surdos uma educação pública justa e apropriada. O capítulo descreve pesquisas que enfatizam a necessidade de compreender melhor as complexas interações pessoais e funcionais de alunos, instrutores, intérpretes e ambientes, se a educação interpretada se adequa às necessidades dos alunos, problematizando o quanto elas podem ser benéficas para os alunos surdos.

O livro trata como a legislação de inclusão, naquele momento recente nos Estados Unidos e em outros lugares, determinava o acesso à educação, ao emprego e a diversos contextos para surdos, bem como para aqueles com deficiência auditiva, pois havia uma necessidade crescente de interpretação de línguas de sinais de qualidade. É na educação, porém, que a necessidade é mais premente, principalmente porque mais de 75% dos alunos surdos, na época, frequentavam escolas comuns (em vez de escolas para surdos), onde professores e colegas não podiam conversar e usar sinais por conta própria. Nos mais de 100 programas de treinamento de intérpretes, somente nos Estados Unidos, havia uma variedade de modelos educacionais, mas poucas informações empíricas sobre como avaliá-los. O modo de como avaliar o processo inclusivo e a atuação de intérpretes foi descrito até o início dos anos 2000.

Figura 2 - Capa do livro publicado em 2004



Fonte: Winston (2004).

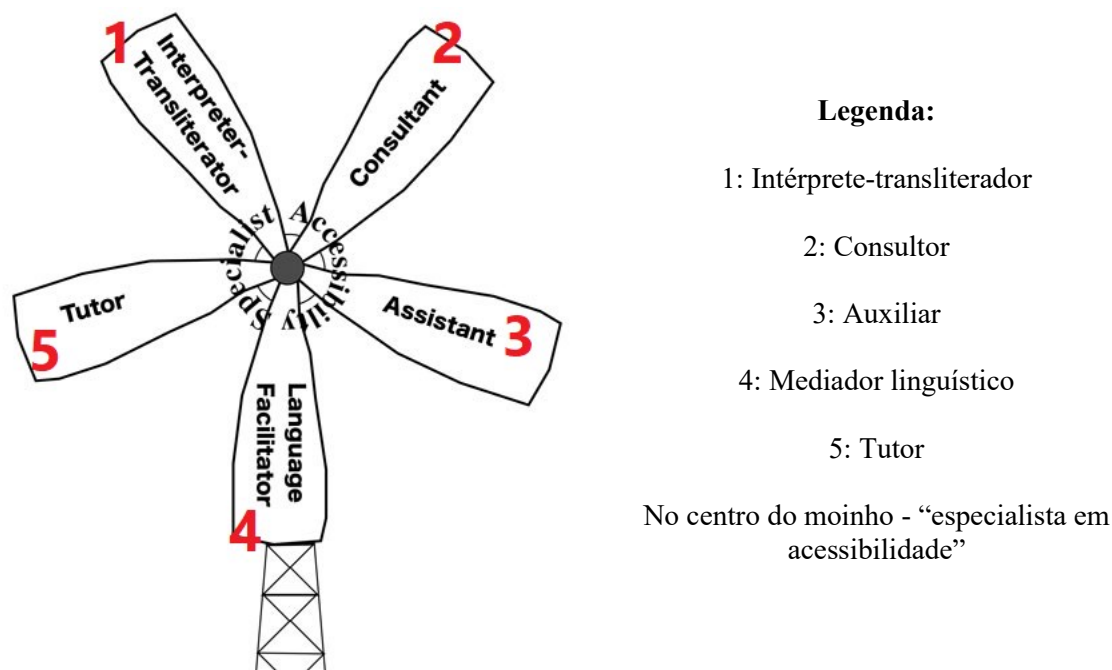
No processo de revisão de literatura e na busca dos principais estudos, encontramos o livro “Intérprete Educacional: Como Pode Ter Sucesso” (*Educational Interpreting: How It Can Succeed*) (WINSTON, 2004). Elizabeth Winston (2004) foi organizadora, mas publica um capítulo em que estuda sobre o potencial da “acessibilidade visual” de classes comuns com alunos ouvintes e surdos. Os dados, coletados em 1993, analisam contextos reais em que um aluno surdo pode receber educação em processo e inclusão escolar por meio de um intérprete. A análise de Winston revela diversos fatores que afetam a “interpretabilidade” de uma aula, como: a abordagem pedagógica do professor em cada sala de aula e o tipo de discurso (linguagem) usado para ensinar o conteúdo acadêmico. A autora identifica o ritmo da sala de aula, atividades de ensino e aprendizagem, bem como o uso de atividades ou materiais visuais usados. Descreve que esses elementos impactam a possibilidade de acessibilidade da sala de aula para o aluno surdo. No estudo, ela observa ainda que nenhuma sala com interpretação teria fornecido acesso adequado para um surdo estudante, embora algumas fossem melhores que as outras, inclusive pelos fatores anteriormente mencionados.

No mesmo livro, Bernhardt E. Jones desenvolveu o capítulo “Competências de intérpretes educacionais de ensino fundamental e médio: o que precisamos *versus* o que temos” (*Competencies of K–12 Educational Interpreters: What We Need Versus What We Have*) (JONES, 2005). A autora faz uma revisão de literatura sobre o trabalho de intérpretes educacionais e desenvolve uma discussão sobre as qualificações do jardim de infância, escola primária e secundária (K-12) e as funções e responsabilidades desses profissionais. A

realidade pesquisada, entre 1993 e 2001, revela a falta de profissionais qualificados atuando diariamente com alunos surdos.

Com base nesses dados e em outras pesquisas desenvolvidas em sua carreira, em 2013, Jones publica uma compreensão mais elaborada para definir os papéis do intérprete educacional, utilizando uma metáfora denominada de o “Modelo do moinho de vento”. Explica que, para que o moinho funcione bem, todas as hélices precisam estar em ordem e trabalhando coordenadamente. Em uma sala de aula, os intérpretes desenvolvem diferentes funções, ao mesmo tempo em que interpretam, ou outras funções sem estar interpretando. Na Figura 3, cada hélice é nomeada por um tipo de tarefa, traduzidas para o português como intérprete-transliterador, consultor, auxiliar, mediador linguístico e tutor (JONES, 2013).

Figura 3 - O Modelo do moinho de vento



Fonte: *Digiterp Communications* (s. d.)⁶.

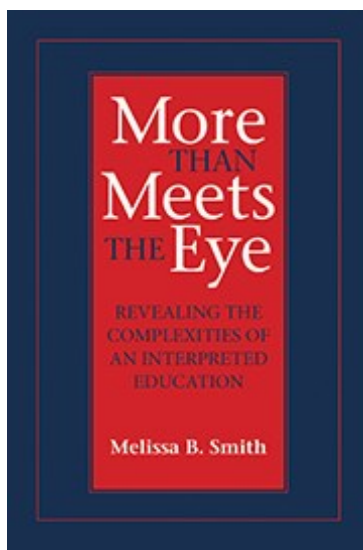
A autora descreve que a tutoria inclui muitas tarefas. A contribuição (ajuda) do intérprete é grande e variada, a todo o momento em que auxilia o aluno. A consultoria pode ser feita quando: o intérprete expressa uma opinião na situação escolar; na conversa com os pais; quando explica sobre a “surdez” para outras pessoas na escola, para alunos, para outros

⁶ Disponível em: <https://digiterp.com/new/faqs/educational-interpreting-resources/>.

funcionários durante parte do tempo em que está trabalhando no ambiente escolar. O moinho deve ser flexível, movimentar-se conforme cada vento e se adaptar às mudanças climáticas. Assim é o intérprete.

A imagem do moinho traz no centro uma referência a um “especialista em acessibilidade” o que pode ser comparado com o IE que temos no Brasil. Considero que o IE deveria ser um especialista em Educação de Surdos, em interpretação e também em acessibilidade. Ao atuar nas escolas, os IE colaboram com os professores regentes, orientam sobre os direitos dos surdos e adaptações necessárias. Penso ser possível atuar como IE e não realizar as demais funções apresentadas no moinho. Contudo, apenas com surdos jovens ou adultos que já tenham autonomia e consciência da dinâmica acadêmica. Crianças surdas não precisam apenas de um intérprete, mas de um educador que os oriente, que os auxilie em suas tarefas escolares.

Figura 4 - Capa do livro “*More than meets the eye*” de Smith (2013)



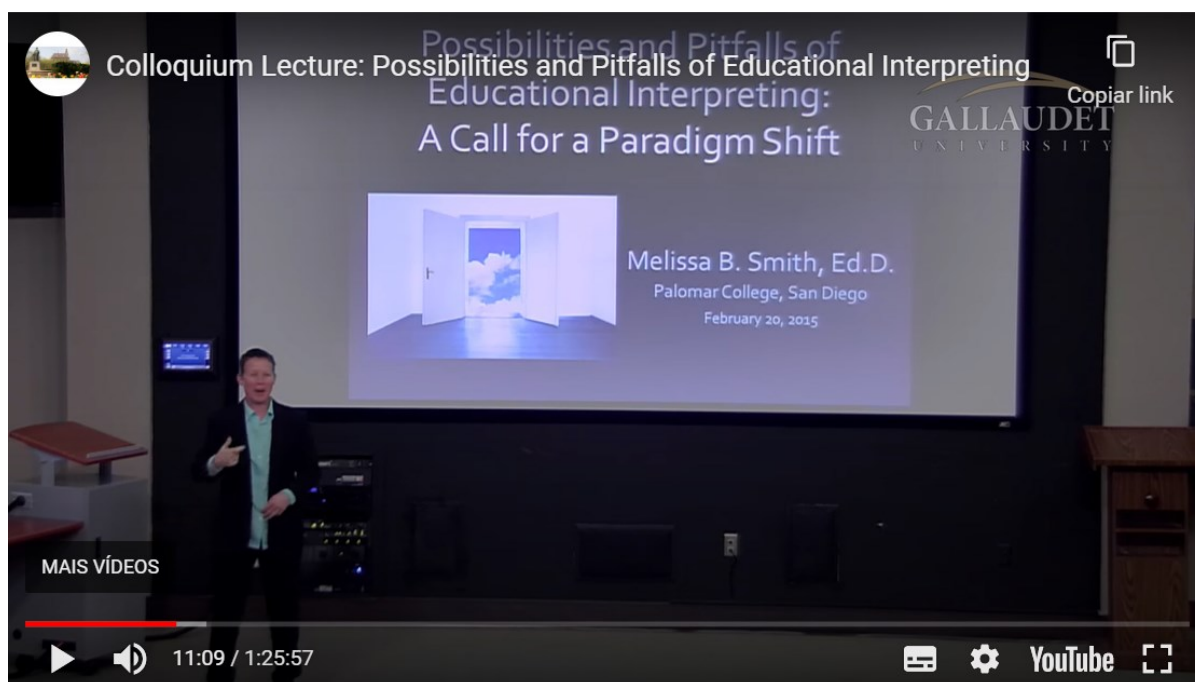
Fonte: Gallaudet Universit Press (2013)⁷.

Smith (2013), em seu livro “Mais do que se pode ver” (*More than meets the eye*), chega à conclusão de que muitos intérpretes de K-12 desempenham várias funções além da interpretação. No entanto, muito pouco se sabe sobre o que eles realmente fazem e quais fatores influenciam suas decisões a cada momento. Esse livro é resultado de sua pesquisa de

⁷ Disponível em: <http://gupress.gallaudet.edu/bookpage/MTMEbookpage.html>.

doutorado (SMITH, 2010)⁸. O conteúdo também foi apresentado em uma palestra na *Gallaudet University*, em 2015, no evento “*Colloquium Lecture: Possibilities and Pitfalls of Educational Interpreting*” (Palestra em Colóquio: Possibilidades e Armadilhas da Interpretação Educacional) e disponível em vídeo (apresentação em ASL).

Figura 5 - Palestra de Melissa B. Smith (2015)



Fonte: Gallaudet *University* (s. d.)⁹.

Interessante destacar que os estudos sobre interpretação de línguas de sinais são incorporados no campo dos EI, tanto que aparecem na Enciclopédia dos Estudos da Interpretação (*Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* editada por Franz Pöchhacker, em 2015) em que especialistas e consultores foram convidados para colaborar com a definição de termos da área. Para escrever sobre a interpretação educacional, Elizabeth A. Winston assume a tarefa.

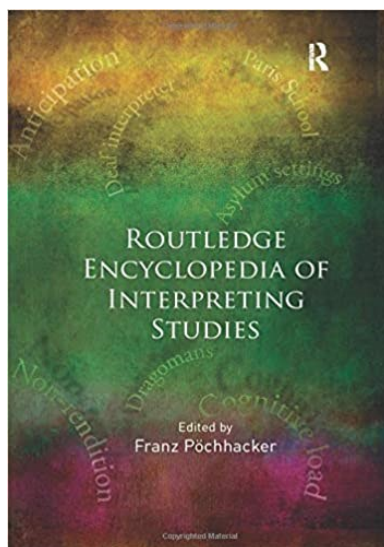
Consultamos o termo interpretação educacional (*educational interpreting*) na referida enciclopédia. Winston (2015) relata que a definição se volta para o contexto de atuação do intérprete, ou seja, em ambientes de ensino-aprendizagem onde um intérprete é

⁸ Dissertação submetida como requisito para o grau Doutor em Educação em Ensino e Aprendizagem e publicada em 2010. O livro foi publicado em 2013. *More than meets the eye: revealing the complexities of K-12 interpreting*. 2010. <https://escholarship.org/uc/item/4x97p586>

⁹ Disponível em: <https://youtu.be/qkflIEJ0iQo>.

fornecido. Considera que esse termo “educacional” é bastante abrangente, desde *workshops* para profissionais, de forma contínua, treinamento em empresas, cursos e programas acadêmicos, até instituições como universidades, faculdades, institutos e escolas (primárias e secundárias). Cabe destacar que, nesse ponto, a autora indica o serviço de interpretação educacional em escolas primárias também.

Figura 6 - Capa do livro “*Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*”



Fonte: Pöchhacker (2015)

Apesar de a maioria das discussões políticas e de implementações de práticas de serviço de interpretação estar associada a pessoas surdas sinalizantes de línguas de sinais, a interpretação educacional também é usada por pessoas ouvintes. A autora descreve, por exemplo, as políticas de interpretação educacional da África do Sul e dos Estados Unidos da América (EUA). Na África do Sul, intérpretes são fornecidos na universidade, “a fim de promover e encorajar o acesso multilíngue à educação, assegurando aos falantes de outras línguas oficiais o direito de usá-las como meio de aprendizagem” (WINSTON, 2015, p. 131, tradução nossa)¹⁰. Os alunos recebem o serviço de interpretação quando cursos de seu interesse não estão disponíveis em seus idiomas.

Nessa enciclopédia, é mencionada a atuação de intérpretes educacionais para surdos, desde os anos primários, trazendo dados dos EUA. Os papéis assumidos pelos intérpretes são os mais variados possíveis, compreende “comunicar diretamente com o aluno surdo;

¹⁰ No original: *In South Africa, interpreters are provided at university in order to promote and encourage multilingual access to education, assuring speakers of other official languages their right to use these as their medium of learning* (WINSTON, 2015, p. 131).

preencher a lacuna entre as habilidades de linguagem do aluno surdo e o conhecimento do mundo e aqueles necessários para ter sucesso no nível de série baseado na idade em que ele está colocado; que serve de modelo de linguagem para fins de aquisição; e quem pode monitorar diretamente o comportamento do aluno surdo” (WINSTSON, 2015, p. 131-132, tradução nossa)¹¹. Indicando que há pouca ou nenhuma evidência do êxito dessas configurações de inclusão educacional. Por isso mesmo, nos interessa observar, no Brasil, o que já se tem descrito sobre práticas de inclusão com intérpretes educacionais.

Quando um participante tem pouca ou nenhuma língua e um conhecimento mínimo do mundo, a interpretação não pode ocorrer. Monikowski (2004) descreve o requisito fundamental para crianças surdas serem competentes em um idioma antes de serem capazes de aprender por meio da interpretação. Mesmo assim, os intérpretes continuam a ser colocados com essas crianças, e o intérprete frequentemente se torna o único indivíduo (adulto ou colega) de quem o aluno surdo recebe informações de língua visual. (WINSTSON, 2015, p. 133, tradução nossa).¹²

Uma das grandes discussões é sobre a colocação de um intérprete para atuar com crianças menores. Nilsen (2012) considera que a interpretação para crianças menores de sete anos é praticamente um campo inexplorado na interpretação comunitária. Dessa forma, desenvolveu uma investigação sobre a participação das crianças em diálogos mediados por intérpretes.

¹¹ No original: [...] *communicate directly with the deaf student; who is expected to bridge the gap between the deaf student's language abilities and world knowledge and those required to succeed in the age-based grade level s/he is placed in; who serves as a language model for purposes of acquisition; and who can directly monitor the deaf student's behavior* (WINSTSON, 2015, p.131-132).

¹² No original: *When one participant has little or no language, and minimal world knowledge, interpreting cannot occur. Monikowski (2004) describes the fundamental requirement for deaf children to be competent in a language prior to being able to learn through interpretation. Yet interpreters continue to be placed with these children, and the interpreter often becomes the sole individual (adult or peer) from whom the deaf student receives visual language input* (WINSTSON, 2015, p. 133).

Figura 7 - Espaço da interação com as crianças na pesquisa



Fonte: Nilsen (2012, p. 18;20).

Nilsen (2012) elaborou um experimento com quatro crianças entre três e quatro anos e meio, cada uma entrevistada separadamente, sendo crianças ouvintes que falam norueguês, uma intérprete e outra entrevistadora que falava inglês e precisava da medição para interagir com as crianças. A autora concluiu que as crianças têm uma compreensão do fato de que as pessoas falam línguas diferentes. Porém, as crianças reagiram de maneiras bastante diferentes a esse papel. A menina entrevistada, com quatro anos e meio, adaptava-se melhor à troca de turnos, mas o menino de três anos parece dirigir suas respostas ao intérprete, e não ao orador principal. As crianças de forma geral se adaptaram bem ao papel de coordenação de turno do intérprete.

O estudo concluiu que crianças, a partir de três anos, poderiam participar de interações mediadas. Entretanto, essa pesquisa foi desenvolvida com línguas orais, com interpretação consecutiva e empregando o gênero entrevista (NILSEN, 2012). Não sabemos o quanto isso interfere em situações de longa duração como um período completo de aula escolar, com interpretação simultânea e sua influência nas questões de ensino-aprendizagem.

Além da questão de compreensão da criança sobre os papéis dos IE, as pesquisas internacionais compiladas, neste capítulo, indicam que o intérprete por si só assume outros papéis, visto a necessidade da própria situação de interação, sensibilizado pela necessidade educativa da criança.

Nas palavras de Lacerda (2009, p. 36), “atuar na Educação Infantil, no ensino fundamental, médio e/ ou superior requer modos de interpretação, intervenção e

conhecimentos bastante distintos”. Na próxima seção, apresentaremos alguns estudos brasileiros sobre o tema.

2.3 INTÉRPRETE EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS ESTUDOS NACIONAIS

Muito pouco se diz sobre o IE na Educação Infantil no Brasil¹³. O que a política nacional orienta é o acompanhamento do aluno surdo por um professor bilíngue (BRASIL, 2005). Talvez isso se deva ao discurso de defesa da escola bilíngue de surdos em escolas específicas e à importância da aquisição da Libras na relação com professores surdos tendo a Libras como língua de instrução.

Rodrigues e Silvério (2011) apontam para a dificuldade de distinção do papel de intérprete com o de professor para intérpretes que atuam na primeira infância.

Enquanto a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental exigem a presença de professores bilíngues atuando em codocência, dito de outro modo, enquanto nesses níveis há a necessidade de uma atuação educacional, no sentido de que o “intérprete” mais ensina do que interpreta, nos demais níveis há uma atuação que se concentra mais na interpretação e na colaboração com o professor, sendo que nesses níveis mais avançados o IE não assume a função de professor. (RODRIGUES; SILVÉRIO, 2011, p. 46).

Pesquisadores que se dedicam ao estudo da educação de surdos defendem a educação bilíngue (SKLIAR, 1998; QUADROS, 2005; LACERDA, 2009; FERNANDES; CORREIA, 2015; SÁ, 2015; SOUZA, 2019); e pouco ou nada mencionam sobre a presença de intérpretes neste período de ensino. Esse fato se dá pelo desejo da implantação de uma educação bilíngue em escolas específicas para surdos.

Contudo, não podemos negar que essa realidade existe e merece ser estudada. Tanto que esta foi uma das motivações desta pesquisa, encontrar as pesquisas acadêmicas (dissertações e teses) que tratam da presença de intérpretes na Educação Infantil. No entanto, para a construção dessa revisão de literatura de pesquisa, neste capítulo, procuramos alguns estudos publicados em artigos e livros que abordassem o intérprete atuando na Educação Infantil.

¹³ Essa afirmação consolida-se pelo levantamento de teses e dissertações que discutirei no capítulo de análise, assim como no levantamento de artigos científicos levantados por Mendonça (2018) e Dutra (2020) sobre a atuação de intérpretes de Libras-português.

Vieira-Machado e Silva (2010, p. 93) estudaram o discurso sobre uma criança surda matriculada na Educação Infantil e implantada (usando implante coclear). Constatam que mesmo com a contratação de professora bilíngue e professor de Libras, os discursos tendem às representações ouvintistas, “que contribuem para os discursos na perspectiva da deficiência”. A presença de intérpretes na rede de ensino estudada pelas autoras estava prevista apenas para os anos iniciais do ensino fundamental.

Tuxi (2009) indica que, quando estudou uma rede de ensino pública, o atendimento da Educação Infantil se fazia em escolas especiais ou classes especiais para surdos. As salas mistas eram compostas por dois professores, sendo que um fazia o papel de intérprete educacional.

Lacerda e Bernardino (2008) estudaram o trabalho do IE também na Educação Infantil. As autoras consideram que os intérpretes precisavam se “desdobrar” (termo usado pelas autoras) como facilitador, mediador, co-construtor para que o aluno surdo participasse das atividades e pudesse construir conceitos. Questionamos se esse papéis não seriam o mesmo que um segundo professor ou professor auxiliar faria? Contudo, nem sempre aquele que atua como intérprete tem formação para atuar como professor.

Marques, Barroco e Silva (2013, p. 514) ao estudarem a Educação Infantil indicam que “a aprendizagem do aluno surdo, em processo de inclusão, também requer o estabelecimento de uma estreita sintonia entre professor e intérprete — ambos devendo assumir função de mediadores que promovem a compensação dos limites físicos”, em prol da formação do talento cultural.

Uma das principais autoras brasileiras a problematizar e estudar a educação inclusiva e a atuação de intérpretes educacionais é Cristina Lacerda. Coordenando diferentes projetos de implementação de escolas para surdos e oferecendo assessoria, a pesquisadora criou um espaço de pesquisa avaliando os avanços e entraves na educação de surdos.

Figura 8 - Capa do livro “Intérprete de libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental”



Fonte: Lacerda (2009).

No livro “Intérprete de Libras em atuação na Educação Infantil e no ensino fundamental”, Lacerda (2009) indica que a perspectiva inclusiva tem colocado crianças surdas de um mês a seis anos de idade em grupos escolares para conviver e aprender em creches e pré-escolas. “São necessários profissionais que tenham domínio da Libras, que pensem estratégias pedagógicas que contemplem as necessidades das crianças surdas, e em alguns casos a presença do intérprete se faz necessária para que alguns desses alvos sejam alcançados” (LACERDA, 2009, p. 50). A autora menciona professores bilíngues (Libras e português), professores surdos e outros profissionais, mas, no capítulo dessa dissertação, terá destaque o IE, propósito desta pesquisa.

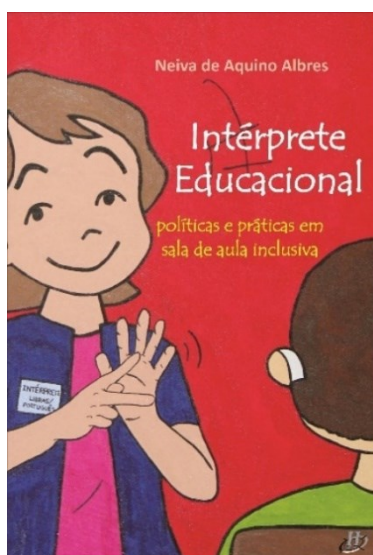
A autora desmitifica a ideia de que as crianças não sabem reconhecer o papel dos intérpretes ao afirmar que “as crianças surdas, pelo relato das ILS [intérpretes], demonstram perceber que a professora e a intérprete ocupam diferentes papéis. Elas reconhecem que cada uma delas é responsável por tarefas diversas, porém, nem sempre é clara a função/papel de cada uma” (LACERDA, 2009, p. 51). Todas as crianças reconhecem que a intérprete é quem usa Libras, que a autoridade da sala é da professora, recorrendo ao intérprete para mediar a comunicação com as pessoas ouvintes. Relata ainda que a relação das intérpretes com as crianças surdas pequenas é bastante afetiva, envolvendo nas atividades considerando o domínio restrito da Libras, o que leva as intérpretes a criar estratégias como a busca por “experiências/informações visuais para complementar as aulas ou ainda a fazer desvios ou

atalhos explicando conteúdos que possam fazer mais sentido para as crianças” (LACERDA, 2009, p. 57).

Contudo, há problemas na precoce introdução de IE, por exemplo, “dupla presença exige atenção seletiva, aluno precisa discernir quem é o condutor principal da atividade e quem é o enunciador para o qual ele deve voltar sua atenção”. Apesar dos problemas, “[...] resultados pedagógicos positivos são alcançados, mas parece haver a necessidade de um esforço coletivo para que as crianças surdas mantenham sua atenção e compreendam a função do ILS” (LACERDA, 2008, s.p.).

A autora também menciona os inúmeros desafios, como a formação dos intérpretes em serviço e o pouco conhecimento da escola sobre a surdez. Reconhecemos que as pesquisas de Lacerda (2009) tocam na Educação Infantil com intérpretes, tema pouco estudado.

Figura 9 - Capa do livro “Intérprete Educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva”



Fonte: Albres (2015).

No livro “Intérprete Educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva”, Albres (2015) realiza uma análise de documentos legais do Brasil e materiais de orientação do MEC para os professores que atuam com educação de surdos. A autora encontrou três formas para como o profissional é designado. São elas: “1: Formas relacionadas primeiramente à interpretação; 2: Formas relacionadas primeiramente à tradução; e 3: Formas que se referem ao campo da educação mais especificamente” (ALBRES, 2015, p. 38). Por exemplo, o termo mais utilizado foi “professor-intérprete” e, nos documentos relacionados a outras instâncias do governo, o termo mais recorrente foi “tradutor/intérprete”. Destaca que essa escolha de denominação está relacionada às exigências de formação pedagógica ou de

licenciatura para a atuação na educação, mesmo que sendo para a função dos intérpretes. A autora esclarece não concordar com a formação exigida, mas explica as tramas discursivas e burocrática para este quadro, ainda atual em 2022.

Lacerda (2009) nos indica que os intérpretes que atuam na esfera educacional, em muitos países, recebem uma denominação específica. Cita que em países como EUA e Canadá são chamados de “Intérpretes Educacionais” (*educational interpreter*). Por sua vez, na Itália, são nominados como “Assistentes de Comunicação”. A autora esclarece que a forma de denominação não ser, por exemplo, “tradutor e intérprete de língua de sinais” acontece pelo destaque que se dá para a esfera de atuação que tem demandas muito específicas, já que o objetivo neste espaço não é apenas o de interpretar, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo.

Albres (2015) também desenvolveu entrevistas com IE que atuavam na Educação Infantil, as quais indicam que o trabalho como intérprete e educador(a) acontece simultaneamente. As reformulações nas explicações, conduções específicas voltadas para as crianças surdas, distanciava-se da mera interpretação linguística. A autora afirma que “ela [intérprete] assume um papel de educadora, orienta o aluno surdo, constrói estratégias específicas para estes alunos, negocia com o professor no planejamento e em sala de aula constrói espaços e formas de ensinar os alunos surdos” (ALBRES, 2015, p. 87).

2.4 INTERPRETAÇÃO PELO SENTIDO E ESFERA DISCURSIVA EM FOCO: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DIALÓGICOS

Os estudos de Lacerda (2009) e Rodrigues e Silvério (2011), acima mencionados, indicam os problemas da interpretação simultânea em sala de aula e as dificuldades da aprendizagem mediada por intérpretes no período da primeira infância, principalmente. Geralmente, essa dificuldade é atribuída a pouca ou nenhuma formação dos intérpretes ou à condição linguística das crianças surdas que requeriam outro tipo de mediação, mais próximo do que espera de um professor bilíngue (com formação em pedagogia).

A interpretação pelo sentido tem sido uma tendência em comparação à interpretação literal ou interpretação palavra por palavra. Inclusive quando perguntado aos próprios surdos adultos. Pesquisas no campo dos Estudos Surdos e inscritas nos EI têm indicado que os surdos enquanto audiência, ou seja, como sujeitos que recebem um serviço de interpretação preferem a interpretação pelo sentido. Ferreira (2021) desenvolveu uma ampla revisão de literatura e no capítulo denominado “A visão dos alunos surdos no Brasil sobre os intérpretes

educacionais” apresentou a relação de cumplicidade e confiança que estabelece entre alunos surdos e seus intérpretes ouvintes, principalmente, quando os intérpretes se dedicam a explicar, orientar e optam pela interpretação pelo sentido em lugar de uma interpretação literal do enunciado dos professores. Nas palavras do autor,

[a]s ações tomadas pelos intérpretes influenciam diretamente as relações em sala de aula. O acesso ou não do aluno surdo a todos os assuntos que circundam o ambiente escolar e suas interações é diretamente relacionado as atitudes dos intérpretes, sobre o que interpretam ou não. E tais atitudes, por fim, influenciam no processo de aquisição de confiança pelos alunos surdos. (FERREIRA, 2021, p. 37).

Outra questão, de igual importância, refere-se ao papel ativo dos IE entre sujeitos de culturas distintas para além da mediação entre línguas.

Nas últimas décadas, os estudos de tradução, sob a influência dos estudos culturais, de estudos do discurso e de perspectivas críticas sobre a globalização, deixaram de ter como foco específico procedimentos técnicos de tradução, ou operações tradutórias, no nível da língua e do texto em si, e passaram a considerar a atividade mais ampla de mediação entre culturas como o centro da transposição tradutória. Pode-se mesmo dizer que hoje se estuda tradução preponderantemente como atividade que cria conhecimentos ao tornar textos de uma dada cultura acessíveis a leitores de outras, com suas distintas valorações. (SOBRAL, 2019, p. 02).

Nessa perspectiva, os IE não estariam na sala de aula para desenvolver apenas a mediação linguística, ou seja, o trabalho não se restringe à relação entre línguas. Mas, conhecendo as culturas, trabalhariam com a transposição enunciativa. Dito de outro modo, o IE precisa levar em consideração os sujeitos e os discursos em sua volta.

A tradução requer o mesmo “dialogismo” entre o eu e outro. Esse “dialogismo” exige uma apreciação da cultura da língua-fonte e da cultura de língua-alvo. Para um tradutor, a consciência, no sentido bakhtiniano, sempre a consciência sobre o outro. O outro aqui não simplesmente a cultura da língua-fonte, mas também a cultura da língua-alvo. (KUMAR, 2014, p. 91).

Os estudos discursivos conduzem à discussão da atividade dos intérpretes para outros campos além do linguístico.

Vemos assim, que a tradução é uma atividade discursiva e, portanto, social e histórica. Logo, culturalmente determinada: não há significados fixos, mas um modo de ver o mundo via linguagem, que varia entre culturas e mesmo no interior das culturas; assim como os sentidos, as culturas são dinâmicas. Traduzir é criar na língua alvo efeitos de sentido co-respondentes (= que respondem junto, ao lado de) aos da língua fonte, não equi-valentes (= de mesmo valor), precisamente porque as culturas não podem ser assimiladas umas às outras. (SOBRAL, 2019, p. 06).

A partir da perspectiva dialógica da linguagem, a tradução ou interpretação são atividades discursivas e devem ser realizadas atentando ao sentido dos textos/discursos; o que envolve não apenas “a mensagem”, mas o contexto e os sujeitos, como também a finalidade. Dessa forma, a interpretação educacional requer o foco no objetivo de tornar possível o ensino-aprendizagem da criança surda.

Ao tomar a palavra e, conseqüentemente, realizar um ato social e ideológico, os sujeitos iniciam um processo marcado por conflitos, relações de poder e constituição de identidades. Deste modo, os sentidos dos enunciados sofrem a intervenção e são determinados pela posição social ocupada por aqueles que o produzem, implicando em diferentes interpretações decorrentes da relação deste texto com as variadas posições ideológicas constitutivas dos sujeitos que participam dos atos enunciativos. (LACERDA, 2010, p. 146).

Assim, concordamos que não podemos retirar o sujeito da sua atividade. Dito de outro modo, não se pode discutir interpretação para crianças de forma abstrata sem considerar as próprias crianças, suas necessidades e os intérpretes e suas histórias de vida, de participação nas comunidades surdas e de envolvimento na educação.

É exatamente neste terreno pantanoso e plural que atua o tradutor/intérprete, elegendo os sentidos que lhe parecem os mais promissores para serem transpostos para uma outra língua em cada processo tradutório. Ao contrário do que se afirma frequentemente, a posição de um intérprete, longe de ser neutra, é a de um interlocutor, que, na situação discursiva, precisa fazer escolhas, eleger sentidos, para deles se apropriar e fazê-los chegar ao seu destinatário. Faz escolhas não para colocar suas impressões, mas suas impressões são fundamentais nas escolhas de sentido que faz para verter de uma língua a outra com a maior fidedignidade possível. (LACERDA, 2010, p. 147).

A perspectiva dos intérpretes e das crianças surdas precisa ser considerada quando da discussão de colocação de intérpretes na Educação Infantil para que, compondo a equipe pedagógica ao lado de outros profissionais da educação de surdos, possa efetivamente contribuir para o desenvolvimento pleno das crianças surdas.

2.5 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Desenvolvemos, neste capítulo, uma breve revisão de literatura internacional e nacional, compilando os achados sobre a atuação de intérpretes com/para crianças surdas. Constatamos que os trabalhos apontam que “o trabalho de interpretação não se restringe a um trabalho linguístico. Os campos culturais e sociais precisam ser considerados quando se pretende compreender um enunciado”, como afirmado por Lacerda (2010, p. 17).

2 INTÉRPRETAÇÃO EDUCACIONAL PARA CRIANÇAS SURDAS: POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Este trabalho tem como foco a atuação de IE com crianças surdas. Dessa forma, delimitamos estudar a escolarização de crianças surdas que compreende a Educação Infantil (voltada para bebês e crianças até cinco anos). Neste capítulo, desenvolvemos uma revisão da política brasileira voltada para a educação de crianças surdas nessa fase de ensino, enfocando a política educacional e a política linguística, principalmente nos documentos que versam sobre a primeira infância.

3.1 EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

A história da educação surdos é marcada por diferentes perspectivas. Uma educação oralista, que tem como enfoque a reabilitação da criança surda voltada para o ensino da audição e fala. Historicamente, esse tipo de ensino foi desenvolvido em tempo e espaço específico de escolas especiais para surdos. Aos poucos a língua de sinais foi sendo introduzida na educação de surdos. No princípio como recurso, como um apoio para a educação, seguindo princípios de uma abordagem denominada de comunicação total. Mais recentemente, aproximadamente nos anos de 1990, a educação bilíngue para surdos passa a figurar nas pesquisas, discursos e luta política dessa comunidade. Não temos como objetivo fazer uma descrição detalhada dessas abordagens, visto que o tema foi amplamente estudado no campo da Educação, podendo ser consultados os estudos de diferentes pesquisadores da educação (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004).

Todavia, se faz necessário mencionar que a educação de crianças surdas, quando passa a assumir a língua de sinais na Educação Infantil, ocorre depois da educação em outros níveis de ensino. Parece que a Libras poderia ser introduzida em crianças maiores que fracassaram no projeto de oralização. Desde os anos de 1990, o Brasil passa por transformações para a consolidação de uma educação inclusiva. O processo de inclusão escolar se inicia com alunos surdos no ensino superior e projetos a partir do 5º ano do ensino fundamental. No início da política de inclusão escolar, as crianças surdas ainda permaneciam em escolas especiais. Eu, por exemplo, estudei em escola específica de surdos até a 4ª série e, em 1995, quando iria para a 5ª série, fui matriculada em uma escola polo com projeto piloto de inclusão escolar com a contratação de IE e sala de recursos para apoio pedagógico. A

escola de surdos funcionava da Educação Infantil aos primeiros anos do Ensino Fundamental e, caso os alunos quisessem continuar estudando, deveriam matricular-se em escolas comuns. A inclusão escolar era algo muito novo nos anos de 1990 e eu fiz parte de estudos pioneiros.

As escolas de surdos, antigas escolas especiais, que poderiam transformar-se em escolas bilíngues de surdos, geralmente, atendiam até os primeiros anos do Ensino Fundamental. Na Carta Aberta ao Ministro da Educação, sobre a especificidade linguística da criança surda e o essencial de suas necessidades educacionais especiais, escrita por Capovilla (2011), é afirmada a eficiência do ensino em escolas bilíngues de surdos, como se observa no excerto abaixo:

Depois de examinar cada um dos 9.200 alunos durante 26 horas por aluno, a pesquisa revelou que, na Educação Infantil e nos primeiros 5 anos da educação fundamental, pelo menos, os alunos surdos se desenvolvem mais e melhor em escolas especiais para surdos (nas quais recebem instrução em Libras por professores sinalizadores fluentes e em meio a outros colegas surdos), ao passo que os alunos com deficiência auditiva se desenvolvem mais e melhor em escolas comuns em regime de inclusão. [...] Um dos achados mais contundentes é o de que as crianças surdas alfabetizam-se melhor em escolas bilíngues do que em escolas comuns em inclusão [...]. Como as escolas bilíngues alfabetizam melhor as crianças surdas que as escolas comuns, e como essas escolas bilíngues também preparam melhor a criança surda para fazer leitura orofacial do que as escolas comuns, as escolas bilíngues contribuem mais para a inclusão social e cidadania dos surdos do que as escolas comuns. (CAPOVILLA, 2011, p. 294-295).

Apesar desses achados científicos corroborarem com o desejo da comunidade surda e com a possibilidade da educação de surdos, ainda é comum a inclusão escolar, por vezes, sem um projeto bilíngue e sem os atendimentos educacionais especializados previstos na legislação. Muitos autores indicam que, geralmente, a educação ofertada para surdos conta apenas como a contratação de intérpretes de Libras-português (LACERDA, 2009; ALBRES, 2015), o que ocasionaria prejuízos ao desenvolvimento acadêmico dos surdos em decorrência da ausência da equipe educacional a que teriam direito (professor de Libras, professor de português como segunda língua, pedagogo especializado em educação bilíngue etc.).

3.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POLÍTICAS PARALELAS EM ANDAMENTO

Nesta seção, apresentaremos as políticas públicas, mais especificamente políticas educacionais voltadas para a infância, a Libras e a atuação de intérpretes educacionais com crianças. A Educação Infantil compreende a educação voltada para sujeitos desde o

nascimento até aos cinco anos; e o Ensino Fundamental é dividido em duas etapas, a saber: primeiros anos do Ensino Fundamental (do 1º aos 5º anos) e últimos anos do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano). Nesta pesquisa, vamos focar na Educação Infantil, ou seja, na educação de crianças de 0 à 5 anos de idade, aproximadamente, conforme o Quadro 1.

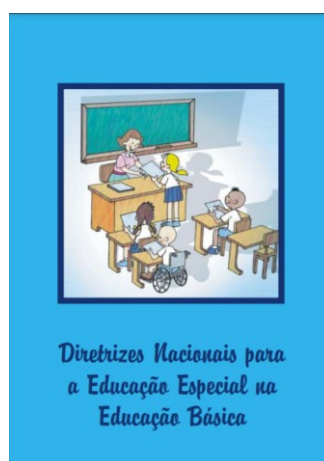
Quadro 1 - Etapas da Educação básica

EDUCAÇÃO	ETAPA	IDADE
EDUCAÇÃO BÁSICA	Educação Infantil	Primeira etapa Trabalhos de atendimento de estimulação precoce para crianças surdas de zero (00) a três (03) anos
		Segunda etapa (pré-escolar) De quatro (04) a cinco (05) anos
	Ensino Fundamental	1º ano ao 5º ano De seis (06) a dez (10) anos

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Esta pesquisa foi realizada a partir de um levantamento de documentos (políticas educacionais), desenvolvido por Albres (2019), que compilou 30 documentos. Passamos a apresentar, a seguir, os documentos que indicam a presença de TILSP na Educação Infantil.

Figura 10 - Livro Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica



Fonte: MEC (2001)¹⁴.

¹⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>.

Com base nesses dispositivos político-filosóficos e nos dispositivos da legislação brasileira, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução N° 02/2001 que institui as diretrizes nacionais para educação especial na educação básica. Essas diretrizes incluem os alunos surdos no grupo daqueles com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, e que demanda a utilização de linguagens e códigos aplicáveis. O parágrafo 2º do art. 12 dessa Resolução diz:

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema braile e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso. (BRASIL, 2001).

O inciso IV do art. 8º dessa mesma Resolução aponta os diferentes serviços de apoio pedagógico especializado que deverão ser previstos e providos pelas escolas: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (BRASIL, 2001, Resolução N° 02/2001).

Um dos primeiros livros de orientação e suporte para atuação de professores que menciona o IE refere-se à resolução de 2001. No ano seguinte, as comunidades surdas conseguem a aprovação da Lei n° 2.436 de 2002, que é um marco na luta pelo reconhecimento da Libras e pela garantia de Educação Bilíngue para surdos. Posteriormente, tivemos o Decreto n° 5.626 de 2005 que corrobora a difusão da Libras no âmbito nacional:

Para garantir a educação dos surdos, as instituições de ensino devem:

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização. (BRASIL, 2005).

Conforme mencionado, o Decreto nº 5.626 de 2005 proporciona a consubstancialização da atuação do intérprete de Libras-português nos espaços educacionais. Nesse contexto, como tal atuação ocorre? No que tange essa questão, Santiago (2013) discorre que, nesse período, ocorreu um processo de desenvolvimento e de profundas transformações no *status* profissional dos intérpretes. Contudo, ainda se percebe algumas lacunas no que diz respeito à acessibilidade das crianças surdas por meio dos intérpretes educacionais na escola (LACERDA, 2009). Para Lacerda (2014, p. 32), só uma pequena parcela dos surdos frequenta a escola comum e, destes, alguns não têm contato com a Libras. Provavelmente, ficarão prejudicados pelo fato de que

[...] a comunicação e interação com o outro são fundamentais para o processo de desenvolvimento intelectual, cognitivo e linguístico. Portanto a comunicação e a interação com o outro em língua de sinais são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo. (LACERDA; SANTOS, 2013, p. 54).

Como dito anteriormente, a etapa dos primeiros anos do Ensino Fundamental corresponde do 1º ao 5º ano. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental a política nacional (BRASIL, 2005) prevê basicamente dois espaços para o desenvolvimento da educação de surdos.

No Capítulo VI “Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva” diz que as instituições de ensino devem garantir a inclusão dos surdos por meio de escolas ou classes bilíngues, que sejam abertas tanto para ouvintes quanto para surdos em todo os anos.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I- escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II- escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005, Artigo 22, I, II e §1º).

O texto do Decreto indica a criação de escolas ou classes bilíngues para surdos. A presença de intérpretes é mencionada apenas no item II que corresponde à educação a partir dos anos finais do Ensino Fundamental. Contudo, não é essa realidade que nos deparamos

nas escolas de todo o Brasil. O número de escolas ou classes bilíngues é pequeno, o que se percebe é uma inclusão indiscriminada, muitas vezes, sem os serviços especializados. Esse Decreto também indica a entrada de diferentes profissionais na escola, como educadores, professores especializados para trabalhar com a Libras.

Assim, a escola inclusiva com proposição bilíngue pode atender alunos matriculados no primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) em classes bilíngues, e alunos surdos no segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), geralmente, denominada pelas secretarias de educação como escola-polo, visto que nem todas as escolas da rede possuem todos os serviços educacionais especializados disponíveis. Serviços como: (a) matrícula obrigatória para os surdos em sala de aula comum, a partir do 1º ano do Ensino Fundamental; (b) intérpretes de Libras nas salas de aulas frequentadas por alunos surdos e ouvintes; (c) professor surdo para ministrar aulas de Libras, prevista na grade curricular, a todos os alunos e professores da escola, sendo que, para este último segmento, as aulas são oferecidas em horário de formação; (d) atendimento educacional especializado (AEE) no contra turno, ministrado por professor especialista, com domínio da Libras; (e) classe bilíngue para alunos surdos; e (f) eventos de valorização à cultura surda e presença de intérprete em todas as comemorações escolares.

O intérprete, nesse processo de inclusão escolar, é o único que pode transpassar fronteiras de duas línguas e de duas culturas. Lacerda (2000, p. 59) mostra sua importância mencionando que “é pelo intérprete que o aluno surdo será ‘falado’ e ‘ouvirá’ o outro, e, compreender seu papel e as dinâmicas geradas em sala de aula por sua presença pode, em muito contribuir para o esclarecimento das situações vivenciadas”.

Entretanto, o cenário atual é composto por educandos com frágil formação linguística. Como medida paliativa, existem propostas de formação continuada para professores, mas, enquanto eles não forem fluentes em Libras, será mais frequente o ensino mediado pelo intérprete de Libras. As poucas classes e as escolas bilíngues brasileiras vigentes na atualidade são destinadas à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental e, por isso, nas séries finais e no ensino médio, o aluno surdo vive a inclusão na classe comum regular, em alguns casos atendidos pela mediação do intérprete de língua de sinais, outras vezes sem qualquer mediação presente. (BRIEGA, 2017, p. 28).

Neste contexto, conforme Lacerda (2006), o acompanhamento do intérprete não assegura o atendimento específico da surdez, seja pela falta de ponderação e compreensão do dever do educador, seja pela indisponibilidade, constatada na maioria dos casos. Contudo, segundo a autora,

a presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula pode minimizar alguns aspectos deste problema em geral, favorecendo uma melhor aprendizagem de conteúdos acadêmicos pelo aluno que teria ao menos acesso (se conhecesse a língua de sinais ou pudesse adquiri-las) aos conteúdos trabalhados. Todavia, este aluno continua inserido em um ambiente pensado e organizado para os alunos ouvintes. Para que este ambiente seja minimamente adequado às necessidades de alunos surdos, são necessárias mudanças e adaptações que se encontram distantes de serem realizadas. (LACERDA, 2006, p. 177).

No Ensino Fundamental II, o ensino de surdos se dá por meio da interpretação do conteúdo de português para a Libras realizado pelo intérprete. Quando as crianças passam por toda a primeira etapa do Fundamental I sem intérprete, com professor regente ensinando diretamente em Libras, eles precisam aprender a usar o serviço do intérprete e reconhecer seu papel.

São os alunos surdos que devem fazer o esforço maior de acompanhar um conteúdo traduzido para sua língua. Isto traz uma série de impasses: sinais desconhecidos, velocidade distinta de apresentação de conteúdos entre professor e intérprete, falta de conhecimentos prévios das crianças para compreensão de certos conteúdos, entre outros. Espera-se, no entanto, que as crianças surdas que passaram por esta experiência na educação infantil tenham esta dificuldade minimizada quando iniciarem seu processo educacional no ensino fundamental. (LACERDA; LODI, 2009, p. 6).

Nesse contexto, apenas interpretar não é suficiente. É necessário que o intérprete coordene, com os alunos surdos, os papéis, realizando, por vezes, orientações extras. Seguindo uma linha histórica, logo após a promulgação do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), o MEC publica orientações específicas para a Educação Infantil.

Figura 11 - Livro Saberes e práticas da inclusão



Fonte: Brasil (2006)¹⁵.

¹⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>.

A formação de professores para atuar na educação infantil deve ocorrer preferencialmente em cursos de nível superior. Concomitantemente, ou posteriormente à licenciatura, o professor deve participar de cursos de metodologia do ensino de línguas (ensino da língua portuguesa nas modalidades oral e escrita); de curso para o aprendizado da língua de sinais em contexto; e de cursos de interpretação da língua de sinais e língua portuguesa. Enquanto não houver a oferta de tal formação em nível superior, os professores devem participar de cursos de qualificação profissional sobre tais temas, ofertados pelas secretarias de educação e pelas instituições de ensino superior em parceria com organizações não governamentais representativas das comunidades surdas. (BRASIL, 2006, p. 50).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traça como diretrizes para essa educação que:

[...] para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. (BRASIL, 2008, p. 11).

Alguns municípios oferecem educação bilíngue e inclusiva como um serviço educacional um pouco mais bem estruturado. Por Educação Bilíngue Inclusiva, Lacerda (2002) reconhece-a configurando-se como espaço de respeito para com o surdo em sua condição linguística e sociocultural, propiciando o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos de maneira adequada. Definida como “[...] escolas preparadas para o atendimento de alunos surdos com uma abordagem de inclusão bilíngue de forma a lhes propiciar um desenvolvimento que lhes permitisse um agir social de forma autônoma [...]” (LACERDA *et al.*, 2016, p. 20).

A Educação Bilíngue Inclusiva é um ambiente da construção de identidade surda, com acesso à compreensão e à comunicação. A educação bilíngue para surdos requer muito mais do que uma mudança na proposta pedagógica ou a inserção da língua de sinais sem uma política efetiva das questões culturais surdas no currículo escolar, sem seu uso nas situações cotidianas da escola.

Nesse entendimento, acreditamos ser relevante não perder de vista elementos importantes de uma proposta de educação escolar bilíngue. Fernandes e Moreira (2009) sugerem que uma educação bilíngue envolve:

(i) a implantação/implementação de uma política linguística séria de difusão e de preservação da Libras na comunidade, contribuindo para a consolidação de seu *status* linguístico e valorização social;

(ii) a formação e a contratação de uma equipe de profissionais bilíngues, surdos e não surdos (professores de Libras, tradutores e intérpretes de Libras-português, monitores bilíngues, professores de português como L2), protagonizando os programas de educação bilíngue para surdos;

(iii) o ensino da Libras como segunda língua para estudantes não surdos, desde a Educação Infantil, nas escolas em que estiverem matriculados estudantes surdos, sendo facultativa nos demais estabelecimentos;

(iv) a revisão dos projetos político-pedagógicos das instituições, nas diferentes disciplinas, contemplando o legado histórico e cultural das comunidades surdas, de modo a problematizar os discursos hegemônicos que patologizam a surdez e os surdos;

(v) a adoção de metodologias de ensino de português como segunda língua, o que implica mudanças nos componentes curriculares (conteúdos, objetivos, metodologia, avaliação);

(vi) o desenvolvimento de mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos dos estudantes surdos que contemplem a Libras, com possibilidades de veiculação e registro pelo uso de tecnologias na educação; e

(vii) a oferta gratuita de cursos de Libras, na modalidade de educação de jovens e adultos, aos pais e familiares de pessoas surdas.

Os documentos que orientam as práticas pedagógicas nas escolas, parece-nos bastante reducionista. Esses documentos são direcionados às escolas comuns, às escolas pensadas para um aluno padrão.

Apesar da colocação de intérpretes na Educação Infantil, a regulamentação da profissão de tradutor e intérprete de Libras (BRASIL, 2010, grifo nosso) prevê a atuação a partir do Ensino Fundamental:

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:
I – efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
II – interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos **níveis fundamental, médio e superior**, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

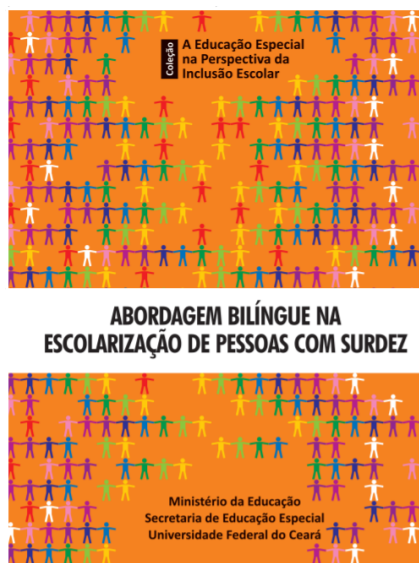
IV – atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas.

A referida Lei não menciona a Educação Infantil, indica a atuação apenas a partir da etapa do Ensino Fundamental.

O Fascículo 4 – Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”, coleção produzida pelo MEC com a finalidade de contribuir para a formação dos professores do AEE, bem como dar subsídios para o debate a respeito da escola inclusiva. A coleção conta com 10 livros e afirma:

É direito das pessoas surdas o acesso ao aprendizado da Libras desde a educação infantil para sua apropriação de maneira natural e ao longo das demais etapas da educação básica, com a presença de um profissional habilitado, preferencialmente surdo. Essa habilitação para o ensino da Libras pode ser obtida por meio do exame ProLibras promovido pelo MEC/INEP, ou por meio do curso de licenciatura Letras/Libras. (BRASIL 2010, p. 15).

Figura 12 - Livro “Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez”



Fonte: Alvez, Ferreira e Damázio (2010).

Figura 13 - Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (A)



Fonte: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2019)¹⁶.

O MEC, por meio da Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI), da Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) e da Secretaria de Educação Básica (SEB), apresenta o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, onde determina que a Educação Infantil seja oferecida às crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2018). Esse documento estabelece como princípio do Projeto Pedagógico:

3.2.11. garantir no Projeto Pedagógico e, em conjunto com os Professores e profissionais da Instituição de Educação Infantil, oferta de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua para as crianças com deficiência auditiva e adoção do sistema Braille para crianças com deficiência visual. (BRASIL, 2018, p. 41, destaque nosso).

Essa é a única passagem do documento que aponta a possibilidade de educação bilíngue para crianças surdas, mas sem mencionar os profissionais envolvidos, tampouco os espaços tempos específicos. Muito vagamente, indica que a educação bilíngue aconteceria em Libras.

¹⁶ Disponível em: <https://issuu.com/fmcsv/docs/parametros-nacionais-qualidade-educ>.

Figura 14 - Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (B)



Fonte: Movimento pela base (2020)¹⁷.

No documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (B)”, indica-se, no parâmetro (4.2.7), adotar posturas condizentes com os princípios expressos no projeto pedagógico da instituição de Educação Infantil.

O projeto pedagógico das instituições de Educação Infantil deve considerar os pressupostos educacionais anunciados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, orientando no seu artigo 10º, inciso VI, que o projeto pedagógico da escola regular deve prever na sua organização, entre outros, profissionais de apoio, **como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros para atuar em atividades de alimentação, higiene e locomoção**. Deve considerar também os direitos e objetivos de aprendizagem apresentados na BNCC da etapa da EI, bem como as orientações para o planejamento curricular contidas no Currículo de Referência do estado ou no currículo do município. (BRASIL, 2018, p. 42, grifo nosso).

Observamos grandes contradições nos diferentes documentos apresentados. A legislação indica a atuação do IE a partir do Ensino Fundamental (BRASIL, 2005, 2010), enquanto os documentos norteadores da Educação Infantil citam o IE nesse nível de ensino e atribuem às suas tarefas auxiliar o aluno surdo, contribuir com a alimentação, desenvolvimento de linguagem, entre outros aspectos (BRASIL, 2018).

¹⁷ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/07/fl-paraxxmetro-13-07.pdf>.

Atualmente, há uma concepção de Educação Infantil garantindo o direito à educação, mas também colocando a criança como sujeito de direitos e do respeito por sua condição de pessoa, vivendo o seu “tempo de infância”, construído da Constituição Federal de 1988, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e com a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) 9.394/1996. Neste item, desenvolveremos uma revisão de literatura relacionada à interpretação na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

3.3 EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma questão que não pode deixar de ser mencionada é que a escolarização da primeira infância no Brasil ainda está distante de sua universalização. Dito de outro modo, apenas uma pequena parcela da população brasileira frequenta a Educação Infantil pública, apesar de ser um direito garantido por lei. Uma grande parcela da população está matriculada em escolas privadas ou conveniadas com o Estado, quando não está fora da escola (VIEIRA, 2010).

As redes de ensino necessitam de uma ampliação em seus espaços rapidamente, para que possam estimular a aquisição da língua de sinais, o desenvolvimento e a interação social por meio do contato com profissionais fluentes em Libras, que fazem intervenções pedagógicas conforme a idade e o nível de desenvolvimento da criança.

Há um círculo vicioso. Não se contratam intérpretes para as crianças da Educação Infantil, pois elas não conhecem a Libras pelo fato de não terem contato com profissionais proficientes nessa língua para servirem como modelos linguísticos e como interlocutores diários, como professores surdos de Libras, pedagogos bilíngues (Libras-português). Um número significativo de alunos surdos vive a Educação Infantil sem educadores proficientes em Libras, sem sequer um projeto voltado para o desenvolvimento da Libras. O desejável seria uma escola desde a Educação Infantil que levasse em consideração as especificidades linguísticas das crianças surdas, uma escola com projeto bilíngue que trabalhasse em diferentes frentes com projetos apropriados para as crianças e com diferentes profissionais previstos na legislação nacional para a organização de uma escola bilíngue, seja ela com o convívio apenas de crianças surdas ou mesmo em escolas mistas, em que a escola é bilíngue e convivem crianças surdas e ouvintes.

A comunicação limitada com as pessoas que os cercam reduz enormemente as trocas simbólicas com o meio social. Falta-lhes um território linguístico compartilhado que os apresente aos aspectos do mundo letrado, como contar histórias, ler para eles, chamar sua atenção para a escrita na mídia, responder à curiosidade infantil. Estes mesmos conhecimentos dos quais são privados lhes são esperados e cobrados como pré-requisitos ao desenvolvimento da escrita, quando de seu ingresso no Ensino Fundamental. (FORMAGIO; LACERDA, 2016, p. 171-172).

Na Educação Infantil, as crianças surdas são duplamente invisibilizadas. Primeiro, por serem crianças e não terem como lutar por seus direitos, direitos estes que mesmo muito pais ouvintes desconhecem e, segundo, por serem surdas, já que seu desenvolvimento de linguagem é precarizado pela falta de professores competentes em Libras.

Segundo Lacerda (2008, p. 24), “são necessários profissionais que tenham domínio da Libras, que pensem estratégias pedagógicas que contemplem as necessidades das crianças surdas”. Por mero despreparo, os professores prosseguem ignorando suas condições linguísticas, além de não compreenderem como poderiam trabalhar didaticamente.

Infelizmente, o que se tem visto é a inclusão de crianças surdas na Educação Infantil sem professores especializados. Porém, a escola precisa criar mecanismos para subsidiar as propostas que atendam as crianças. Compreende-se que os professores precisam dominar essa língua para que seus alunos surdos interajam com o educador e ele possa fazer parte das comunidades surdas. Portanto, o professor, dominando a Libras, torna-se um profissional bilíngue e, assim, não deixa apenas por parte do intérprete o conhecimento da Libras.

Para ilustrar essa situação, apresentamos (Figura 15) as imagens de uma reportagem em que se noticia uma criança de cinco anos fazendo o papel de intérprete para um colega surdo na pré-escola em uma escola em Roraima (RO). A notícia exalta a inclusão e romantiza uma ação “bonitinha” da criança, mas totalmente ineficiente para o desenvolvimento de linguagem da criança surda. Parece não haver qualquer profissional especializado (intérprete ou professor de Libras surdo), além do professor regente que grava a cena. Consideramos que essa é uma realidade cruel e bastante comum em nosso país.

Figura 15 - Menino de 5 anos “traduz” história da Chapeuzinho Vermelho para amigo surdo



Fonte: Site “Razões para acreditar” (2019)¹⁸.

“O desenvolvimento da Libras como primeira língua é ainda restrita aos filhos de surdos usuários desta língua” (LODI; MOURA, 2008, p. 02), exceto para os que participam de programas de educação bilíngue Libras e português. Há de se considerar a questão do diagnóstico tardio e a escassez de vagas na Educação Infantil, sendo obrigatória a escolarização apenas a partir do 1º ano do Ensino Fundamental o que, por vezes, faz com que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, tenham acesso tardio aos programas de educação bilíngue existentes.

As crianças surdas têm o direito de serem bilíngues. Sua educação deve propiciar-lhes o desenvolvimento da linguagem que inclua o aprendizado do português e a aquisição da Libras. Considerando esse contexto, isso pode significar uma enorme desvantagem no desenvolvimento educacional da criança surda; mesmo porque pesquisas indicam que o IE precisa promover a conscientização dos alunos sobre situações igualmente complexas de interpretação e explicitar seus papéis (TAKIMOTO, 2021).

Como política linguística, devemos pensar também o trabalho para a consolidação de uma formação superior dos IE no Brasil, do professor bilíngue, dos professores de Libras.

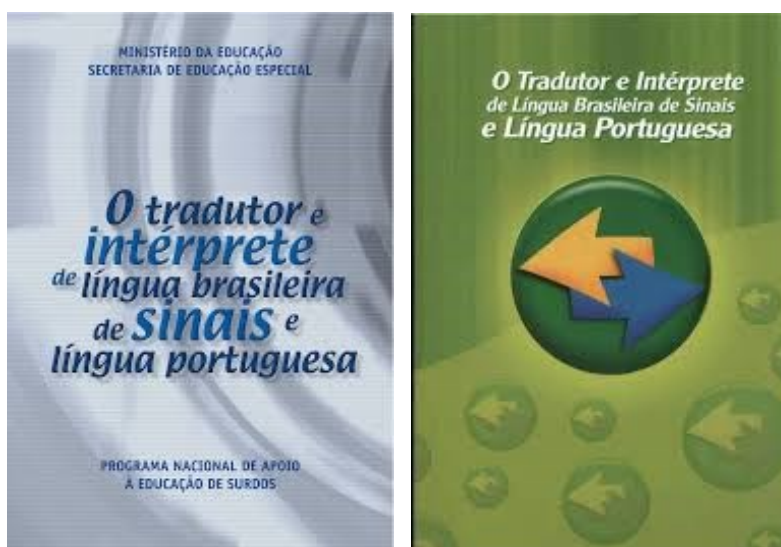
¹⁸ Disponível em: <https://razoesparaacreditar.com/menino-traduz-amigo-surdo/>.

Como o enfoque desta pesquisa é o IE, a seguir, aponto alguns aspectos históricos sobre a formação em curso Letras Libras dos intérpretes no Brasil.

3.4 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS NO BRASIL

No Brasil, podemos citar paralelamente duas grandes ações de formação dos IE. Primeiro, o Programa Nacional de Educação de Surdos, em 2001, que contou com um curso de capacitação de 120 horas e formação continuada de responsabilidade das secretarias de educação estaduais como ações dos CAS. O curso inicial era organizado a partir de uma publicação do MEC.

Figura 16 - Capas do Livro “O tradutor e o intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa (edições de 2002 e de 2004)



Fonte: MEC (2002;2004).

Nesse material, a concepção de que ao intérprete não é permitido assumir outras tarefas além de interpretar é apresentada de forma bastante generalizada, sem tomar os devidos cuidados com as diferentes realidades do Brasil. É bastante recorrente a orientação de que não se deve “confundir” o papel do professor e o papel do intérprete. Perguntamos: cabe uma única atuação sem considerar as realidades particulares das escolas, professores, alunos e famílias? O que significa esse “confundir” os papéis? No material, orienta-se 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. No entanto, as competências e

responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas. Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de mediação que acaba acontecendo em sala de aula. Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito. O intérprete, por sua vez, se assume todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo constituído. Vale ressaltar que se o intérprete está atuando na educação infantil ou fundamental, mais difícil torna-se a sua tarefa. As crianças mais novas têm mais dificuldades em entender que aquele que está passando a informação é apenas um intérprete, é apenas aquele que está intermediando a relação entre o professor e ela. (BRASIL, 2001b, p. 60).

O material indica que a “confusão” de papéis está relacionada às competências e responsabilidades destes profissionais, como também aponta a complexidade da atuação na esfera educacional. Apesar do livro (material de capacitação) indicar a atuação em diferentes níveis de ensino, não é abordado em detalhes a diferença de atuação por ano escolar ou por idade dos alunos surdos, assim como identificamos na revisão de literatura (Capítulo 2).

O intérprete de língua de sinais poderá estar atuando na educação infantil, na educação fundamental, no ensino médio, no nível universitário e no nível de pós-graduação. Obviamente que em cada nível deve-se considerar diferentes fatores. 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. No caso, o intérprete é aquele que estabelece essa relação. Além disso, o intérprete deve ter afinidade para trabalhar com crianças. (BRASIL, 2001b, p. 62).

Em segundo, a formação superior em Letras Libras, organizada pela UFSC, e sua ampliação, pelo Programa Viver sem Limites, para outras universidades no país, iniciada em 2008. O curso de quatro anos foi organizado na modalidade educação a distância (EAD), inicialmente, e desenvolvidos vários materiais pedagógicos em Libras e em português. O curso estava voltado para a formação de professores de Libras e de TILSP.

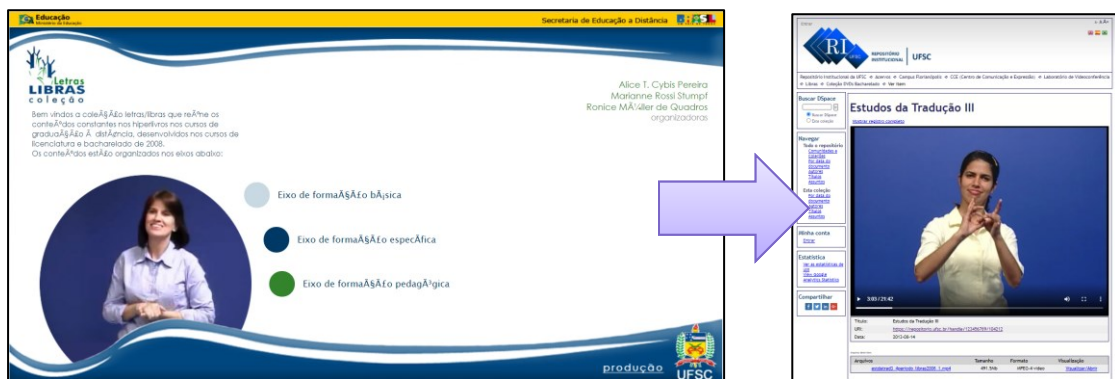
O curso tinha uma coleção de DVDs (*Digital Versatile Disc*) com “aulas” que abordavam os temas das disciplinas, compilando explicações, entrevistas, exemplos, entre outros recursos (Figura 17).

Figura 17 - Material didático digital



Fonte: Elaborado pela autora.

Além dos DVDs, o curso tinha um material escrito de cada disciplina e um *site* do curso, sendo usada a plataforma Moodle para a organização da oferta das disciplinas na modalidade EAD. Esses DVDs, atualmente, estão disponíveis no repositório da UFSC na Coleção Letras Libras (Figura 18).

Figura 18 - Material didático *on-line*

Fonte: UFSC (s. d.)¹⁹

O curso de Letras Libras, depois da primeira versão de 2008, sofreu reconfigurações, atendendo outras turmas e localidades do Brasil. Contudo, ainda em número insuficiente para cobrir todo o país. Outros cursos de formação de tradutores e intérpretes de Libras-português

¹⁹ Imagem (lado esquerdo), disponível em: <https://libras.ufsc.br/old/public/colecaolettraslibras/>. Imagem (lado esquerdo), disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104212>. Nas figuras aparecem a professora Marianne Stumpf, que foi professora e coordenadora do curso, e também a professora Janine Soares que foi coordenadora da equipe de tradutores do curso na UFSC.

foram criados em universidades públicas e privadas, para maior detalhamento ver Rodrigues (2018a, 2018b, 2019).

O curso de Bacharelado em Letras Libras tem uma perspectiva generalista de formação. Isso quer dizer que forma para atuação em diferentes esferas e não tem especialização em nenhum contexto específico. Apresenta, geralmente, uma disciplina de prática de interpretação educacional (RODRIGUES, 2018b, 2019).

É importante destacar que a formação continuada, ou em serviço, tem de fato atendido uma demanda mais pontual de formação dos intérpretes, frequentemente conduzida pelos CAS ligados às Secretarias Estaduais de Educação ou cursos e reuniões organizados pelas Secretarias Municipais de Educação (ALBRES; RODRIGUES, 2018).

O Programa Nacional para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais (ProLibras) foi realizado desde 2006. As primeiras provas foram aplicadas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Até 2009, a universidade certificou 5.128 profissionais, sendo 1.349 em 2006 e, em seguida, 1.511 (2007), 1.283 (2008) e 985 (2009) (BRASIL, 2011). Depois desse período, no ano de 2011 passou a ser realizado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), órgão vinculado ao MEC, com sede no Rio de Janeiro (BRASIL, 2010). Essa mudança ocasionou uma interrupção na aplicação do Exame, tendo um vácuo em 2011 e 2012, motivado pela mudança da instituição responsável pelo planejamento e execução do ProLibras (GUEDES, 2020). A última prova do ProLibras foi realizada no ano de 2015, finalizando essa certificação.

A certificação do ProLibras também pode ser considerada uma importante ação política para colocação de profissionais em sala de aula. Contudo, teve o seu tempo e função emergencial para certificar as pessoas que já desenvolviam a atividade de tradução e interpretação sem certificação.

Consideramos que a formação é essencial para que os serviços prestados às comunidades surdas sejam cada vez mais qualificados. Há muitas competências a serem desenvolvidas no processo de formação. A formação de IE, de professores de Libras e de professores de surdos são políticas de educação e políticas linguísticas; assim como a formação de pesquisadores surdos em nível de pós-graduação impactam na educação de surdos. São políticas com consistência, produzindo pesquisas com o protagonismo surdo.

3.5 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, apresentamos uma concepção da Educação Bilíngue Inclusiva que perpassa os percursos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para os surdos, salientando as etapas vivenciadas e os direitos à educação. Concluímos que a implementação de uma de educação para surdos capaz de consolidar a inserção efetiva no currículo escolar é relevante. Nos próximos capítulos, apresentaremos a metodologia, detalhando a seleção dos dados e a construção do objeto de estudo como também a análise.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o percurso desenvolvido para a construção da metodologia dessa pesquisa. É importante destacar que “método não é algo abstrato, mas ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (GATTI, 2010, p. 1).

Retomamos que o objetivo, deste trabalho, foi fornecer uma visão geral da atual situação da interpretação Libras-português na Educação Infantil, a partir de revisão sistemática e meta-análise. Dessa forma, iniciamos pela orientação teórico-metodológica dialógica seguida do conceito de Análise Dialógica do Discurso (ADD). Apresentamos também o *corpus* da pesquisa e a forma de construção das categorias de análise, finalizando com os preceitos éticos dessa pesquisa.

4.1 A ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA INSCRITA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Para atingir os objetivos, já elencados, a pesquisa será constituída segundo a abordagem qualitativa. O trabalho envolve aspectos da realidade que não são quantificados, atendo-se no entendimento, na explanação e no desenvolvimento das interações. Dessa forma, Minayo (2001) esclarece que a pesquisa qualitativa

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 14).

Sendo assim, pretendeu-se, por meio de pesquisa qualitativa, analisar os discursos sobre IE que atuam com as crianças surdas, a ponto de descrever as crenças, valores e atitudes que envolvem tais protagonistas nas escolas inclusivas.

4.2 REVISÃO SISTEMÁTICA E META-ANÁLISE

As revisões sistemáticas são estudos que analisam e integram criticamente toda a informação exaustivamente coletada, proveniente de investigações primárias sobre um problema específico não resolvido definitivamente pelos estudos anteriores. A grande

quantidade e a dispersão de informações tornam necessário seu agrupamento em uma fonte comum, a partir de uma visão completa e rigorosa que, além de tudo, mantenha-se atualizada, de modo a poder aumentar a efetividade na tomada de decisões.

Nesse sentido, Albres (2019) desenvolveu o levantamento de teses e dissertações no Brasil que abordam o trabalho de IE. A partir desse levantamento construímos esta revisão sistemática. Assim, esta pesquisa configura-se como um estudo bibliográfico documental já que não visitamos escolas, realizamos entrevistas ou observamos dinâmicas de sala de aula diretamente com os intérpretes e crianças surdas. Revisamos os trabalhos disponíveis (dissertações e teses) e os alunos ou intérpretes não foram contactados diretamente. Entretanto, foi revisada a evidência disponível composta por teses e dissertações, que são a unidade de análise dessa revisão sistemática. A pesquisa pode ser reproduzida, pois deixamos explícitos os critérios de inclusão e exclusão dos estudos identificados e sintetizados.

Esta revisão sistemática é qualitativa e envolve meta-análise, a partir da interpretação singular do *corpus*, com base em princípios da análise dialógica do discurso.

4.3 CORPUS DO ESTUDO

O presente estudo compreende uma meta-análise de dissertações e teses, comparando a descrição sobre o IE que atua na Educação Infantil. A busca dos estudos, a triagem dos títulos e resumos, a decisão final de elegibilidade, segundo os critérios de inclusão e exclusão, após a leitura na íntegra dos estudos e a extração dos dados para análise foram realizadas por Albres (2019). Assim, a parte de revisão sistemática já tinha sido estabelecida. Uma busca sistemática foi conduzida nas seguintes bases de dados:

1) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Nesse *site*, encontra-se o trabalho completo, pois possibilita o acesso à biblioteca da universidade de origem que precisa, obrigatoriamente, disponibilizar o trabalho desde o ano de 2004;

2) Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Nas duas próximas figuras, apresentamos as bases de dados utilizadas para a busca automática, conforme Albres (2019).

Figura 19 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

119	464.374	169.313	633.686
Instituições	Dissertações	Teses	Documentos

Fonte: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (s. d.)²⁰.

Figura 20 - Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

Fonte: Capes (s.d.)²¹.

²⁰ Disponível em: <http://bdtb.ibict.br>.

²¹ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

Além da estratégia de busca original, procurou-se, através da ferramenta de rastreamento dos estudos que citaram os artigos selecionados, potenciais estudos que não foram localizados inicialmente. Tal procedimento foi realizado nas referências e no Lattes dos orientadores, conforme descrito por Albres (2019) em sua pesquisa de pós-doutorado. Assim, os estudos selecionados abordam a atividade do IE. Com base no repositório, tem-se disponíveis 338 pesquisas.

Quadro 2 - Número total de pesquisas e o recorte realizado

DOCUMENTO	<i>CORPUS</i> TOTAL	EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS	RECORTE DE ED. INFANTIL
Dissertações	266	63	4
Teses	72	18	2
TOTAL	338	81	6

Fonte: Elaborado pela autora com base em Albres (2019) e Costa (no prelo).

Os trabalhos estão disponíveis no repositório da UFSC (Figura 21).

Figura 21 - Página do repositório com o corpus de pesquisa

Entrar
A- A A+



REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL UFSC



Repositório Institucional da UFSC [↔](#) Acervos [↔](#) Campus Florianópolis [↔](#) CCE (Centro de Comunicação e Expressão) [↔](#) Libras [↔](#) Interprete Educacional de Libras e Língua Portuguesa [↔](#) Dissertação (Interprete Educacional de Libras e Língua Portuguesa)

Buscar DSpace

Buscar DSpace
 Esta coleção

Navegar

Todo o repositório

- [Comunidades e Coleções](#)
- [Por data do documento](#)
- [Autores](#)
- [Títulos](#)
- [Assuntos](#)

Esta coleção

- [Por data do documento](#)
- [Autores](#)
- [Títulos](#)
- [Assuntos](#)

Minha conta

[Entrar](#)

Explorar

Autor

- [ALBRES, Neiva de Aquino \(1\)](#)
- [ALBUQUERQUE, Grazielle Kathleen Tavares Santana de \(1\)](#)
- [ALENCAR, Aurélio da Silva \(1\)](#)
- [ALMEIDA, Simone D'Ávila \(1\)](#)
- [ALMEIDA, Thiago José Batista de \(1\)](#)
- [ALVES, Fabio de Souza \(1\)](#)
- [ALVES, Fabrício Bechepeche \(1\)](#)
- [ALVES, Lidiane Fernandes Valença \(1\)](#)
- [AMORIM, Lucio Cruz Silveira \(1\)](#)
- [ANSAY, Noemi Nascimento \(1\)](#)
- [... Ver mais](#)

Assunto

- [Inclusão \(48\)](#)
- [Surdez \(40\)](#)
- [Educação de surdos \(38\)](#)
- [Libras \(33\)](#)
- [Surdos \(30\)](#)
- [Educação inclusiva \(23\)](#)
- [Bilinguismo \(17\)](#)
- [Surdo \(15\)](#)
- [Aluno surdo \(14\)](#)
- [Inclusão escolar \(13\)](#)

Dissertação (Interprete Educacional de Libras e Língua Portuguesa)

Buscar nesta coleção:

Submissões recentes

- [Políticas inclusivas e a formação do Trabalhador Intérprete da Libras \(TILS\) atuante no Ensino Superior](#)
SANTOS, Carlene da Penha (UFPB, 2018)
- [Travessias e resistências: práticas de subjetivação do sujeito tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa nos documentos oficiais](#)
DIAS, Walquiria Pereira da Silva (UFMA, 2018)
- [O tradutor intérprete de Libras: análise da legislação vigente](#)
Ribeiro, Luzimara Letis (Universidade de Uberaba, 2020)
- [Interpretação educacional \(libras-português\): subjetividades a partir dos discursos dos intérpretes](#)
Costa, Mairla Pereira Pires (2020)
- [O surdo na perspectiva inclusiva: acesso, permanência e êxito no ensino. \(?\)](#)
REIS, Elisa Helena Meleti (UNESP, 2019)

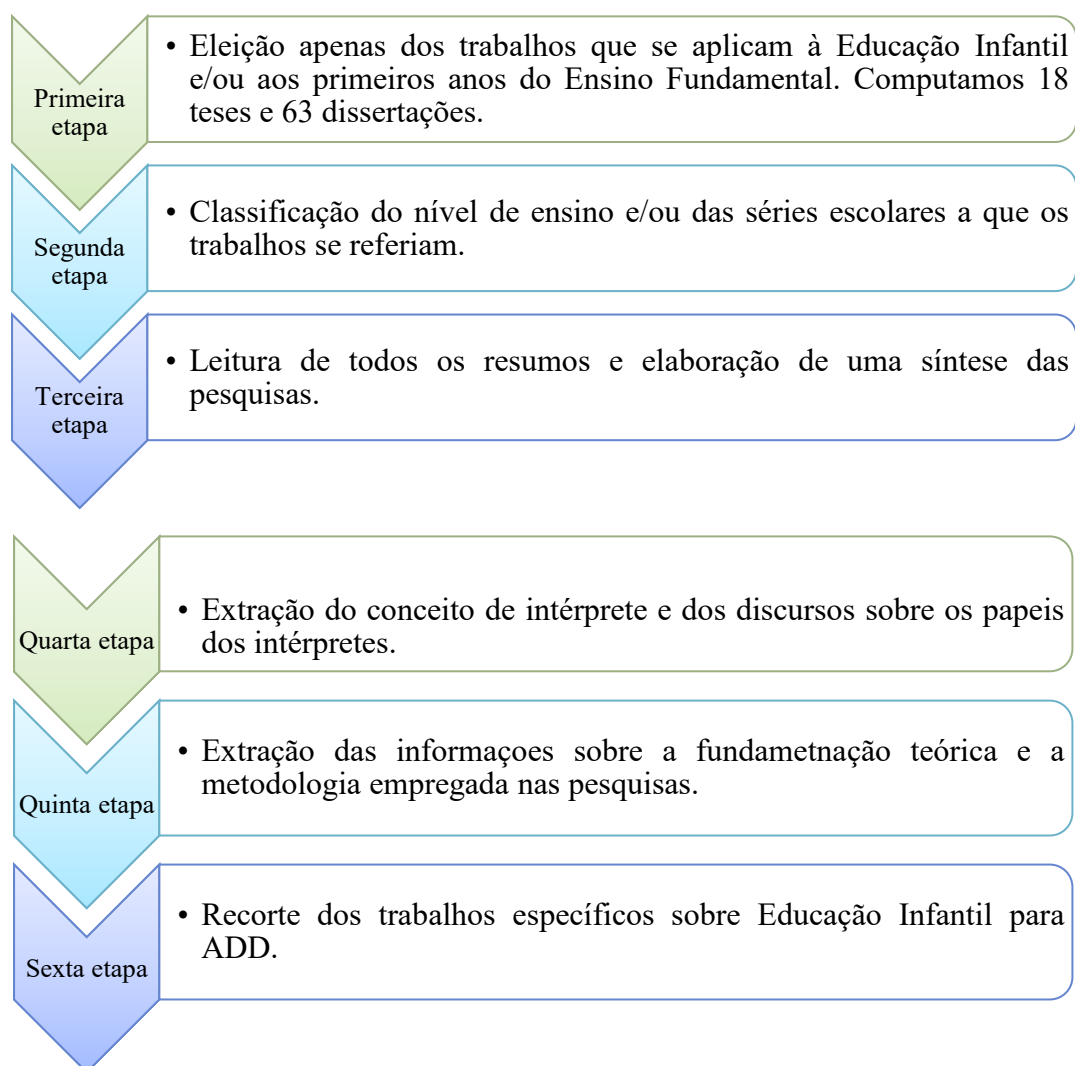
- [Educação bilingue para surdos : um estudo comparativo da escola bilingue e do Atendimento Educacional Especializado \(AEE\) na escola inclusiva](#)
JESUS, Jefferson Diego de (UFPR, 2016)
- [Ela não olha pra gente: o cotidiano escolar de jovens surdos no ensino médio](#)
VICTORINO, Thais Alvim (UFMG, 2018)
- [Vivência acadêmica de estudantes surdos na UFSM: ingresso, adaptação, permanência e conclusão](#)
STOLZ, Mariléia Lúcia (UFSM, 2019)
- [Narrativas de conflito com alunos surdos e intérpretes de Libras nas relações com a família, escola e atividades profissionais](#)
LEMONS, Glauber de Souza (PUC RIO, 2019)
- [O bebê surdo na educação infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas](#)
RABELO, Dayane Bollis (UFES, 2014)
- [Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos](#)
LIMA, Marisa Dias (UFU, 2018)
- ["Brincar vem": a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos](#)
CÔRTEZ, Diolira Maria (UFES, 2012)
- [Políticas linguísticas e tradutores e intérpretes do par libras/português brasileiro: implicações na formação profissional em decorrência da legislação brasileira](#)
Lima, Mariana Farias (2018)
- [A escolarização de indígenas terena surdos: desafios e contradições na atuação do tradutor intérprete de línguas de sinais – TILS](#)
ARAÚJO, Bruno Roberto Nantes (UFSM, 2018)
- [Condições e efeitos para/na construção da identidade por sujeitos surdos: focalizando um estudo de caso em escola inclusiva](#)
SOARES, Fabiana Martins Rodrigues (UNIMEP, 2002)
- [Alunos com surdez de escola pública em um contexto inclusivo](#)
PAZINI, Maria Rita Cotillo (CUML, 2011)
- [Estratégias pedagógicas para a permanência de estudantes surdos na Educação Superior](#)
RIBEIRO, Sátila Souza (UFBA, 2017)
- [O perfil pedagógico do intérprete de língua de sinais no contexto educacional](#)
FERREIRA, Geralda Eustáquia (UNIPAC, 2002)
- [O ensino da Matemática e os alunos surdos: as possibilidades da Linguagem Logo](#)
NASSIM JÚNIOR, Oswaldo Elias (CUML, 2010)
- [Trajetórias de resistência em escolas municipais com propostas de educação bilingue inclusiva para surdos](#)

Fonte: Repositório UFSC (s.d.)²².

²² Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/184906>.

Para esta pesquisa de mestrado desenvolvemos algumas etapas de refinamento, a partir do *corpus*²³, levantado por Albres (2019) e Costa (no prelo), para construção de um objeto de pesquisa específico envolvendo o trabalho do IE com crianças surdas. Para tanto, seguimos as seguintes etapas:

Figura 22 - Etapas da elaboração do *corpus*



Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, apresentamos os quadros com as pesquisas sobre Educação Infantil e com alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental. O Quadro 3 tem a relação das

²³ Agradecemos à Mairla Pires Costa pelo refinamento do *corpus* ao trabalhar com o Excel e o *corpus* completo (305) selecionando apenas o trabalho do IE com crianças surdas.

dissertações e o Quadro 4 tem a relação das teses estudadas. Destacamos com o preenchimento de toda a célula com a cor amarela as pesquisas exclusivas sobre Educação Infantil em que foi desenvolvida a quarta etapa desta pesquisa.

Quadro 3 - Dissertações que abordam a educação de crianças surdas com IE

Nº	Ano		TÍTULO	Nível de ensino	Link no Repositório da UFSC
1	2002	SOARES, Fabiana Martins Rodrigues	Condições e efeitos para/na construção da identidade por sujeitos surdos: focalizando um estudo de caso em escola inclusiva	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194140
2	2004	LORENZINI, Nydia Mara Pinheiro	Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do ensino fundamental	Ensino Fundamental I e II (5ª Série E Cinco A 6ª Série)	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789
3	2005	OLIVEIRA, Janine Soares	A comunidade surda: perfil, barreiras e caminhos promissores no processo de ensino e aprendizagem de matemática	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190863
4	2006	TURETTA, Beatriz Aparecida dos Reis	A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngüe	Educação Infantil	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190808
5	2006	ZAMPIERI, Marinês Amália	Professor Ouvinte e Aluno Surdo: Possibilidades de Relação Pedagógica na Sala de Aula com Intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190814
6	2007	GIL, Rita Sidmar Alencar	Educação matemática dos surdos: um estudo das necessidades formativas dos professores que ensinam conceitos matemáticos no contexto de educação de deficientes auditivos em Belém do Pará	Ensino Fundamental I e II (2º ano)	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190164
7	2007	VIEIRA, Mauren Elisabeth Medeiros	A auto-representação e atuação dos “professores-intérpretes” de línguas de sinais: afinal... professor ou intérprete?	Educação Básica	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/90405

8	2008	CAMPOS, Mariana de Lima Issac Leandro	Cultura Surda: Possível Sobrevivência no Campo da Inclusão na Escola Regular?	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187840
9	2008	OLIVEIRA, Sônia Ferreira de	Letramento de crianças surdas em classe bilíngue: possibilidades e desafios	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190623
10	2008	SCHELP, Patrícia Paula	Práticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190715
11	2009	BOTELHO, Adriana Fernanda Fray	Um estudo da escrita de alunos surdos do Ensino Fundamental – ciclo III da Rede Municipal de Araraquara – SP	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187726
12	2009	BUZAR, Edeilce Aparecida Santos	A Singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: implicações educacionais	Ensino Fundamental I (2ª a 4ª Série)	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187731
13	2009	MESERLIAN, Kátia Tavare	Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma escola municipal de Arapongas	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190166
14	2009	TUXI, Patrícia	Atuação do Intérprete Educativo no Ensino Fundamental	Ensino Fundamental I e II	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190809
15	2010	NASSIM, Oswaldo Elias Júnior	O ensino da Matemática e os alunos surdos: as possibilidades da Linguagem Logo	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193731
16	2010	PAIXÃO, Natalina do Socorro Sousa Martins	Saberes de professores que ensinam matemática para alunos surdos incluídos numa escola de ouvintes	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190629
17	2010	SANDER, Marieuza Endrissi	A língua de sinais em sala de aula: um estudo com alunos surdos e ouvintes	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190982
18	2011	ALBUQUERQUE , Grazielle Kathleen Tavares Santana de	Práticas de letramento para uma criança surda inserida numa sala de ouvinte: possibilidades de uma educação bilíngue	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186878
19	2011	PEREIRA, Karina Ávila	Variação Linguística da libras no contexto da educação de surdos	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190681

20	2011	SANTOS, Adriana Dantas Wanderley dos	A educação dos surdos na cidade de Salvador: reflexões sobre suas particularidades linguísticas e os serviços oferecidos nos primeiros anos escolares	Educação Infantil ²⁴ Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/225062
21	2011	TELES, Vanda Eterna Carneiro Campos	Inclusão do aluno surdo na rede municipal de ensino de Goiânia 2001 - 2010	Ensino Fundamental I e II	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190805
22	2011	VIEIRA, Claudia Regina	Educação de Surdos: Problematizando a questão bilingue no contexto da escola inclusiva	Ensino Fundamental I e II	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190997
23	2012	CORTES, Diolira Maria	“Brincar vem”: a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos.	Educação Infantil	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/210184
24	2012	OLIVEIRA, Walquíria Dutra de	Estudos sobre a relação entre intérprete de libras e o Professor: implicações para o ensino de ciências	Ensino Fundamental I e II	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190625
25	2012	RIBEIRO, Adriana Naves Resende	O deficiente auditivo na escola regular: um estudo da percepção de alunos(as) e de professores(as) do ensino público fundamental em Monte Carmelo, MG	Ensino Fundamental I e II	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190701
26	2012	SOUZA, Silvani de	Educação de surdos: a construção da identidade e apropriação cultural no ambiente da escola polo (inclusiva) da rede estadual de Santa Catarina	Ensino Fundamental I e II	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95165

²⁴ Apesar de abordar a Educação Infantil, não estuda a atuação de intérpretes neste nível de ensino. Adriana Dantas (2011) levantou as escolas específicas para surdos e escolas regulares que oferecem atendimento aos alunos surdos entre o período da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, na cidade de Salvador. No item 4.1.2 descreve a rede estadual de ensino, aborda o trabalho na estimulação precoce no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) atendendo 10 alunos surdos, compreendidos na faixa etária dos três a seis anos de idade. Não menciona o trabalho de intérpretes nesta etapa, apenas de professores especializados. Muitos alunos surdos da educação infantil passaram pela cirurgia para a colocação do implante coclear. A autora descreve que a partir do Ensino Fundamental I têm intérpretes contratados. Dessa forma, esse trabalho foi excluído da análise, pois não atende aos critérios de inclusão do *corpus* específico de IE atuando na Educação Infantil.

27	2013	SILVA, Jaqueline Ahnert Siqueira da ²⁵	A educação da criança surda com implante coclear: reflexões sobre a família, a clínica e a escola	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229672
28	2013	ALVES, Lidiane Fernandes Valença	Clima criativo da classe inclusiva para o estudante surdo	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186612
29	2013	SANTOS, Maurem Alessandra Abreud dos	O professor interlocutor no contexto da educação de surdos: aspectos da atuação deste novo profissional	Ensino Fundamental I e II	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190714
30	2013	SOUZA, Márcia Cristina	Contextos educacionais inclusivos de alunos surdos: ações frente à realidade inclusiva de professores de matemática da educação básica	Educação Básica	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190994
31	2013	SOUZA, Mariane Rodrigues de	Narrativas dos intérpretes de língua brasileira de sinais que atuam no contexto do ensino fundamental	Ensino Fundamental I e II	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123001
32	2014	ALMEIDA, Simone D'Avila	Atendimento Educacional Especializado: análise das concepções de bilinguismo por profissionais da Escola Municipal Santa Luzia em Duque de Caxias-RJ	Educação Básica	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186609
33	2014	BOSCO, Daniella Cristina	Educação bilíngue para surdos: práticas discursivas em tempos de exclusão	Ensino Fundamental I e II	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187723
34	2014	CAETANO, Priscila Fracasso.	Discutindo a atuação do professor interlocutor de libras a partir de um grupo de formação	Educação Básica	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187838
35	2014	PEDROSO, Raquel Maria Cardoso	A estrutura narrativa de professores-intérpretes de libras em escolas de ensino básico	Educação Básica (4º ano)	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/128866
36	2014	RABELO, Dayane Bollis.	O bebê surdo na educação infantil: um olhar sobre	Educação Infantil	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/210186

²⁵ O trabalho de Silva (2013) estuda o caso de um aluno surdo implantado. Apesar de mencionar no histórico de vida escolar a passagem do aluno surdo pela Educação Infantil da rede de ensino estudada, no período de execução da pesquisa o aluno estava matriculado no Ensino Fundamental 1. Dessa forma, este trabalho foi descartado no nosso *corpus* que tem como foco a atuação de intérprete educacional na Educação Infantil.

			inclusão e práticas pedagógicas.		
37	2014	SUZANA, Elisama Rode Boeira	O tradutor/intérprete de Libras em contextos de inclusão escolar: perspectivas em uma rede municipal do Rio Grande do Sul	Educação Básica	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190804
38	2014	MIMESSI, Soraya D'Angelo	Desenvolvimento e educação bilíngue para surdos: caminhos e descaminhos na busca de aprendizagem	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/225596
39	2014	SAIA, Ana Lucia	Educação de surdos em Itajubá: dos fragmentos históricos aos dias atuais	Ensino Fundamental I e II	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/225594
40	2015	CARVALHO, Geyson Lima de	A identidade do profissional tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais – libras: das suas concepções às suas práticas	Ensino Fundamental I e II, EJA	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188253
41	2015	COUTO, Benigna Maria de Assunção	Discursos docentes sobre Libras e língua portuguesa na educação de surdos em escolas municipais	Ensino Fundamental I e II	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188262
42	2015	KIPPER, Daiane	Práticas matemáticas visuais produzidas por alunos surdos: entre números, letras e sinais.	Ensino Fundamental I e II	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188462
43	2015	OLIVEIRA, Paula de Carvalho Fragoso	Os desafios da inclusão de surdos no contexto escolar e a aquisição da língua portuguesa na proposta da educação bilíngue. 2015.	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190167
44	2015	SANTOS, Magda Cabral Costa	investigação matemática em sala de aula: uma proposta para a inclusão do aluno surdo no ensino regular	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/191000
45	2015	SILVA, Adriana Ramos	O desafio do bilinguismo para alunos surdos no contexto da inclusão: o que uma escola municipal do Rio	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188350

			de Janeiro tem a revelar?		
46	2015	SILVA, Georgia Clarice da	A educação escolar de surdos na perspectiva bilíngue de uma escola especial.	Educação Básica	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190795
47	2015	SILVA, Karine Sânya Dutra	Proposta e avaliação de atividades de conhecimento físico nos anos iniciais do ensino fundamental para aluno surdos e ouvintes	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190986
48	2016	ALENCAR, Aurélio da Silva	A aquisição de linguagem/Libras e o aluno surdo: um estudo sobre as formas de comunicação e interação na escola e na família	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190915
49	2016	FRANZOI, Elenara Borges Silveira	Interações da criança surda em escola comum	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188282
50	2016	JESUS, Clarice Karen de	A inclusão e escolarização dos alunos com deficiência auditiva e surdez no ensino fundamental em Brasilândia/MS: desafios, avanços e perspectivas	Educação Básica	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190834
51	2016	RUZZA, Mara Lopes Figueira de	A inclusão educacional do sujeito surdo: direito garantido ou reprimido?	Educação Básica (2º ano)	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190704
52	2017	BARCA, Ana Paula de Araújo	Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear: um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190917
53	2017	BOMFIM, Duanne Antunes	O processo de alfabetização de surdos nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise sob a perspectiva de professores	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187709
54	2017	VIEIRA, Maria Izaete Inácio	A atuação do intérprete educacional da libras nas escolas de ensino fundamental de limoeiro do Norte-CE	Ensino Fundamental I e II	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190812
55	2017	COSTA, Renata dos Santos	O professor intérprete de Libras em uma escola polo do	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190829

			município de Nova Iguaçu		
56	2017	DRUMOND, Andréa hees	escola bilíngue para surdos: constituição de práticas que configuram um espaço bilíngue	Educação Básica (7º ano)	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229671
57	2018	ARAUJO, Bruno Roberto Nantes	A Escolarização de indígena terena e contradições na atuação do tradutor intérprete de língua de sinais TILS	Educação Básica	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/201489
58	2018	COSTA, Mairla Pereira Pires	Interpretação educacional (libras-português): subjetividades a partir dos discursos dos intérpretes	Ensino Fundamental I e II	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215839
59	2018	KIKUICHI, Vivian Zerbinatti da Fonseca	Compondo sentidos sobre a inclusão do aluno surdo: a percepção dos sujeitos envolvidos no processo	Ensino Fundamental I e II	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/191551
60	2018	SANTOS, Paulo José Assumpção dos	Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas	Ensino Fundamental I e II	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190163
61	2018	SOARES, Naiara Greice	Intérprete educacional de Libras. Afirmações e conflito da profissão	Educação Básica	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190991
62	2018	LOPES, Mariana Moraes	Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar	Educação infantil e Ensino fundamental I e II	https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9899/LO_PES_Mariana_2018.pdf?sequence=4
63	2019	LEMOS, Glauber de Souza	Narrativas de conflito com alunos surdos e intérpretes de libras nas relações com a família, escola e atividades profissionais	Educação Básica	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/210189

Fonte: Elaborado pela autora com base em Albres (2019).

Quadro 4 - Teses que abordam a educação de crianças surdas com IE

Nº	Ano		TÍTULO	Nível de ensino	Link no Repositório da UFSC
1	2004	LIMA, Maria do Socorro Correia	Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185053
2	2004	ZANATA, Eliana Marques	Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185052

			perspectiva colaborativa		
3	2005	KELMAN, Celeste Azulay	Aqui tudo é importante! Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185051
4	2008	BOSCOLO, Cibele Cristina	Aplicação e avaliação de um programa de orientação para professores de alunos surdos incluídos.	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185110
5	2008	FELIX, Ademilde	Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representação e construções de identidades	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188372
6	2009	PEREIRA, Verônica Aparecida	Consultoria colaborativa na escola: contribuições da Psicologia para inclusão escolar do aluno surdo	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193721
7	2010	FERREIRA, Waléria de Melo	Os gestos na interação de crianças ouvintes e surdas: as possibilidades de um contexto bilíngue.	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188374
8	2013	SALES, Elielson Ribeiro	A visualização no ensino de matemática: uma experiência com alunos surdos.	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188410
9	2013	SILVA, Márcia Cristina Amaral da	As (im)possibilidades do bilinguismo para o ensino de língua portuguesa escrita a escolares surdos	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193727
10	2014	MEIRELES, Rosana Maria do Prado Luz	Educação Bilíngue de alunos surdos: políticas de inclusão e práticas pedagógicas em Niterói/RJ	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185211
11	2015	CASSOLA, Rosângela Vargas	Sentidos-e-significados de uma professora alfabetizadora, uma intérprete de Libras e uma pesquisadora sobre ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na modalidade escrita.	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185214
12	2015	LOPES, Mara Aparecida de Castilho	Ensinar: "então, é função de quem?" Atuação do professor interlocutor na educação de surdos	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188422

			da rede estadual paulista		
13	2016	TEIXEIRA, Keila Cardoso	A criança surda na educação infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado	Educação Infantil	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229669
14	2017	VIERIA, Claudia Regina	Educação bilíngue para surdos: reflexões a partir de uma experiência pedagógica	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/227697
15	2018	RABELO, Dayane Bollis	A educação infantil para crianças surdas em municípios da região metropolitana de Vitória	Educação Infantil	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/212900
16	2019	REIS, Elisa Helena Meleti	O surdo na perspectiva inclusiva: acesso, permanência e êxito no ensino (?).	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/225216
17	2020	POKORSKI, Juliana de Oliveira	. Narrativas surdas de percursos acadêmicos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/225063
18	2020	GONDIM, Onilda Aparecida	Práticas de leitura e de escrita de alunos surdos na escola regular: das posições-sujeito a seus efeitos discursivos.	Ensino Fundamental I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/225585

Fonte: Elaborado pela autora com base em Albres (2019) e Costa (no prelo).

Dessa forma, o *corpus* geral foi construído com 338 pesquisas. Deste *corpus* geral, selecionando 81 pesquisas relacionadas à Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). A partir desse *corpus*, construímos o nosso objeto de pesquisa, sendo ele o discurso sobre o IE na Educação Infantil. Para a análise, seguimos os princípios da ADD.

Para selecionarmos quais trabalhos seriam destacados do *corpus* geral, lemos os resumos e a metodologia das pesquisas, procurando identificar o nível de ensino e os sujeitos participantes dessas pesquisas, quando de aluno em que nível de ensino estavam matriculados. Nesse primeiro momento, a leitura dos resumos serviu para refinamento da seleção do *corpus*.

4.4 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

As concepções inerentes às relações dialógicas podem ser compreendidas nas mais diversas categorias de atividade humana. É fundamental com que aconteça a materialização para que as relações lógicas sejam dialógicas, concretas na voz dos diversos sujeitos. Nas palavras de Bakhtin,

a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso e, ainda, todo discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem do objeto é dialógica. (BAKHTIN, 1998, p. 88-89).

O que o autor indica consiste na ideia de que, com base nos estudos da linguagem a partir da teorização concebida pelo Círculo, há percursos para se examinar a organicidade do discurso. Brait (2006) define esse horizonte teórico-metodológico e aponta que

sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que o fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. (BRAIT, 2006, p. 10).

Seguindo os princípios desse método e considerando a totalidade, como a forma de diálogo entre sujeitos (pesquisadores/autores dos discursos), ponderando que a linguagem são as formas do dizer e do ser no mundo. A autora indica que ao se estudar o discurso não podemos dissociá-lo dos sujeitos que enunciam. Do ponto de vista da linguagem, as características discursivas apontam para contextos mais vastos, como os de “formações discursivas, sociais e históricas”.

Tomamos as dissertações e teses, nesta pesquisa, analisadas como discursos, como textos acadêmicos e como uma organicidade específica do discurso. Baseadas em Bakhtin (2010), empregamos o termo arquitetônica como um elemento estrutural-relacional concreto do ato, que se orienta na participação singular no existir humano. Nessa perspectiva, se relaciona a linguagem e a ideologia de seres concretos nos momentos arquitetônicos: eu-para-mim, o outro-para-mim, e eu-para-o-outro, envoltos em valores, que acontecem de forma específica no tempo e no espaço. Assim, para a análise das dissertações e teses, considerando que não se pode abstrair o seu contexto histórico e ideológico, destaca-se a

relação sujeito-objeto, ou seja, autor-discurso. Dessa forma, compreendemos que cada texto é singular, único. Portanto,

a forma de auto-suficiência, de auto-satisfação, inerente a tudo o que é esteticamente acabado, é uma forma puramente arquitetônica e impossível de ser transferida para a obra como material organizado, pois esta apresenta-se como uma entidade teleológica composicional onde cada momento e todo o conjunto estão voltados para um fim, realizam algo, servem para algo. (BAKHTIN, 2010, p. 24).

Do modo como exemplifica Bakhtin (2010), ao tratar das formas arquitetônicas, os gêneros do discurso organizam-se em formas composicionais, relacionadas às escolhas verbais que se materializam num acontecimento histórico e social. Cada forma arquitetônica “é realizada por meio de métodos composicionais definidos; por outro lado, às formas composicionais mais importantes, às do gênero, por exemplo, correspondem, no objeto realizado, formas arquitetônicas essenciais” (BAKHTIN, 2010, p. 24). A forma arquitetônica nos permite sempre perguntar quem produziu, para quem e em que circunstâncias (SOBRAL, 2006).

Assim, a análise da produção científica sobre uma temática específica, como tentamos delimitar para este artigo, voltando-nos para a atividade de interpretação educacional, segue os princípios apontados por Brait (2006) para uma análise dialógica da linguagem. Debruçar-se sobre um *corpus* de textos científicos inclui perceber que cada texto compõe práticas discursivas, ou seja, são enunciações concretas, ao mesmo tempo que compõem contextos mais amplos de produção e circulação dos discursos.

- O nível da interação verbal concreta singular, do aqui e agora da presença dos interlocutores na enunciação (claro que em sua projeção no enunciado). Esse nível é o mais “restrito”, mas constitui, naturalmente, a base de todos os outros, isto é, sem interação não há contexto de interação;
- O nível do contexto imediato em que se insere a interação (lugares sociais, simetrias e dissimetrias entre os parceiros em interação, formas atualizadas de interação social, etc.). Nesse nível, temos os elementos que a interação “convoca” diretamente e que remetem ao nível seguinte;
- O nível do contexto social propriamente dito, aquele que determina em termos conjunturais, culturais, e mesmo raciais, o modo de ser da interação; e, por fim,
- O nível do horizonte social e histórico mais amplo, que abrange a cultura em geral, os grandes períodos da história, o *Zeitgeist*, as interações entre *Zeitgeisten*, o que remete às considerações de Bakhtin sobre a inexistência de um sentido primeiro e de um sentido derradeiro. Se pode haver discurso fundador, nem por isso há sentido fundador: a gênese dos discursos é o locus da gênese dos sentidos e não vice-versa. (SOBRAL, 2012, p. 129).

4.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa fundamentada em uma perspectiva dialógica, as categorias de análise levaram em conta os contextos históricos vividos e os discursos das pesquisadoras, registrados em suas dissertações e teses.

A partir da leitura das pesquisas, buscamos evidências sobre o trabalho dos IE na Educação Infantil e criamos a categoria de análise denominadas “Pluralidade de vozes presentes nos trabalhos (discursos)” (5.5.1) e “Papel do intérprete educacional na Educação Infantil” (5.5.2) até que encerramos esse capítulo com uma síntese de nossa interpretação (5.6).

4.6 PRECEITOS ÉTICOS

A pesquisa foi construída respeitando os preceitos éticos. Segundo as resoluções nacionais vigentes para pesquisa envolvendo seres humanos, este trabalho configura-se como um estudo isento de avaliação do Sistema CEP/CONEP, pois é um estudo de meta-análise e revisão sistemática, utilizando-se de estudo documental (dissertações e teses).

4.7 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Apresentamos, neste capítulo, a orientação teórico-metodológica inscrita em perspectiva dialógica da linguagem e todo o percurso de pesquisa. A seguir, trabalharemos com a apresentação, interpretação e a análise dos discursos sobre o IE na Educação Infantil.

5 ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE A ATUAÇÃO DE INTÉRPRETES EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, apresentamos os discursos provenientes das dissertações e teses, focando nas vozes das autoras pesquisadoras e em outras vozes que ecoam nesses textos acadêmicos. Para a contextualização do leitor, inicialmente apresentamos o panorama do *corpus* (5.1), em seguida o período histórico das pesquisas (5.2), a localização de onde essas pesquisas foram realizadas (5.3), discorreremos sobre as pesquisadoras que são autoras dos discursos (5.4) para então passarmos para dois tópicos mais analíticos, sendo eles: (5.5.1) “Pluralidade de vozes presentes nos trabalhos (discursos)” e (5.5.2) “Papel do intérprete educacional na Educação Infantil” até que encerramos esse capítulo com uma síntese de nossa interpretação (5.6).

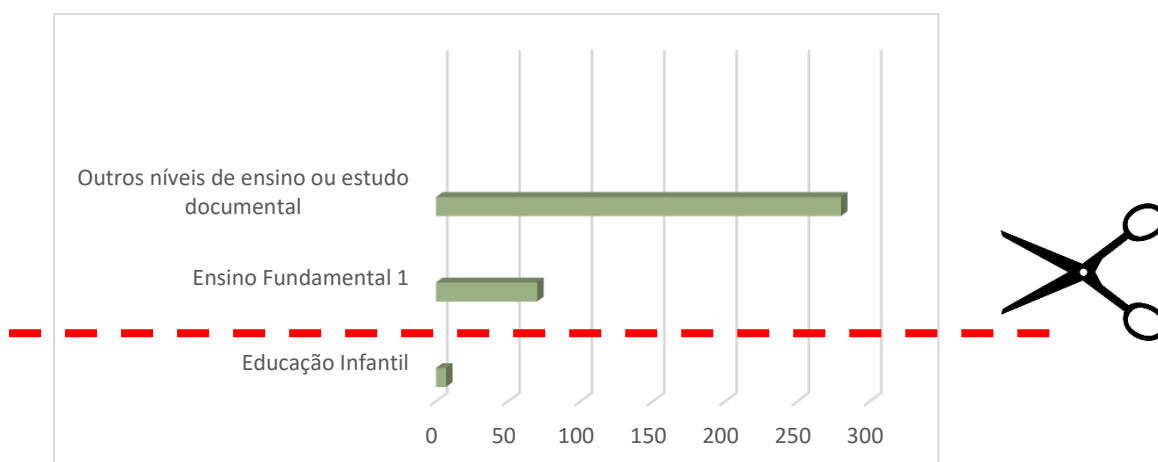
5.1 PANORAMA DO *CORPUS*²⁶

Dentre o conjunto de 338 pesquisas do *corpus* de dissertações e teses do InterTrads, selecionamos 81 que versavam sobre a atuação do IE em diferentes níveis de ensino atendendo às crianças com idade entre três meses e 10 anos (sem considerar os atrasos escolares), como apresentado nos Quadros 3 e 4 no capítulo de metodologia. Posteriormente, fizemos um recorte das pesquisas que tratam apenas de Educação Infantil.

Constatamos que os trabalhos que tratam do IE mediando a aprendizagem de crianças perfaz setenta e três (73) trabalhos abordando o Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano do primeiro ciclo) ou educação básica; seis (6) sobre Educação Infantil e duas (2) que envolve tanto Educação Infantil quanto Ensino Fundamental I. No total, temos dezoito (18) teses e sessenta e três (63) dissertações. Assim, quando computados os trabalhos que enfocam a educação de crianças surdas com IE temos um número total de setenta e sete (81) trabalhos (somando Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental).

²⁶ Cabe lembrar que este estudo faz parte de um *corpus* maior, composto por 338 dissertações e teses, levantadas por Albres (2019) e complementada pela acadêmica Mairla Pereira Pires Costa em sua pesquisa de doutorado em andamento na PGET – UFSC (2020-2024).

Gráfico 1 - Quantidade de trabalhos e recorte da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

O recorte selecionado para a ADD foi composto por seis (6) trabalhos que abordam a Educação Infantil, sendo duas (2) teses e quatro (4) dissertações, o que corresponde a 7,4% das pesquisas sobre crianças surdas (do total de 81 pesquisas).

Essa pequena porcentagem apenas revela o quanto desconhecemos como se tem desenvolvido a educação de crianças surdas pequenas no Brasil. Quais as condições das instituições que atendem a primeira infância? Que serviços educacionais são disponibilizados efetivamente e de que forma? Esse fato indica a necessidade de mais estudos sobre a paisagem da Educação Infantil de surdos no Brasil em condições de inclusão escolar mediada por intérpretes, por exemplo. Esse dado indica que as crianças surdas têm pouca visibilidade na educação, geralmente sendo atendidas por programas de saúde como atendimento médico e fonoaudiológico, já que a surdez é concebida como uma deficiência na primeira infância.

Quando tomamos o total das pesquisas compiladas por Albres (2019) e Costa (2021) no âmbito do InterTrads, ou seja, das 338 pesquisas apenas seis (6) versam sobre a Educação Infantil, o que evidencia uma comparação fortemente desproporcional com outros níveis de ensino, reforçando a necessidade de maiores investimentos em pesquisa nesse nível de ensino. Dentre estas, apenas seis (6) abordam a atuação do intérprete na educação infantil. Ressalta-se que o Decreto 5.626 não prevê a atuação do IE na Educação Infantil.

Optamos por apresentar, inicialmente, uma síntese das pesquisas, situando os temas e os cenários estudados, descrevendo os intérpretes participantes, para, em seguida, adentrar o *corpus* referente aos discursos.

Dessa forma, neste capítulo, buscamos analisar como se dá a trama discursiva entre as diferentes esferas ligadas à Educação de Surdos e aos Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS) que, articulados, permitem a compreensão dessa complexa atividade humana (interpretação educacional). “A noção de esfera permeia a caracterização do enunciado e dos seus tipos estáveis, os gêneros, no que diz respeito ao seu tema, à sua relação com elos precedentes (enunciados anteriores) e com os elos subsequentes (a atitude responsiva de seus enunciadores)” (GRILLO, 2006, p. 146).

Destacamos que trabalharemos com o discurso acadêmico e valorizado socialmente, com o discurso escrito dos autores das dissertações e teses, o que carrega uma arquitetônica específica. As dissertações e teses selecionadas para a análise são apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 - As pesquisas sobre Educação Infantil²⁷

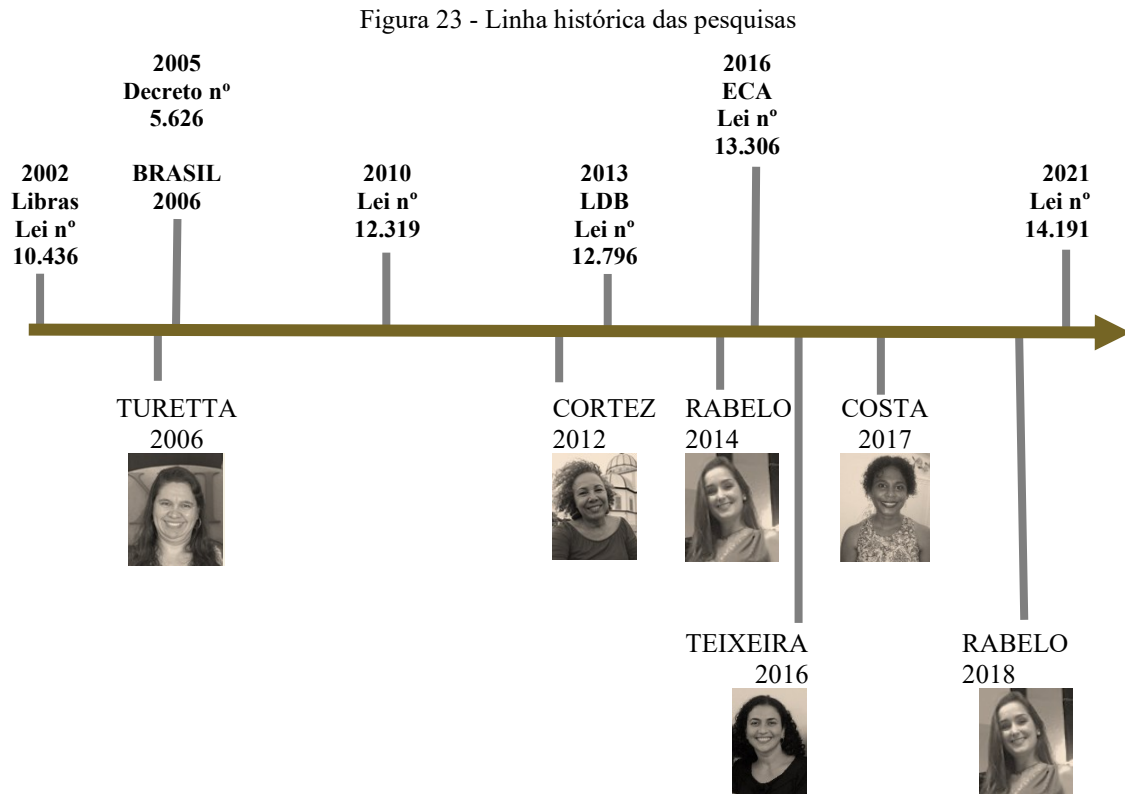
PESQUISAS	
DISSER- TAÇÃO	2006 TURETTA, Beatriz Aparecida dos Reis. A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190808
	2012 CÔRTEZ, Diolira Maria. “Brincar vem”: a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos. Acesso em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/210184
	2014 RABELO, Dayane Bollis. O bebê surdo na educação infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas. Acesso em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/210186
	2017 COSTA, Renata dos Santos. O professor intérprete de Libras em uma escola polo do município de Nova Iguaçu. 2017. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190829
TESE	2016 TEIXEIRA, Keila Cardoso. A criança surda na educação infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229669
	2018 RABELO, Dayane Bollis. A educação infantil para crianças surdas em municípios da região metropolitana de Vitória. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/212900

Fonte: Elaborado pela autora.

²⁷ Os trabalhos de mestrado são apresentados com o fundo rosê e os trabalhos de doutorado são apresentados com o fundo verde em todos os quadros do capítulo de análise para contribuir com a leitura e diferenciação.

5.2 PERÍODO HISTÓRICO DAS PESQUISAS

Apresentamos os trabalhos levantados sobre IE na Educação Infantil (Figura 23), seu contexto histórico e temporal relacionado às políticas públicas do Brasil.



Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira pesquisa selecionada para esse *corpus* é de 2006, ano marcado por grandes transformações em decorrência da recente promulgação da lei que reconhece a Libras (BRASIL, 2002) e do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) que a regulamenta e aborda a educação bilíngue. Desde meados dos anos de 1990, vivemos a consolidação de uma política de inclusão escolar no Brasil (MENDES, 2006) o que promoveu mais espaços de escolas comuns com a matrícula de alunos surdos, por exemplo. Assim, como a reorganização de atendimento especializado para essa clientela, como professores de Libras e intérpretes de Libras-português,

Apenas em 2012, o tema da Educação Infantil é retomado, bem como as pesquisas que compõem o *corpus* (CORTEZ, 2012, RABELO, 2014, 2018; TEIXEIRA, 2016), e a pesquisa de Costa (2014).

As alterações na LDBN também englobam a educação especial. De acordo com a Lei nº 12.796/2013, entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O texto também garante que o Poder Público adotará como alternativa preferencial a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública. Essa lei contribui para a consolidação da inclusão escolar.

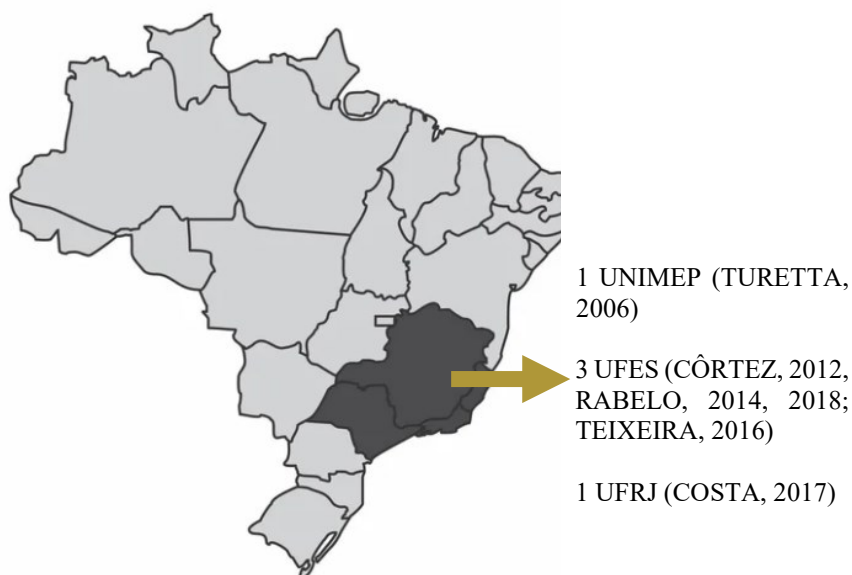
A Lei nº 13.306/2016 altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na Educação Infantil, ou seja, estabeleceu que o atendimento em creche e pré-escola é destinado às crianças de 0 a 5 anos de idade. Esse fato influencia as matrículas mais cedo possível.

Recentemente tivemos a Lei nº 14.191/2021 (LDBN) que compreende a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino e deve ser aplicada em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos. Em seu Art. 60-A, “§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida”. Tanto as comunidades surdas quanto a comunidade acadêmica têm grandes expectativas para a melhoria na educação de crianças surdas com base nessa legislação.

5.3 LOCALIZAÇÃO

Essas pesquisas foram construídas na região Sudeste do Brasil. Constatamos que apenas em três cidades do Brasil se tem pesquisa sobre a atuação dos IE na Educação Infantil, sendo Piracicaba, no estado de São Paulo, Vitória, no estado do Espírito Santo e cidade do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro. A pesquisa de Turetta (2006) foi produzida na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), quatro pesquisas foram desenvolvidas na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) (CORTEZ, 2012; RABELO, 2014, 2018; TEIXEIRA, 2016), e uma pesquisa na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (COSTA, 2014) (Figura 24). Isso não significa que em outros estados o serviço de educação inclusiva não seja ofertado nesse nível de ensino com a presença de intérpretes, apenas evidencia escassez de pesquisas e de cobertura no território nacional.

Figura 24 - Mapa do Brasil e a localização das pesquisas e Instituição²⁸



Fonte: Elaborado pela autora.

Constatamos que a região Sudeste concentra as pesquisas assim como, historicamente, essa região concentra a maioria das universidades públicas com programas de pós-graduação. Há uma equação de investimento na ciência proporcional ao conhecimento que se produz em cada região. Assim como o pouco investimento da pesquisa sobre Educação Infantil.

5.4 PESQUISADORAS: AUTORAS DOS DISCURSOS

Neste tópico, apresentamos um pouco sobre o currículo declarado das autoras com informações extraídas da plataforma Lattes, assim como uma breve descrição revelada pelas autoras na introdução de suas dissertações e teses. Dessa forma, pretendemos que se conheça um pouco sobre as pesquisadoras, seus interesses e seu envolvimento com a educação de surdos e as comunidades surdas.

Apresentaremos quadros com os dados do minicurrículo, seguido da narrativa pessoal das autoras.

²⁸ A imagem utilizada para ilustrar a região sudeste foi extraída <https://br.depositphotos.com/>, imagem liberada para uso acadêmico.

Quadro 6 - Dados da pesquisadora extraído do Currículo Lattes²⁹

	<p>Beatriz Aparecida dos Reis Turetta</p> <p>Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2013), Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2006), Especialização em Atendimento às necessidades educacionais de alunos que requerem materiais, códigos e linguagens alternativas pela Universidade Metodista de Piracicaba (2004) e Graduação em Licenciatura Plena Em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano São Paulo (2001). Pós-doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2017). Atualmente é pesquisadora junto ao grupo de pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, desenvolvendo atividades de pesquisa junto a docentes do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos e atua na condição de especialista convidada da Comissão Assessora de Especialistas em Educação Especial e Atendimento Especializado no âmbito dos Exames e Avaliações da Educação Básica (CAES). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, educação infantil e educação de surdos.</p> <p>Orientadora: Maria Cecilia Rafael De Góes</p> <p>* Informações coletadas do Lattes em 24/06/2020</p>
---	--

Fonte: Currículo Lattes (2020)³⁰.

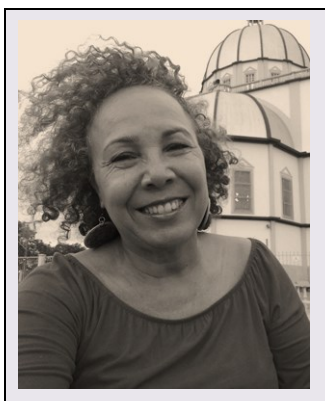
Beatriz Turetta era professora de Educação Infantil na época do mestrado e relata seu interesse pelo tema.

Então, por que o interesse pelas questões da surdez? Pelas crianças surdas? Pela Língua de Sinais? É difícil responder, mas o conhecimento inicial que tive sobre esses sujeitos, produziu em mim sentimentos fortes: uma espécie de paixão à primeira vista e uma perplexidade diante da injustiça que marca suas condições de vida. Isso me levou a ver a educação por outros ângulos, com menos inocência e de forma mais crítica. Além do mais, parece ter-me levado a uma transição de projeto de vida profissional, estágio em que me encontro. Gosto de ser professora de Educação Infantil, mas não sou a mesma de antes dos estudos sobre a surdez e não me vejo sendo apenas essa professora. Minhas preocupações estão orientadas para as necessidades especiais. Dependendo das circunstâncias de vida e oportunidades, pretendo fortalecer esse lado de minha opção profissional-acadêmica. (TURETTA, 2006, p. 01).

²⁹ As imagens, fotos das autoras pesquisadoras, foram extraídas do Currículo Lattes. Site público em que os pesquisadores publicam seu currículo e foto como apresentação pessoal. Sendo assim com base no Art. 46 da Lei nº 9.610 de 19 de fevereiro de 1998 não constitui ofensa aos direitos autorais: III - a citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra.

³⁰ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6300695974113697>.

Quadro 7 - Dados da pesquisadora extraído do Currículo Lattes

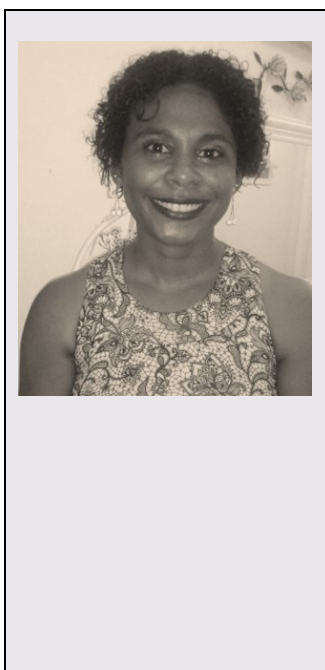
	<p>Diolira Maria Côrtes</p> <p>Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2012). Professora na Educação Infantil - Prefeitura Municipal de Vitória - ES, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, educação especial, educação inclusiva, Libras.</p> <p>Orientadora: Ivone Martins De Oliveira</p> <p>* Informações coletadas do Lattes em 24/06/2020</p>
---	---

Fonte: Currículo Lattes (2020)³¹.

Diolira Côrtes, também professora de Educação Infantil, revela suas motivações:

Em meio a esses embates que perpassam o universo educacional, o interesse pelo presente estudo surgiu a partir de minha experiência profissional vivida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Vitória/ES, escolhido para ser uma das escolas referência³ na educação de surdos. Ao atuar como professora bilíngue na educação infantil, tive minhas inquietações ainda mais aguçadas no que se refere à educação da criança surda desde a educação infantil. (CÔRTEES, 2012, p. 15).

Quadro 8 - Dados da pesquisadora extraído do Currículo Lattes

	<p>Renata dos Santos Costa</p> <p>Doutoranda em Linguística, estudo das línguas (PGLETRAS/UERJ). Mestre em Educação (PPGE/UFRJ). Especialista em Educação de surdos (INES/DESU), Bacharel em Tradução e Interpretação de Libras/português (UFSC) e licenciada em Pedagogia (UNIRIO). Pesquisadora do GEPeSS (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Surdez), coordenado pela professora Dr^a Celeste Kelman da Faculdade de Educação da UFRJ. Tradutora e intérprete de Libras do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), lotada no DESU (Departamento de Ensino Superior). Professora intérprete da escola polo em surdez do município de Nova Iguaçu. Atualmente coordena com Laura Jane Belém e Karine Rocha o curso de extensão do INES/DESU, de 180h, intitulado “Formação Continuada do Profissional Tradutor Intérprete de Libras/Português Educacional nos Espaços de Educação Superior”. É parecerista ad hoc da Revista Fórum do INES.</p> <p>Orientadora: Celeste Azulay Kelman.</p> <p>* Informações coletadas do Lattes em 24/06/2020</p>
---	---

Fonte: Currículo Lattes (2020)³².


³¹ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3692751386979300>.

³² Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2759000860926550>.

Renata Costa (2017), que também é professora, inicia sua atuação como intérprete e com experiências diversas em diferentes contextos (religioso, médico, educacional etc.), ao final é aprovada como IE.

Em 2002, a atividade profissional formal como intérprete de Libras começa em um projeto comunitário de alfabetização de jovens e adultos (COSTA, 2012, p. 21). Somente o concurso de Nova Iguaçu unia os cargos de TILSP e de professor na mesma função, para trabalhar como mediadores do processo de ensino e aprendizagem vivenciados por alunos surdos (COSTA, 2012, p. 23). A pertinência da discussão e do tema de pesquisa é corroborada pelos trabalhos encontrados de autores que discutem a complexidade da distinção entre o papel de tradutor intérprete e de professor e o grande desafio do novo cargo de professor intérprete. (COSTA, 2012, p. 24).

Quadro 9 - Dados da pesquisadora extraído do Currículo Lattes

	<p>Dayane Bollis Rabelo</p> <p>Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas (2018). Possui Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2011) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2014). Atualmente é professora de educação infantil da Prefeitura Municipal de Vitória e professora do ensino fundamental da Prefeitura Municipal da Serra. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, Educação Inclusiva, Educação de Surdos e Políticas Educacionais.</p> <p>Orientadora: Ivone Martins De Oliveira</p> <p>* Informações coletadas do Lattes em 24/06/2020</p>
--	---

Fonte: Currículo Lattes (2020)³³.

Dayane Rabelo (2018) inicia sua aprendizagem de Libras na faculdade de pedagogia e atua como professora de Educação Infantil. Relata que


Após a experiência da escrita do trabalho de conclusão de curso e trabalhando como assistente de educação infantil (AEI) do município de Vitória no ano de 2011, atuando no grupo I vespertino com crianças de 6 meses a 1 ano de idade, novas indagações sobre o assunto permeavam meus pensamentos. (RABELO, 2018, p. 14). Em outras palavras, fui passando os meus dias ali, no cotidiano da educação infantil, quieta, no meio de “coisas miúdas” – refiro-me às crianças pequenas. Encantei-me por elas e por suas espontaneidades, porque a infância possui características marcantes como a predominância da afetividade, da subjetividade, da magia, da ludicidade, da poesia, da expressividade (HADDAD, 1998).

³³ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9913041199732165>.

Consequentemente, comecei a refletir e a questionar como ocorre a inclusão de bebês surdos na educação infantil do município de Vitória. (RABELO, 2018, p. 15).

O objeto de estudo foi construído na vida profissional, pois ela era professora de Educação Infantil. Rabelo concluiu o mestrado, em 2014, e o doutorado, em 2018, seguindo a mesma temática.

Quadro 10 - Dados da pesquisadora extraído do Currículo Lattes

	<p>Keila Cardoso Teixeira</p> <p>Doutorado (2016) em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE- UFES), mestrado (2004) em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba / UNIMEP, especialização em Reabilitação Infantil (Desenvolvimento Infantil: Linguagem e Surdez / Surdez: Desenvolvimento e Inclusão) CEPRE / FCM pela UNICAMP (2000), especialização em Educação Especial pela PUCCAMP (1998) e graduada em Pedagogia. Atualmente é professora adjunta da disciplina Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS na Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP/CE-UFES), vice coordenadora e pesquisadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/CNPq-UFES) na linha de pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas Bilíngues e pesquisadora no grupo de pesquisa Círculo de Estudos Indisciplinares com Línguas de Sinais (Ceilis). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Surdos, atuando principalmente nos seguintes temas: Estudos Surdos, Educação Bilíngue, LIBRAS, formação de professores/as, educação especial, educação inclusiva, acessibilidade. (Texto informado pelo autor)</p> <p>Orientadora: Sonia Lopes Victor</p> <p>* Informações coletadas do Lattes em 24/06/2020</p>
--	--

Fonte: Currículo Lattes (2020)³⁴.

Keila Teixeira (2016), professora atuando com crianças surdas, procurou cada vez mais aprofundar seus conhecimentos no campo como pesquisadora e, atualmente, como professora universitária. Conta que

ficava intrigada com aquele grupo de alunos surdos na sala chamada “sala de alfabetização”. Então eu perguntava à professora e à coordenadora se não existia um jeito de nos comunicarmos com eles. Dessa feita, com a intenção de dar

³⁴ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4297153426007763>.

continuidade aos estudos, iniciei, sob a orientação e supervisão da professora doutora Zilda Maria Gesueli, um curso de aprimoramento na área de Educação de Surdos, denominado “Reabilitação Infantil”, que ocorreu no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Gabriel Porto” (CEPRE), vinculado à Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). (TEIXEIRA, 2016, p. 13).

Com essas informações, é possível compreender como surgem os interesses das pesquisadoras pela Educação Infantil e crianças surdas. A trajetória pessoal e acadêmico-profissional das pesquisadoras influencia o modo pelo qual elaboram suas questões de pesquisa e formulam seus problemas de pesquisa. Todas são professoras e com experiência em educação de surdos, seja na docência ou como IE.

As pesquisadoras “seguem” o que se espera de um trabalho acadêmico, ou seja, se apresentam na introdução das dissertações e teses, expõem seus estudos e produzem novas formulações sobre o tema proposto. O gênero texto acadêmico (dissertação e tese), ao mesmo tempo em que supõe regras que determinam a organização textual e funções discursivas, em determinados momentos, como um tipo de discurso, indica a marcação de uma posição ideológica.

As pesquisadoras são autoras dos seus discursos, mas esses discursos são habitados por outras vozes. Esses discursos são sociais e ideológicos. Concordamos que não existem pesquisas desinteressadas ou destituídas de um lugar político e ideológico. Todas as autoras são professoras e/ou intérpretes educacionais e apresentam um discurso de compromisso social com a educação e com as comunidades surdas reconhecendo-as como minoria linguística a procura de respostas para a consolidação de uma educação bilíngue para os alunos surdos.

5.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Até o momento da análise, trabalhamos com a contextualização do *corpus* e com a apresentação das autoras. A partir de agora, focaremos no conteúdo das dissertações e teses trazendo excertos, desenvolvendo uma análise enunciativo-discursiva.

5.5.1 Pluralidade de vozes presentes nos trabalhos (discursos)

Compreendemos que as pesquisadoras se constituem nas relações que estabelecem em seu processo formativo e com seus pares, orientadores, professores e grupos de pesquisas.

Assim como com os autores que estudam, com os livros que citam e com o que convivem na vida concreta. As pesquisadoras que se dedicaram a estudar o tema da Educação Infantil e crianças surdas também eram professoras e estavam envolvidas nas questões práticas da escola e da sala de aula, participaram de grupos de pesquisa em instituições públicas de ensino e buscaram desenvolver suas pesquisas usufruindo de uma revisão de literatura.

Para contextualizar a formação, como pesquisadoras, das participantes desta pesquisa, ou seja, das autoras das dissertações e teses que versam sobre o intérprete na Educação Infantil, levantamos os nomes das orientadoras e apresentamos uma síntese do contexto em que essas pesquisas foram geradas, dos grupos de pesquisa a que pertenciam.

Considerando a polifonia dos discursos acadêmicos, desde os discursos reportados quanto a palavra própria do pesquisador, apresentamos a seguir as orientadoras das pesquisas e seus interesses a partir das pesquisas registradas no Currículo Lattes. Consideramos que as vozes das orientadoras marcam os trabalhos desenvolvidos sobre Educação Infantil e crianças surdas pelo seu próprio papel de orientação.

Quadro 11 - Conexões de orientações e grupos de pesquisas

Orientadoras	Orientandas/Pesquisadoras
Prof. ^a Dr. ^a Maria Cecília Rafael de Góes	Beatriz Aparecida dos Reis Turetta (2006)
Prof. ^a Dr. ^a Ivone Martins de Oliveira	Diolira Maria Côrtes (2014)
	Dayane Bollis Rabelo (2014 e 2018)
Prof. ^a Dr. ^a Sonia Lopes Victor	Keila Cardoso Teixeira (2016)
Prof. ^a Dr. ^a Celeste Azulay Kelman	Renata dos Santos Costa (2017)

Fonte: Elaborado pela autora.

As quatro orientadoras são renomadas professoras pesquisadoras no Brasil. Importante indicar que essas orientadoras trabalham com a temática da educação de minorias, grupos socialmente e historicamente excluídos da escola. Essas orientadoras formam grupos de pesquisas que trabalham também na perspectiva histórico-cultural, pautando-se em uma abordagem qualitativa e social da vida humana. Esses aspectos são similares entre as orientadoras, podendo indicar a polifonia.

Para Bezerra (2007), a polifonia se definirá pela convivência e pela interação de vozes, em um mesmo espaço do romance, todas representando um determinado universo e marcadas por ele. Dessa forma, encontrar nos gêneros discursivos vozes e consciências independentes, como sendo sujeitos de seus próprios discursos, nos

quais os autores não as avaliam desde seu prisma social, de seu arcabouço de valores, mas as tratam como a consciência do outro e não uma projeção da sua própria consciência, é uma tarefa árdua. Por um lado, pode ser encontrado na materialidade linguística dos enunciados concretos a heteroglossia (plurilinguismo/plurivocidade), a luta social entre as diferentes “verdades sociais” (FARACO, 2009, p. 70). (PIRES; KOLL; CABRAL, 2016, p. 123).

Além da orientação, os grupos de pesquisa também contribuem para que os trabalhos tenham uma linha de pensamento. Contudo, nem todas as autoras indicam em suas introduções a participação em algum grupo de pesquisa. Por exemplo, Teixeira (2016) explicita que participava da pesquisa da sua orientadora Sonia Lopes Victor intitulada “A educação especial na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental: estudos dos processos de inclusão e do atendimento educacional especializado”, como também do Grupo de Pesquisa “Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade” (Grupicis), registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Relata que

o objetivo desse grupo é investigar a educação especial na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental, visando à realização de estudos sobre os processos de inclusão e ao atendimento educacional especializado de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (TEIXEIRA, 2016, p. 15).

Tendo por base o postulado bakhtiniano de que “[o] nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros” (BAKHTIN, 2015, p. 223) e que esta afirmação se atribui também ao discurso acadêmico, bem como os seus efeitos de sentido em dissertações e teses. Segundo Bakhtin (2015), o discurso caracteriza-se por ser polifônico, isto é, revestido das palavras do outro, de novos valores, sendo incorporado diversos posicionamentos axiológicos no discurso dos autores quando de nossa leitura das dissertações e teses.

Nos escritos de Bakhtin (1997b), a polifonia denomina a pluralidade de vozes em equilíbrio presente na obra de alguns autores. Bakhtin estudou a obra de Dostoiévski, romancista russo que viveu no século XIX, mas este conceito é expandido para todos os discursos que em sua trama envolvem a incorporação ou reformulação de outros discursos. Trata-se de uma metáfora criada a partir da teoria musical que utilizamos também para analisar discursos acadêmicos, como as teses e dissertações.

Usamos o “conceito de polifonia, uma vez que no âmbito do enunciado funcionam inúmeros mecanismos de circunscrição da alteridade, de uma relação complexa com

alteridade que denuncia uma relação do enunciador com a própria palavra e com a língua” (COSTA, 2015, p. 332).

Há elementos visuais explícitos no discurso acadêmico em que podemos estabelecer discursividade como a citação direta e indireta dentro do texto escrito. Mas há outros discursos que circulam em interações entre professores e alunos em momentos de orientação, assim como as orientações e considerações realizadas pelos professores que compõem as bancas de qualificação e defesa (compondo os rituais da pós-graduação) que, por vezes, são mais difíceis de serem percebidos quando do relatório de pesquisa finalizado, ou seja, dissertações e teses. Dessa forma, a seguir, apresentamos a composição das bancas de mestrado e doutorado.

Quadro 12 - Conexões de orientações e grupos de pesquisas

Orientandas/Pesquisadoras	Banca examinadora
Beatriz Aparecida dos Reis Turetta (2006)	Prof. ^a Dr. ^a Maria Cecília Rafael de Góes (Orientadora) Prof. ^a Dr. ^a Cristina Bróglia Feitosa de Lacerda Prof. ^a Dr. ^a Maria Cristina da Cunha Pereira
Diolira Maria Côrtes (2014)	Prof. ^a Dr. ^a Ivone Martins de Oliveira (Orientadora) Prof. Dr. Rogério Drago Prof. ^a Dr. ^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini
Dayane Bollis Rabelo (2014)	Prof. ^a Dr. ^a Ivone Martins de Oliveira (Orientadora) Prof. Dr. Rogério Drago Prof. ^a Dr. ^a Maria de Fatima Carvalho
Keila Cardoso Teixeira (2016)	Prof. ^a Dr. ^a Sonia Lopes Victor Prof. ^a Dr. ^a Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho Prof. ^a Dr. ^a Angela Maria Cautyt Santos da Silva Prof. ^a Dr. ^a Sonia Mari Shima Barroco
Renata dos Santos Costa (2017)	Prof. ^a Dr. ^a Celeste Azulay Kelman (Orientadora) Prof. ^a Dr. ^a Ana Ivenicki Prof. ^a Dr. ^a Wilma Favorito
Dayane Bollis Rabelo (2018)	Prof. ^a Dr. ^a Ivone Martins de Oliveira (Orientadora) Prof. ^a Dr. ^a Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado Prof. Dr. Rogério Drago Prof. ^a Dr. ^a Dilza Côco Prof. ^a Dr. ^a Silvia Moreira Trugilho

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os professores convidados para compor as bancas são pesquisadores envolvidos com o campo da educação e atuantes na educação especial, bem como em políticas públicas visando minimizar as diferenças sociais.

De certa forma, é possível perceber a polifonia também examinando os autores (textos) que são citados nas dissertações e teses, os autores que são convidados para o diálogo sobre o conceito de IE, sobre educação de surdos e o contexto político. De tal modo, apresentamos, a seguir, um quadro com as citações conceituais sobre o IE ou relacionadas a esse profissional.

Quadro 13 - Citações conceituais sobre o intérprete educacional

Pesquisadoras	Trabalhos citados ³⁵
Beatriz Aparecida dos Reis Turetta (2006)	LACERDA, C. B. F. L. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Claudia Baliero; HARRISON, Kathry N. Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite; TESKE, Ottmar (orgs.) Letramento e minorias . Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.
Diolira Maria Côrtes (2014)	LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) em língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos . 2000. TURETTA, B. A. dos R. A criança surda e seus interlocutores num Programa de escola inclusiva com abordagem Bilíngüe . Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006. VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria Político-Pedagógica. Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial. Educação bilíngüe : ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da LIBRAS. Vitória, 2008.
Dayane Bollis Rabelo (2014)	TURETTA, B. A. dos R. A criança surda e seus interlocutores num Programa de escola inclusiva com abordagem Bilíngüe . Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006. TURETTA, B. A. dos R; GÓES, M. C. R. de. Uma proposta inclusiva bilíngüe para as crianças menores. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (Org.) Uma escola, duas línguas : letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, p.81-98.

³⁵ Mantivemos a formatação das referências indicadas nas dissertações e teses, inclusive com os erros do original. Por exemplo, atualmente, se tem utilizado apenas o sobrenome e as iniciais dos nomes dos autores, também há necessidade de indicação do link de acesso aos textos on-line seguido da data de acesso.

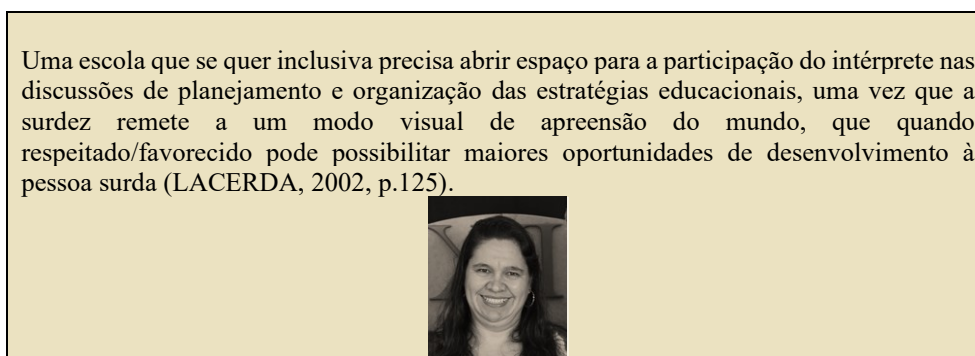
	<p>CÖRTEZ, D. M. Brincar vem: a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.</p> <p>LACERDA, C. B. F. de; BERNARDINO, B. M. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (Org.) Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 65-80.</p> <p>LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (Org.) Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 11-32.</p> <p>LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. de T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (Org.) Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 33-50.</p>
Keila Cardoso Teixeira (2016)	<p>LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (org.) Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2004.</p> <p>TURETTA, B. A. dos R; GÓES, M. C. R. de. Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (Org.) Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, p.81-98.</p> <p>SANTOS, Adriana Dantas Wanderley dos. A educação dos surdos na cidade de Salvador: reflexões sobre suas particularidades linguísticas e os serviços oferecidos nos primeiros anos escolares. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.</p> <p>VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria Político-Pedagógica. Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial. Educação bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da LIBRAS. Vitória, 2008.</p> <p>A autora também cita Lodi (2010) e Martins, Martins e Lacerda (2011), mas estas referências não estavam compiladas no capítulo de referências.</p>
Renata dos Santos Costa (2017)	<p>ALBRES, N. A. Intérprete educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.</p> <p>KELMAN, C. A. Os diferentes papéis do professor intérprete. Revista Espaço (INES), v.24, p. 25- 30, 2005.</p> <p>LACERDA, C. B. F. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. Cadernos de Educação (UFPEL), v. 36, p. 133- 153, 2010.</p> <p>LACERDA, C. B. F. Intérprete de Libras em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Porto Alegre: Mediação\FAPESP, 2009.</p>

	<p>LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F. Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos / organizadoras: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Lara Ferreira dos Santos. – São Carlos: EdUFSCar, 2014.</p> <p>MASUTTI, M. L. SILVA, S. G. L. Tradução e Interpretação de Libras I. Universidade Federal de Santa Catarina. Bacharelado em Letras\Libras na modalidade à distância. Florianópolis, 2011.</p> <p>SOUZA, R.M. O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem. DOSSIÊ Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.8, n. esp., p.154-170, jun. 2007.</p>
Dayane Bollis Rabelo (2018)	<p>LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F. de; GOÉS, M. C. R. de. Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000. p. 51-84.</p> <p>LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVnKz/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 30 jun. 2017.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Turetta (2006) por ser a primeira pesquisadora a se dedicar ao estudo do intérprete na Educação Infantil teve acesso menor a trabalhos com essa temática. Ela cita apenas Lacerda (2002).

Quadro 14 - Citações extraídas da dissertação de Turetta (2006)³⁶



Fonte: Turetta (2006).

Cortês (2012) cita Turetta (2006), ao desenvolver uma revisão do seu trabalho, apresentando-a sinteticamente. A autora aborda também o documento da Secretaria

³⁶ Para apresentação do *corpus* (discurso escrito em relatório de pesquisa), optamos por emoldurá-lo em um quadro com fundo de cor amarelado remetendo a ideia de papel antigo. Destacamos dos excertos, em marca em negrito, os discursos que tratam do papel dos IE, quando oportuno.

Municipal de Educação de Vitória (VITÓRIA, 2008), Lacerda (2000) e Lodi e Luciano (2009) para discutir o papel do IE.

Quadro 15 - Citações extraídas da dissertação de Cortês (2012)

“[...] o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de ‘aprendizagem’” (LACERDA, 2000, p. 73).

Como afirmam Lodi e Luciano (2009) a respeito da imitação é por meio da imitação que as crianças começam a compreender o mundo exterior e as ações realizadas pelo outro. Tal processo possibilita uma maneira de a criança trazer para si o comportamento visto no outro, para que seja possível compreendê-lo e, assim, internalizar o conhecimento adquirido (p. 35).



Fonte: Cortês (2012, grifo nosso).

Côrtes (2012) indica que o intérprete também é um interlocutor importante no processo de aprendizagem da criança surda. A autora enfatiza a imitação como ação fundamental para a aquisição da linguagem. Ela observou que a imitação em bebês acontece nos momentos de dança, alimentação, brincadeira, higienização, entre outros, e quando os sinais são estimulados, solicitados, produzidos nas mãos dos bebês logo eles surgem espontaneamente nas interações.

Rabelo (2014), por sua vez, cita Turetta (2006) e Côrtes (2014), Turetta e Góes (2009), assim como Lacerda e Bernardino (2009), Lodi e Lacerda (2009), Lodi e Luciano (2009).

Quadro 16 - Citações extraídas da dissertação de Rabelo (2014)

“o acesso e o contato com essa língua na escola podem favorecer o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos de forma ampla e adequada pelo aluno surdo” (LACERDA; BERNADINO, 2009, p. 65).

Lodi e Lacerda (2009) nos dizem “que estes sujeitos devam interagir com interlocutores usuários de língua de sinais o mais precocemente possível. [...] Desta forma, tal proposta educacional contempla o direito linguístico da pessoa surda de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais” (p. 12).

Neste processo de interação, o brincar, configura-se como uma prática social fundamental para a constituição dos sujeitos, pois é na brincadeira que a criança se apropria de um

mundo que ainda não é seu, preenche suas necessidades mais imediatas e compreende o mundo dos adultos. Por meio do brincar, a criança inicia seu processo de autoconhecimento, pois, por meio da utilização do brinquedo como instrumento, pode explorar o mundo; como resultado, desenvolverá suas capacidades motoras e cognitivas e terá a ampliação de seu processo de socialização, o que facilitará, posteriormente, sua aproximação com outras crianças e com os adultos e, portanto, a apropriação dos bens culturais de seu meio social (LODI; LUCIANO, 2009, p. 35).



Fonte: Rabelo (2014).

Constatamos que as primeiras autoras selecionaram citações mais genéricas que tratavam do desenvolvimento infantil e da importância de seus interlocutores para a aprendizagem e por conta própria constroem suas generalizações em relação às situações educacionais das crianças surdas e seus interlocutores, sejam eles os professores e instrutores de Libras ou os IE. Teixeira (2016) discute o papel do intérprete e cita Lacerda (2008).

Quadro 17 - Excertos extraídos da dissertação de Teixeira (2016)

O interlocutor adulto tem papel fundamental neste processo, pois, as interações que estabelece com as crianças, permitem que elas desenvolvam atitudes discursivas que possibilitam a aprendizagem e a identificação de aspectos importantes da língua que ela está se apropriando (LACERDA, 2008, p. 36).



Fonte: Teixeira (2016).

É possível perceber que os mesmos textos circulam entre as pesquisadoras, guardadas as devidas diferenças cronológicas. Costa (2017) foi a pesquisadora que fez uma revisão de literatura mais ampla em período histórico e mais abrangente, envolvendo teses, dissertações, artigos científicos, capítulos de livro e livros completos. Ela traz para o corpo do seu texto (dissertação) várias citações e constrói um diálogo com os autores e os coloca para conversar. Apresentamos, a seguir, algumas das citações selecionadas de sua dissertação para ilustrar as afirmações (conceitos ou definições) sobre o IE.

Quadro 18 - Citações extraídas da dissertação de Costa (2017)

No Brasil, o sistema educacional oficial não desvincula uma função da outra, de modo que a formação do professor é pré-requisito para o exercício da função. Nesse caso, a função do intérprete educacional se superpõe à do professor intérprete (KELMAN, 2005, p. 2).

Entre os profissionais que atuam na efetivação de práticas de educação inclusiva, encontra-se o tradutor-intérprete de língua de sinais (Libras/Português) (TILS). Profissional previsto no Decreto 5.626, é responsável pela acessibilidade linguística dos alunos surdos que frequentam parte da Educação Básica e Ensino Superior, interpretando do Português para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e vice-versa. A demanda por este profissional é crescente, já que é crescente também o número de surdos matriculados em busca de conhecimento mediado pela Libras. Em 2005, surgem os primeiros cursos em nível superior para formação de TILS. Com a publicação do Decreto 5.626, ficam determinados oficialmente níveis de formação e atribuições (LACERDA, 2010, p. 133).

Lacerda (2009) apresenta reflexões significativas neste contexto quando coloca que: O trabalho de interpretação não pode ser visto, apenas, como um trabalho linguístico. É necessário que se considere a esfera cultural e social na qual o discurso está sendo enunciado, dos diferentes usos da linguagem nas diferentes esferas de atividade humana. Mobilizado pela cadeia enunciativa, contribui para a compreensão do que foi dito e em como dizer na língua alvo; saber perceber os sentidos (múltiplos) expressos nos discursos (p. 21).

Masutti & Silva (2011, p.8) pontuam que o intérprete não é uma máquina, portanto, precisa investir em sua estrutura emocional para operar concomitantemente com todo um aparato técnico-científico de tradução.

Em certa medida, a cultura escolar, a estrutura escolar, os profissionais, as questões linguísticas e tradutórias, as questões políticas e as diretrizes são alguns dos elementos que afetam a construção do papel dos intérpretes de Libras\Português no contexto educacional (ALBRES, 2015, p. 128).

A hipótese: a formação do intérprete educacional demanda uma dupla formação, a saber, aquela própria da tradução (em geral, campo dos cursos de Linguística e Letras) e aquela que se inscreve no campo da Educação (Pedagogia e Licenciaturas); especialmente no caso do intérprete contratado para atuar no contexto escolar e convocado a participar do processo educativo de estudantes surdos, e em especial, daqueles matriculados nas séries iniciais de ensino. (SOUZA, 2007, p. 169)

Lacerda e Santos (2014, p. 207) explicam que o tradutor intérprete “trabalha ativamente no processo de ensino-aprendizagem, não só interpretando conteúdos como também se envolvendo nos modos de torná-los acessíveis ao aluno, conversando e trocando informações com o professor.”



Fonte: Costa (2017).

Por sua vez, Rabelo (2018) cita Lacerda (2000) e Lodi (2013), como apresentado no quadro abaixo.

Quadro 19 - Citações extraídas da tese de Rabelo (2018)

Lacerda (2000, p. 57) esclarece que O surdo tem acesso aos conhecimentos da cultura do grupo majoritário ao qual pertence por meio de uma língua que ele domina. À medida que a condição linguística especial do surdo é respeitada, aumentam as chances de ele se desenvolver-se e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória

A partir do discurso que constitui a Política, apreende-se que a relação professor-aluno e, portanto, a construção dos conhecimentos escolares pelos alunos no período regular de escolarização ganham menor importância, já que os processos envolvendo a Libras (língua que possibilitaria a participação e a aprendizagem dos alunos surdos) acabam sendo de responsabilidade dos tradutores e intérpretes (com papel e formação não definidos), e seu uso como (possível) língua de instrução é deslocado para os espaços de atendimento educacional especializado (AEE) (LODI, 2013, p. 56).



Fonte: Rabelo (2018).

Rabelo dialoga com Lodi (2013) para problematizar que a presença da Libras nas salas de aula, nesse contexto, acaba por ficar a cargo dos tradutores e intérpretes que, por sua vez, não têm sua função definida no Decreto nº 5.626, sendo mesclada com a de outros profissionais de apoio educacional

Todas as autoras citam a legislação nacional que indica o serviço de interpretação na educação, formação indicada e o papel dos intérpretes, como o Decreto nº 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005).

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do 33 conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. § 1.º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005).

Constatamos a recorrência de citação da autora Cristina Lacerda (2000, 2002, 2008, 2009, 2010) em diferentes textos, assim como dessa autora em parceria com outros autores. A autora Ana Claudia Balieiro Lodi (2013) também foi bastante citada, inclusive em textos em parceria com Cristina Lacerda. É importante mencionar que além do tema de pesquisa

das autoras serem similares, elas se inscrevem na mesma perspectiva teórica, o que pode ser um fator de seleção para compor o relatório de pesquisa e dialogar com as autoras.

Há ainda as vozes das comunidades surdas com afirmações que refletem e refratam os discursos que reverberam o desejo por uma educação bilíngue para surdos e a educação como um direito linguístico.

Em síntese, constatamos que as citações são usadas para discutir temas como formação, denominação e atuação dos IE.

5.5.2 Papel do intérprete educacional na Educação Infantil

É importante destacar que cada pesquisador deu um enfoque diferente ao seu trabalho. Dessa forma, não é nosso propósito comparar as pesquisas, mas descrever as mudanças sociais e as concepções sobre o IE. Optamos por seguir a ordem cronológica da defesa dos trabalhos a fim de investigar também se houve mudanças na definição do papel de IE, historicamente.

Iniciamos com o trabalho de Turetta (2006). Retomamos que a autora investigou uma instituição de Educação Infantil da rede pública em uma cidade do estado de São Paulo que desenvolvia, no ano de 2006, um programa com o objetivo de oferecer educação bilíngue em inclusão escolar, propiciando ao aluno surdo a interação com educadores ouvintes — professora, intérprete e outros profissionais — e um educador surdo, além da convivência com colegas alunos ouvintes e surdos. A metodologia de construção da pesquisa envolveu filmagens de atividades em classe, entrevistas com educadores e anotações de campo sobre aspectos de interesse da pesquisadora. A autora apresenta melhor o contexto dos interlocutores do seu espaço de pesquisa.

Em 2004 duas intérpretes começaram a atuar; uma delas ficava nas classes de Maternal II e Jardim II, por uma hora diária em cada turma; a outra atendia apenas à turma de Pré-escola no período matinal. Nesse período também começou o trabalho de um jovem educador surdo, que permanecia uma hora diária, pela manhã, em cada sala onde havia alunos surdos, três vezes por semana. Além disso, realizava oficinas com todas as crianças surdas da Instituição duas vezes por semana, à tarde, juntamente com uma fonoaudióloga que atuava como assessora do programa (embora com uma posição funcional de auxiliar de pesquisa). (TURETTA, 2006, p. 27).

A autora organizou o capítulo de análise apresentando os episódios interativos das atividades de sala de aula e a discussão sobre a participação dos interlocutores. Ela

contextualiza sobre a atividade, apresenta a transcrição dos enunciados dos participantes em um quadro e logo em seguida sua análise. Selecionamos alguns excertos dessa descrição de Turetta (2006) que abordam o papel assumido pela intérprete na Educação Infantil.

Apresentamos a seguir, o discurso de Turetta (2006) sobre a ação da intérprete em sala de aula em uma atividade em que estavam presentes professora regente ouvinte, intérprete, educador surdo (ensino de Libras e modelo linguístico), crianças ouvintes e surdas.

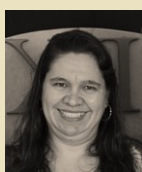
Quadro 20 - Excertos extraídos da dissertação de Turetta (2006)³⁷

Episódio 2: O cumprimento de todos os dias

“Neste episódio os interlocutores/educadores assumem papéis um tanto quanto distintos, a professora canta, **a intérprete faz a interpretação** já combinada e utilizada pela escola toda, e o educador surdo parece oscilar entre manter a disciplina das crianças e sinalizar o que consegue, já que precisa esperar pela sinalização da intérprete para situar-se nas atividades” (TURETTA, 2006, p. 52).

“Ao optar por explicar o que a professora estava solicitando, deixa seu papel de intérprete para **atender as reivindicações do educador surdo**, porém, desta vez, o faz com mais desenvoltura, utilizando a LIBRAS de maneira adequada e objetiva. Por sua vez o educador surdo deixa de ser meramente um expectador das interlocuções da professora e intérprete em sala de aula e passa a ser um agente ativo de enunciações” (TURETTA, 2006, p. 56).

“A professora se abdica da responsabilidade de tirar as dúvidas das crianças ouvintes e/ou surdas, somente o faz quando acaba de entregar as folhas de atividades e passa para conferir se as crianças haviam assinalado o número correto. Neste intervalo de tempo, o educador surdo já havia assumido a responsabilidade de ensinar Juliano enquanto **a intérprete estava ensinando Enzo. A intérprete também vai ver a atividade de Adriele**, mas a mesma já havia marcado o número correto, então parabeniza a menina e volta para a mesa dos meninos. Ambos, educador surdo e intérprete passam a assumir outras atribuições na sala de aula. A professora, ao olhar as atividades das crianças pulam a mesa das crianças surdas ao perceber que as mesmas já tinham sido orientadas, fato bastante curioso considerando que a mesma é responsável pela classe” (TURETTA, 2006, p. 56 e p. 60).



Fonte: Turetta (2006, grifo nosso).

Neste episódio, relatado por Turetta (2006), é possível apreender que a intérprete desenvolveu a atividade de interpretação da fala da professora, de uma música, assim como atende o educador surdo, com uma conversa direta entre intérprete e educador surdo adulto, sendo também a intérprete desse professor. A intérprete ensinava a criança surda paralelamente à professora regente e ao professor de Libras (educador surdo).

³⁷ Para apresentação do *corpus* (discurso escrito em relatório de pesquisa), optamos por emoldurá-lo em um quadro com fundo de cor amarelado remetendo a ideia de papel antigo. Destacamos dos excertos, em negrito, os discursos que tratam do papel dos intérpretes educacionais.

O segundo trabalho, a ser apresentado, é o de Cortez (2012). A autora estudou em um Centro Municipal de Educação Infantil, referência na educação de crianças surdas, no município de Vitória/ES. Como aporte teórico foi utilizada a abordagem histórico-cultural (estudos de Vigotski e de Bakhtin). A metodologia de construção da pesquisa envolveu “observação participante, registro em diário de campo, videogravação, entrevistas com os sujeitos envolvidos na pesquisa e análise de fichas de matrículas”. A autora denomina sua pesquisa de pesquisa qualitativa, estudo de caso do tipo etnográfico.

A autora explica que, no ano de 2008, a secretaria reformulou seu programa de educação bilíngue e que produziu um documento orientando as unidades de ensino a ter em seu quadro uma equipe bilíngue formada pelo instrutor ou professor de Libras, o professor bilíngue e o intérprete de Libras. Na Educação Infantil, a proposta é que não se tenha intérprete de Libras.

Quadro 21 - Excertos extraídos da dissertação de Cortez (2012)

Na educação infantil, de acordo com o documento (VITÓRIA, 2008a, p. 11), o professor bilíngue tem como função:

- a) Garantir o ensino de Língua Portuguesa aos alunos com Surdez da Educação Infantil às séries finais do Ensino Fundamental, incluindo EJA;
- b) Ministrar aulas como forma de complementação e suplementação curricular utilizando a LIBRAS como língua de instrução para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua;
- c) Desenvolver e adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
- d) Confeccionar, solicitar, disponibilizar e orientar a utilização de recursos didáticos que apoiem o processo de escolarização do aluno com surdez;
- e) Planejar e acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas em parceria com os demais profissionais da unidade de ensino e comunidade escolar, quando necessário, em consonância com o Projeto Político Pedagógico;
- f) **Exercer a função de Tradutor e Intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa-LIBRAS quando necessário.** (CORTEZ, 2012, p. 81-82).

Embora as funções do professor bilíngue sejam assim estabelecidas, a educação infantil, na sua especificidade que configura o trabalho educativo como cuidado e educação assentado no direito de a criança viver a infância, exige o deslocamento do olhar e do fazer desse profissional para questões pertinentes a essa etapa da educação. A responsabilidade pela criança, seja ela ouvinte, seja surda, deve ser de toda a comunidade escolar, não se restringindo apenas à equipe bilíngue (CORTEZ, 2012, p.82).



Fonte: Cortez (2012, grifo nosso).


Conforme a apresentação das orientações da secretaria, o “professor bilíngue”, que acompanha as atividades com o professor regente, pode desenvolver a função de intérprete de Libras. A autora também analisa que o trabalho do professor bilíngue e de qualquer outro membro da equipe pedagógica se amplia considerando as necessidades de cuidado. A autora também mostra a participação da instrutora de Libras em algumas atividades pedagógicas, como apresentado no excerto a seguir.

Quadro 22 - Excertos extraídos da dissertação de Cortez (2012)

Ensinando cores
Videogravação do dia 10-10-2011
À medida que a professora vai mostrando os potes de pinos, ela vai falando a cor e tentando sinalizar. Em seguida, entorna os pinos sobre o tapete para as crianças irem brincando.
Instrutora – (observa as cores mostradas pela professora e vai sinalizando, /AZUL//VERMELH@20//VERDE//AMAREL@/
Marcos e as crianças – (pegou os pinos e começou a encaixar)
(CORTEZ, 2012, p. 106-107).

Acolhida
Videogravação do dia 10-10-2011
Marcos – (Marcos tentou chamar a atenção da instrutora tocando em sua perna).
Instrutora – (fixou o olhar no rosto da professora que cantava, captando algumas palavras e sinalizou para Marcos) / SOL// ÁRVORE CANTAR/
(CORTEZ, 2012, p.109).

A presença de uma pessoa surda adulta que se utiliza da língua de sinais para se comunicar não causou estranheza e nem foi foco de estranhamento pelas crianças, ao contrário, a participação da instrutora contribuiu para a construção da imagem de **instrutora como mediadora**, com possibilidades semelhantes às da educadora ouvinte, como profissional da educação, colaborando para a percepção positiva da surdez pela criança surda e da diferença na forma de se comunicar pelas crianças ouvintes.
Em uma situação de acolhida em que a instrutora estava presente, Marcos tocou na instrutora em busca de estabelecer comunicação em sua língua. A Libras, que até o momento era utilizada prioritariamente para direcionar ações da criança, na interação com a instrutora, assume os contornos de um diálogo mais elaborado (CORTEZ, 2012, p. 108).



Fonte: Cortez (2012, grifo nosso).

Além da tarefa de ensinar sinais em atividades específicas, a análise de Cortez indica que, ao participar das atividades em sala de aula regidas pela professora ouvinte, a instrutora surda desenvolvia também a atividade de intérprete, apresentando em sinais para a crianças surda (Marcos) o que a professora cantava ou instruía. Cortez (2012) explica que essa turma (Grupo VI da Educação Infantil) tinha intérprete e a professora não tinha o domínio de Libras. Na ausência da intérprete, a instrutora apoiava o grupo, buscando garantir o desenvolvimento das atividades propostas na sala de atividade, atuando também como intérprete.

Rabelo (2014) estudou a inclusão de dois bebês surdos na turma do Grupo II, composta por 16 crianças, com idades entre 1 e 2 anos. Sendo que destes, dois são surdos (Antônio, com idade de 1 ano e 4 meses, e Joaquim de 1 ano e 6 meses) na Educação Infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Vitória/ES.

Como opção metodológica, desenvolveu um estudo de caso de inspiração etnográfica. Utilizou como recursos metodológicos a observação participante, registro em diário de campo, análise documental, entrevistas semiestruturadas com os sujeitos participantes da pesquisa, “educadores e com adultos que mantinham contato direto com os alunos surdos do Jardim II (diretora, duas professoras, intérprete, assessora e educador surdo) e registro em diário de campo e em vídeo que permitiram uma análise mais real da situação estudada” (RABELO, 2014, p. 43).

A autora apresenta excertos dos depoimentos dos agentes da escola, analisando as concepções dos profissionais a respeito da inclusão, surdez e do trabalho com os bebês surdos, assim como episódios interativos com excertos das falas dos participantes da interação ou mesmo uma narrativa produzida pela autora.

Quadro 23 - Excertos extraídos da dissertação de Rabelo (2014)

Em Vitória, uma equipe de professores, **tradutores, intérpretes**, instrutores e professores de LIBRAS, incluindo profissionais surdos, desenvolvem esse trabalho nas escolas de referência bilíngue operando em horário regular e no contra-turno escolar (RABELO, 2014, p. 94).

A equipe bilíngue desenvolve o ensino e uso da LIBRAS de forma integral. Para tudo que acontece na rotina da escola elas utilizam a LIBRAS com as crianças surdas que já se apropriaram de alguns sinais.

Então **eu faço esse trabalho colaborativo, articulado, com o professor de sala de aula**. Ele planeja. Como por exemplo hoje é dia do planejamento do professor. Geralmente a gente senta. E eu pergunto: "o que você tá trabalhando? Que atividade você quer trabalhar?" **A gente organiza as atividades usando a língua de sinais** (Denise - Equipe bilíngue). (p. 126)



Fonte: Rabelo (2014, grifo nosso).

Rabelo (2014) registra, a partir da entrevista com a intérprete Denise (sujeito da pesquisa), que o papel pedagógico do intérprete está relacionado a todas as etapas, desde o

planejamento, envolvendo o trabalho colaborativo com o professor regente da turma de Educação Infantil.

Quadro 24 - Excertos extraídos da dissertação de Rabelo (2014)

A equipe bilíngue da escola é formada por **uma professora bilíngue** e uma professora surda, e existem duas salas no período matutino com crianças surdas, sendo assim, elas se dividem da seguinte forma: segunda e quarta a **professora bilíngue fica na sala dos bebês surdos** e terça e quinta é a vez da professora surda ficar na sala com os bebês surdos e elas reservam a sexta-feira para planejamento (RABELO, 2014, p.125).

Elas permanecem durante toda a rotina com os bebês, participam das atividades propostas pelas professoras (regentes, artes e educação física), dos momentos de vídeo, músicas, brincadeiras, alimentação, higienização, acolhida e despedida. **Medeiam as atividades e o contato com a família, além de auxiliar no ensino da LIBRAS aos outros profissionais da turma, tendo uma função muito importante no cuidado e na educação dos bebês surdos** (RABELO, 2014, p. 125).

Olha, de acordo com o documento da educação bilíngue na educação infantil, eu exerço a função de professor bilíngue. De acordo com esse documento é garantir o ensino da língua portuguesa aos alunos com surdez da educação infantil as séries iniciais e ministrar aulas como forma de complementação e suplementação curricular utilizando a LIBRAS como meio de instrução para aprendizado da língua portuguesa, confeccionar, solicitar, disponibilizar e orientar a utilização de recursos didáticos que apóiem o processo de escolarização do aluno com surdez. Planejar e acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas em parcerias com os demais profissionais da unidade de ensino, e comunidade escolar quando necessária, com o projeto da escola. **Exercer a função de tradutora e intérprete de libras língua portuguesa/libras quando necessário** (Denise - Equipe bilíngue).

A professora bilíngue busca garantir o **ensino da LIBRAS** em todos os espaços e rotina do contexto da educação infantil, além de auxiliar as professoras regentes na **confeccção e desenvolvimento das atividades** (RABELO, 2014, p. 126).



Fonte: Rabelo (2014, grifo nosso).

A partir da observação e entrevista com a equipe bilíngue, Rabelo (2014) consegue apreender as inúmeras atividades desenvolvida pela professora bilíngue, que também atua como intérprete. Desde a mediação para a criança, o contato com a família, além de auxiliar no ensino da Libras, principalmente, o trabalho com o cuidar, educar e brincar.

Quadro 25 - Excertos extraídos da dissertação de Rabelo (2014)

Episódio - Música na rodinha

Nesse momento, a professora bilíngue pediu que todos os colegas e profissionais da turma olhassem para ela, cantassem e tentassem fazer a coreografia em que ela fazia os sinais em LIBRAS. Ela fazia os sinais referentes à música "Meu pintinho amarelinho". Desta forma, com todos dançando da mesma maneira, ela conseguiu a atenção de todos da turma, inclusive dos bebês surdos que também participaram do momento da roda. Ainda neste dia, as crianças iriam apresentar no pátio a música "Macaquinho, bate, bate o seu coquinho", as professoras conseguiram a fantasia de macacos para as crianças e pintaram com elas cocos secos com as cores que eram trabalhadas no projeto, e no momento da rodinha **cantaram a música da apresentação também interpretada pela professora bilíngue** e depois distribuíram os cocos para as crianças brincarem enquanto elas cantavam, todos participaram, Joaquim e Antonio se interessavam pelos cocos que eles mesmos haviam pintados (Diário de Campo - 14/11/2013) (RABELO, 2014, p. 148).



Fonte: Rabelo (2014, grifo nosso).

A professora bilíngue desenvolve a atividade de intérprete ao produzir a tradução da música e serve como modelo a ser copiado.

Teixeira (2016) analisou a apropriação do conhecimento de crianças surdas na Educação Infantil, em sala de atividade e no AEE, em um processo contínuo de colaboração entre instituição, instâncias administrativas locais e famílias. A autora descreve utilizar o estudo de caso de inspiração etnográfica, portanto, desenvolveu uma pesquisa qualitativa. Elegeu a escuta e a observação participante como técnica de pesquisa. Desenvolveu entrevistas e análise documental com base em arquivos coletivos e individuais. Registrou em filmagens e diário de campo. O estudo foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Vitória (ES). A seguir, apresentamos os excertos da tese em que a autora trata do papel do IE.

Quadro 26 - Excertos extraídos da dissertação de Teixeira (2016)

“Ficaram evidenciados encontros e desencontros no que diz respeito aos papéis da professora, da intérprete e do educador surdo, além de **ambiguidades na atribuição de responsabilidade a cada um**. Em termos da atuação pedagógica, nota-se que as condições ainda não lhes permitem um bom ritmo de aquisição da língua brasileira de sinais” (TEIXEIRA, 2016, p. 42).

Tradutor e Intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa-LIBRAS, profissional ouvinte com formação em nível médio para realizar a interpretação das duas línguas (LIBRAS-Língua Portuguesa) de maneira simultânea e consecutiva, viabilizando o acesso aos

conhecimentos e conteúdos curriculares em todas as atividades didático-pedagógicas colocando-se como mediador da comunicação (PMV/SEME, 2008) (TEIXEIRA, 2016, p. 83).

Tradutor e Intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa-LIBRAS Realizar a interpretação das duas línguas (Libras-Língua Portuguesa) de maneira simultânea e consecutiva; viabilizar o acesso aos conhecimentos e conteúdos curriculares em todas as atividades didático-pedagógicas colocando-se como **mediador da comunicação e não como facilitador da aprendizagem**; viabilizar a comunicação entre usuários e não usuários de LIBRAS em toda a comunidade escolar; apoiar a acessibilidade aos serviços e as atividades fim da instituição de ensino: secretaria, informática, fotocopiadora, biblioteca, seminários, palestras, fóruns, debates, reuniões e demais eventos de caráter educacional; participar do planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas desenvolvidas com alunos com surdez, em parceria com os demais profissionais da Unidade de Ensino e comunidade escolar, quando necessário, em consonância com o projeto político pedagógico; observar preceitos éticos no desempenho de suas funções, entendendo que não poderá interferir na relação estabelecida entre a pessoa com surdez e a outra parte, a menos que seja solicitado (TEIXEIRA, 2016, p. 180-181)³⁸.



Fonte: Teixeira (2016, grifo nosso).

Teixeira (2016) analisa que todos os profissionais (a professora, a intérprete e o educador surdo) desenvolvem atividades similares. A autora cita o documento do município que traz em seu texto uma definição abstrata do papel do IE como profissional que viabiliza “acesso aos conhecimentos e conteúdos curriculares em todas as atividades didático-pedagógicas colocando-se como mediador da comunicação” (TEIXEIRA, 2016, p. 83). Ao final do trabalho, no anexo, a autora disponibiliza o documento na íntegra com a definição. Contraditoriamente, o documento indica o papel de mediador da comunicação e não como facilitador da aprendizagem. É intrigante essa contradição em duas funções tão complementares, visto que ao possibilitar o acesso à comunicação, de certa maneira se facilita a aprendizagem. Acreditamos que uma pessoa aprende melhor em sua primeira língua, principalmente crianças.

Costa (2017) desenvolveu uma pesquisa de mestrado, em Nova Iguaçu (Rio de Janeiro), buscando analisar a criação do cargo de professor intérprete de Libras em concurso público do município. Realizou sua pesquisa por meio de observações, análises de

³⁸ Secretaria Municipal de Educação Subsecretaria Político-Pedagógica Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial EDUCAÇÃO BILÍNGÜE: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da LIBRAS. Vitória/ES 2008 168 Prefeito Municipal de Vitória.

documentos e entrevistas: com a participação de professores intérpretes, professores regentes, orientadora educacional e pedagógica da escola polo, coordenadoras da Educação Especial Inclusiva, coordenadora do Programa de Inclusão de Pessoas com Deficiência auditiva da Secretaria Municipal de Educação (SEMED); e demais professores intérpretes de quatro escolas do município. Dedicou um capítulo específico para discutir os papéis dos tradutores intérpretes de libras e dos professores intérpretes, assim como as atribuições do Tradutor intérprete e do professor intérprete. Nesse trabalho foi possível compreender a construção do projeto piloto de núcleo e polo de atendimento aos alunos surdos. Selecionamos alguns excertos em que a autora menciona a atuação de intérpretes educacionais.

Quadro 27 - Excertos extraídos da dissertação de Costa (2017)

A criação do cargo específico de professor intérprete partiu da experiência e vivência da coordenadora do Programa de Surdez juntamente com uma equipe de outra gestão. A coordenadora do programa de surdez no município de Nova Iguaçu propôs o cargo de professor intérprete por meio da observação de que ser apenas intérprete não era suficiente, pois não tinha o olhar pedagógico. Viu como um obstáculo que dificultava a atuação, pois não bastava interpretar (COSTA, 2017, p. 71).

Todos os profissionais com formação especializada para atender a alunos incluídos atuam em salas de recursos multifuncionais: os professores itinerantes, os professores de AEE, os professores de Libras e os professores de Braille. Somente os professores intérpretes atuam em sala de aula regular. Suas atribuições envolvem mediar as diversas atividades de sala de aula e atender às necessidades dos professores, dos alunos e da comunidade escolar. Ou seja, o edital não menciona a atribuição de tradução e interpretação e nem de ministrar aulas. Mas fica subtendido que a mediação e atendimento nas necessidades abrangem todos os aspectos da formação em docência e em tradução e interpretação (COSTA, 2017, p. 77).



Fonte: Costa (2017).

Nessa rede de ensino, os intérpretes educacionais são denominados de professor intérprete, o que indica o valor pedagógico desse profissional na educação de surdos. Há também as questões de contratação, não sendo o tradutor ou intérprete cargo nesta prefeitura, por isso se manteve a denominação de “professor” precedendo a palavra “intérprete”. Define-se como papel “mediar as diversas atividades de sala de aula e atender às necessidades dos

professores, dos alunos e da comunidade escolar” (COSTA, 2017, p. 77). O próximo excerto indica a atuação do intérprete também na Educação Infantil.

Quadro 28 - Excertos extraídos da dissertação de Costa (2017)

Convocaram uma professora intérprete com habilitação ou experiência para trabalhar com um aluno surdo na Educação Infantil. Espaço que não costuma ser recomendada a presença de um intérprete, pelos educadores surdos e profissionais que militam por um modelo de educação bilíngue para surdos. O trabalho construído foi de mediação e preparação de materiais junto com a professora regente da turma. Tudo que era preparado para os ouvintes era adaptado para o aluno surdo. Acontecia uma parceria entre a professora regente e a professora intérprete ao tentar compreender as reais necessidades e prioridades no trabalho com o aluno surdo.

O aluno surdo não tinha uma primeira língua, se expressava por gestos e emitia muitos sons. A professora intérprete ensinava a língua de sinais para ele e toda a turma foi inserida por meio de um projeto que as professoras criaram em parceria através de músicas infantis. Eram feitas em sinais e toda a turma tinha que participar. Era uma interação onde todos aprendiam Libras e português. Em língua portuguesa investiram para o aluno surdo aprender a copiar com a letra cursiva. Porque eles estavam passando por esse período de aprender do bastão para a cursiva. Ele avançou no comportamento. Não tinha uma língua estruturada, pensava que sabia falar e emitia sons a todo o tempo e gritava muito. Foi a primeira experiência dele em uma escola (COSTA, 2017, p. 138).



Fonte: Costa (2017).

A autora também indica que o intérprete tinha como papel a preparação, adaptação, ensino de Libras e parceria entre profissionais.

Rabelo (2018) pesquisou a implementação das propostas educativas para crianças surdas na educação infantil em Vitória/ES em uma escola polo (ou escola referência) que funciona em tempo integral e atende crianças surdas e ouvintes na Educação Infantil. Configura-se como uma pesquisa documental associada a entrevistas semiestruturadas com profissionais de Secretaria de Educação desses municípios e de centros de educação infantil que possuíam crianças surdas matriculadas no período em que a pesquisa de campo foi realizada. Teve como aporte teórico-metodológico a perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI; LURIA, 2007).

A partir de entrevistas, a autora apresenta os discursos dos participantes da equipe pedagógica. Selecionamos o depoimento da professora regente que menciona o papel do IE.

Quadro 29 - Excertos extraídos da dissertação de Rabelo (2018)

Olha só, eu **planejo** minhas aulas sempre tentando adaptar as atividades que eu vou desenvolver na sala **com** a professora, a **professora intérprete de Libras** e a professora surda também. Então, vou trabalhar alguma atividade, elas sempre estão próximas, me assessorando. Na sala de atividade, onde o trabalho é oralmente, elas estão ali perto interpretando, incentivando. A gente não tem muito aquele tempo de sentar e planejar juntas, porque muitas vezes na hora do meu planejamento ela está atendendo uma outra aluna, então a gente não tem muito esse tempo de sentar e planejar tudo com muita dedicação, como a gente gostaria que tivesse (MARILENE, professora regente) (RABELO, 2018, p. 122).



Fonte: Rabelo (2018, grifo nosso).

Rabelo (2018) também indica a questão do planejamento conjunto. Em seguida, a autora retoma como papel o planejamento, destacando o trabalho inclusivo também na Educação Infantil.

Quadro 30 - Excertos extraídos da dissertação de Rabelo (2018)

O município de Vila Velha também possui uma Política de Educação Bilíngue, que tem como objetivo geral a garantia de construir uma educação bilíngue visando à inclusão do aluno surdo por meio de uma política de acesso e condições didático pedagógico-linguísticas para que os estudantes surdos se apropriem dos conhecimentos sistematizados, assegurando o uso da Libras, com o intuito de possibilitar uma educação significativa na escola regular (RABELO, 2018, p.160).

Atualmente o município conta como uma escola polo (ou escola referência) que funciona em tempo integral e atende a crianças surdas e ouvintes na educação infantil. Para cumprir o que o documento propõe, no que diz respeito à educação infantil, a escola referência apresenta as seguintes propostas:

- ampliação do quadro de profissionais na área da surdez;
- reorganização do horário, de modo que seja disponibilizado um horário de planejamento entre os intérpretes para planejar, estudar, discutir assuntos específicos da interpretação;
- oferta de Oficina de Libras para a comunidade escolar, família, alunos e comunidade em geral adjacente à escola (RABELO, 2018, p. 161).



Fonte: Rabelo (2018).

Rabelo (2018), a partir de entrevista, recolhe o depoimento de uma intérprete que menciona que a criança surda na Educação Infantil consegue perceber quem é falante de Libras na sala.

Quadro 31 - Excertos extraídos da dissertação de Rabelo (2018)

Podemos observar que a professora intérprete acredita que tem tentado trazer algum sentido ao ensino da Libras para essa criança e, quando questionada se a criança atendia às suas solicitações em Libras na rotina escolar, a professora acrescentou: “Pede. Comigo ela pede, com outros, por exemplo, ela sabe. As crianças elas são inteligentes, elas sabem que aquele professor não sabe Libras, então elas tentam oralizar. Comigo elas tentam sinalizar” (RABELO, 2018, P. 178).



Fonte: Rabelo (2018).

Rabelo (2018) indica que com a intérprete a criança se comunica em sinais e, com os outros ouvintes do convívio escolar que não sabem Libras, ela se comunica por meio da “oralização”. Uma das questões recorrentes em publicações da área (BRASIL, 2002) refere-se que, pela condição de atraso da linguagem, as crianças surdas nos primeiros anos do Ensino Fundamental não saberiam explicar a função do IE. Pressupõe-se que os alunos surdos com maior idade e cursando os anos finais do ensino fundamental já teriam condições de explicar a função dos intérpretes e conseguiriam distinguir o papel do professor em relação ao papel do intérprete.

O que as pesquisas dizem sobre isso? As pesquisas, de forma geral, indicam que as crianças reconhecem a que tipo de comunicação os seus interlocutores fazem uso, contudo não podemos afirmar sobre a influência desse fato na aprendizagem dos alunos. Outro fato comum entre os autores que observaram a dinâmica de sala de aula é que pela educação ser mediada por um intérprete (segundo professor) nem tudo é interpretado, ou seja, ocorrem muitas comunicações paralelas e focos de atenção difusos em sala de aula, não garantindo o completo acesso às instruções e atividades propostas. Por outro lado, o professor especializado, que atende a criança surda em Libras e faz o papel de intérprete, também conversa com a criança por conta própria, se dirige a elas produzindo instruções e orientações adicionais.

Professores são contratados para atuar paralelamente na mesma sala de aula com as crianças ouvintes e acompanhar os alunos surdos desenvolvendo a atividade de intérprete.

Quadro 32 - Excertos extraídos da dissertação de Rabelo (2018)

Sobre o processo de contratação do professor colaborador, a Secretaria informa:

Então, nós temos professores MAPA, MAPB que têm formação em educação especial que passaram por um processo de avaliação de perfil que o município organiza para atuar nessa função, por isso que a gente não tem intérprete de Libras, a gente não tem o cargo. Então se algum professor tenha fluência em Libras que a gente saiba, a gente tenta localizá-lo onde tem a demanda como colaborador e aí ele vai fazer a questão do intérprete, mas ainda há uma escassez de profissional (CINTIA, Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional) (RABELO, 2018, P. 185).



Fonte: Rabelo (2018).

Consideramos que a partir dos excertos selecionados, nas dissertações e teses, foi possível construir apenas algumas pistas sobre o que acontece com as crianças incluídas na Educação Infantil. Cada cidade, prefeitura, escola, sala de aula e atividade são singulares, não sendo possível a comparação. A partir da perspectiva teórica que estudamos, questões ligadas ao funcionamento das línguas, envolvidas no processo de interpretação, ao mesmo tempo em que abordam a negociação e construção de sentidos e significados provenientes da esfera educacional, visto que “[...] a linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado” (BRAIT, 2005, p. 93).

Todas as autoras descrevem, analisam, explicam situações, atividades, atitudes e discursos. Todavia, ponderam o que observaram em suas pesquisas e o que dizem que “a comunidade surda” deseja. Ocorre um processo de refração no projeto de dizer das pesquisadoras, refletindo e refratando os discursos acadêmicos e das comunidades surdas.

Aspecto importante da perspectiva bakhtiniana para a análise, relaciona-se ao projeto de dizer do autor, o que se refere à intenção discursiva de um enunciado. Bakhtin (2011) explica que a intenção discursiva é um dos dois elementos que determinam o texto como enunciado; no outro polo está a própria realização dessa intenção. Considerando as relações dialógicas no interior do texto e fora dele, Bakhtin observa que todo enunciado é

emoldurador da intenção discursiva do autor, ou seja, para a elaboração de um projeto de dizer, deve-se considerar a interação entre autor/leitor, levando em conta tanto o que está explícito quanto o que está implícito.

Assim, a intenção discursiva (projeto de dizer) implica a “relação da palavra com o pensamento e da palavra com o desejo, com a vontade, com a exigência. [...] A palavra como ato” (BAKHTIN 2011, p. 320), ato responsável, que não pode ser reduzido a relações estritamente linguísticas (gramaticais). Bakhtin (2012 [1920/1924]) compreende a palavra como ato singular, individual e irrepitível pelo qual o sujeito é responsável, pois não há ação isenta de ideologia, de valoração, de vontade e de desejo. Por isso,

é necessário [...] assumir o ato não como um fato contemplado ou teoricamente pensado do exterior, mas assumido do interior, na sua responsabilidade. Essa responsabilidade do ato permite levar em consideração todos os fatores: tanto a validade de sentido quanto a execução factual em toda a sua concreta historicidade e individualidade; a responsabilidade do ato conhece um único plano, um único contexto, no qual tal consideração é possível e onde tanto a validade teórica, quanto a factualidade histórica e o tom emotivo-volitivo figuram como momentos de uma única decisão. (BAKHTIN, 2012, p. 80).

Na análise que apresentamos, partimos das citações escolhidas, das definições sobre os papéis dos IE, destacamos a construção do discurso sobre o IE contextualmente situado entre as ideologias das comunidades surdas e das propostas de educação inclusiva. Assim, os discursos estão relacionados aos contextos diversos para essa construção, relacionando-os ao projeto de dizer das autoras, em dissertações e teses.

De certa forma, os trabalhos não defendem a atuação do IE na Educação Infantil. As críticas são tecidas pela falta de professores surdos como modelo linguístico, mas não necessariamente pela presença do IE na Educação Infantil. Nos trabalhos analisados, constatamos que as tarefas descritas como dos intérpretes seriam perfeitamente desenvolvidas por um professor bilíngue atuando conjuntamente com um professor regente em sala mista (surdos e ouvintes): planejar, ensinar, interpretar. Os trabalhos ainda indicam haver uma confusão de papéis, uma sobreposição entre ser professor e ser intérprete.

Todas as pesquisas analisadas indicam o papel educacional do intérprete em sala de aula, como também o desenvolvimento da tarefa de interpretação por outros profissionais, como pelo professor bilíngue ou pelo professor/instrutor de Libras. Consideramos que esses profissionais são denominados como intérpretes, mas poderiam ser denominados como professores bilíngues atuando na Educação Infantil.

Albres (2015) discorre sobre as políticas e suas normativas para a atuação dos IE. A autora critica a abstração que se faz e a desconsideração das diferentes realidades do Brasil.

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

Na Educação Infantil, as crianças e seus interlocutores vivem as múltiplas linguagens, verbais e não verbais. A partir de uma reflexão linguístico-discursiva, consideramos que as crianças se constituem pelas linguagens em ação em sala de aula e se apropriam de diferentes formas de comunicação.

A Educação Infantil tem grande relevância nesse processo, como espaço de constituição de linguagem: local no qual os surdos terão a possibilidade de sua aquisição de modo mais natural, ou seja, terão a aquisição da Libras à medida que brincam, que dialogam com os colegas surdos, com os educadores bilíngues: Libras/Português, numa constituição dialógica de linguagem, conforme já descrita anteriormente (BAKHTIN, 2010). Por essa razão, não vemos como funcional a atuação de intérpretes educacionais nessa faixa etária, uma vez que o aluno surdo, na maioria dos casos, não domina a língua de sinais, e as relações de aprendizagem por processos tradutórios ainda são muito complexas para uma criança surda que não tem no contexto familiar o uso da língua de sinais – o que ocorre na maioria dos casos. (MARTINS; ALBRES; SOUSA, 2015, p. 111-112).

Pelo que constatamos, os professores desenvolvendo a função de intérpretes também na Educação Infantil são modelos linguísticos e discursivos, reverberam as línguas e suas ideologias. Professores assumem o papel de intérpretes na Educação Infantil envolvidos por um discurso de melhor com intérprete (professor especializado) do que sem nada. Essa é uma tensão que não sanamos com esta pesquisa. Concebemos que o papel de educador (professor bilíngue) é mais importante nessa fase da educação.

Sobretudo, é importante destacar que a atuação do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Educacional (TILSE) tem sido alvo de discussão nas políticas educacionais que tensionam a educação inclusiva de surdos. Ele tem sido convocado a atuar, inclusive, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental – contrariando a argumentação anteriormente posta, uma vez que sua atuação se mostra melhor nos anos finais do Ensino Fundamental e nas demais etapas de escolarização. Todavia, vale destacar que a presença do intérprete passa a ser garantida pelo Decreto 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/02 e o artigo 18 da Lei no 10.098/2000, respondendo a questões de acessibilidade linguística amplamente discutida. Assim, vemos o fortalecimento e uma maior procura pela atuação de intérpretes de língua de sinais educacional. De algum modo, essa

movimentação se reflete na regulamentação da profissão do tradutor/intérprete na Lei nº 12.319/2010, que passa a ter um campo maior de atuação profissional. (MARTINS, ALBRES, SOUSA; 2015, p. 112).

Para Rabelo (2018, p. 08) “muitas são as dúvidas e tensões encontradas pelos profissionais que atendem a essas crianças no que diz respeito à conceituação sobre a surdez, o ensino da Libras e uma prática pedagógica efetivamente de educação bilíngue”. Pesquisadores indicam que a concentração da responsabilidade pela educação da criança surda nas mãos dos intérpretes é um erro, como reforça Lodi (2013).

A partir do discurso que constitui a Política, apreende-se que a relação professor-aluno e, portanto, a construção dos conhecimentos escolares pelos alunos no período regular de escolarização ganham menor importância, já que os processos envolvendo a Libras (língua que possibilitaria a participação e a aprendizagem dos alunos surdos) acabam sendo de responsabilidade dos tradutores e intérpretes (com papel e formação não definidos), e seu uso como (possível) língua de instrução é deslocado para os espaços de atendimento educacional especializado (AEE). (LODI, 2013, p. 56).

Na Educação Infantil, conforme dados desta pesquisa, muitas secretarias de educação são construídas ainda tendo como referência a educação de crianças ouvintes via contratação de profissionais especializados para o acompanhamento dessa criança, seja ele o intérprete ou o professor de Libras. Apenas o trabalho de Rabelo (2018) indica a atuação de intérpretes com bebês.

Assistimos, na educação infantil, à dificuldade de financiar e reconhecer o atendimento, especialmente, das crianças na faixa etária de zero a três anos. No caso das crianças apoiadas pela educação especial, convivemos ainda com o aumento da polêmica quanto à concepção do binômio cuidar e educar no trabalho com essas crianças. (FREITAS; VICTOR, 2017, s.p).

Temos que refletir se a questão central é a necessidade de o professor trabalhar juntamente com o IE ou com um professor que desenvolve em alguns momentos o papel de intérprete. Muitas vozes ecoam por uma educação bilíngue para surdos sem a presença de intérpretes, mas o que as pesquisas indicam é a voz da educação inclusiva com professores “especializados”³⁹ desenvolvendo o papel de intérpretes em algumas atividades, mas não em todo o período em que a criança está na escola. A questão que ainda fica ao final dessa pesquisa consiste em: A Educação Infantil de surdos precisa de quais profissionais? A legislação não indica o IE e as redes de ensino contratam professores para atuarem também

³⁹ Destacamos a palavra especializados pois cada secretaria de educação determina a formação mínima de seus profissionais para a Educação Infantil no papel de auxiliar ou segundo professor, ou mesmo no papel de IE.

como IE, visto que, geralmente são contratados como professores atuando também no ensino. A literatura também não aponta para o IE. Parece-nos que o IE não seria o profissional mais propício para esse nível de ensino.

Há diferentes configurações e divisões de tarefas entre os profissionais que atendem as crianças surdas. As decisões de quem faz o que e em que momento, ou melhor, quem usa qual língua e em que dinâmica (se em conversa direta ou como interpretação simultânea), por sua vez, impactam as experiências escolares de alunos surdos, invariavelmente. Assim, destacamos que seriam necessários estudos mais aprofundados sobre a complexidade da interpretação nessa fase da educação. Como os professores especializados atuando em salas de Educação Infantil acompanhando crianças surdas em programas escolares regulares devem atuar? Reiteramos que os discursos acadêmicos, extraídos das dissertações e teses, indicam a “confusão de papéis”. Ainda nos perguntamos se isso é uma confusão ou de fato todos os profissionais estariam compartilhando a tarefa de educação, cuidar e brincar sendo todos modelo linguístico e humano. Concebemos que os intérpretes que podem negociar suas ações e tarefas nas situações que, provavelmente, enfrentarão em contextos educacionais serão mais bem sucedidos em seu objetivo.

É preciso lutarmos por uma mudança de paradigma, a questão não é a delimitação cristalina na diferença de tarefas entre professores, regentes de turma e de Libras, e intérpretes na Educação Infantil. Com os discursos que compõem esse *corpus*, constatamos que os professores de Libras surdos interpretam, os demais professores interpretam e, até mesmo, os coleguinhas ouvintes (crianças) interpretam. Na verdade, todos estão engajados na interação, no fluir das atividades e na promoção da aprendizagem.

Sabe-se que para desenvolver interpretação simultânea interlíngua é necessário desenvolver um conjunto de competências. Muito provavelmente, membros da comunidade escolar desenvolvem interpretações em situações diversas, mas essas interpretações não podem ser comparadas com a de um profissional formado para tal tarefa. Queremos afirmar que a educação de surdos deve ser algo levado a sério, o que requer uma equipe pedagógica bem formada e atenta a todos os momentos de ensino-aprendizagem.

É preciso focarmos na discussão sobre o que os intérpretes precisam para trabalhar com eficácia em contextos escolares com crianças pequenas (0-5 anos), aspectos afetivos, sensibilidade, técnicos de alimentação, higiene, conhecimento sobre desenvolvimento de linguagem, psicomotor. Talvez uma discussão mais aprofundada sobre a implementação do

trabalho do professor bilíngue na Educação Infantil, em lugar de denominá-los de intérpretes educacionais, seja um caminho bem profícuo para sanar esse embate.

5.6 SÍNTESE DO CAPÍTULO

As análises tecidas sugerem: (i) as pesquisas sobre a interpretação na Educação Infantil (creches e pré-escolas) são pequenas; (ii) os discursos das comunidades surdas desvalorizam a inclusão escolar o que se reflete nos discursos das pesquisadoras; (iii) apesar das pesquisadoras reafirmarem que a Educação Infantil não é o melhor lugar para a colocação de IE, refletem as disputas de pauta político-educacional no movimento surdo, na dicotomia inclusão e educação bilíngue; (iv) há uma convergência sobre as questões linguísticas no campo educacional de que a Libras é a língua de instrução; (v) as pesquisas versam sobre os diferentes papéis dos IE na Educação Infantil evidenciando o problema das diferentes tarefas desenvolvida no cotidiano da escola, inclusive o papel de professor; e (vi) os discursos demonstram diferentes aspectos em relação às políticas de inclusão e as ações dos IE.

A aprendizagem também não pode ser medida nessas pesquisas em consequência da frequente indicação de atraso de linguagem das crianças surdas nos primeiros anos escolares. Essa fase é fundamental para a aquisição de linguagem. O IE pode ser um dos profissionais a favorecer esse desenvolvimento linguístico e de aprendizagem escolar.

Todas as pesquisas analisadas, nesta dissertação, concordam que se o intérprete for atuar na Educação Infantil terá que assumir mais que o papel de interpretação. Esse fato também é indicado na literatura internacional e nacional desde o início desses estudos, como aponta Lacerda (2006) ao afirmar que que:

[...] o objetivo último do trabalho escolar é a aprendizagem do aluno surdo e seu desenvolvimento em conteúdos acadêmicos, de linguagem, sociais, entre outros. A questão central não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, com sentido para o aluno. Deste modo, alguém que trabalhe em sala de aula, com alunos, tendo com eles uma relação estreita, cotidiana, não pode fazer sinais – interpretando – sem se importar se está sendo compreendido, ou se o aluno está aprendendo. Nessa experiência, o interpretar e o aprender estão indissolivelmente unidos e o intérprete educacional assume, inerentemente ao seu papel, a função de também educar o aluno. (LACERDA, 2006, n.p.).

Constatamos que os discursos das pesquisadoras reverberam múltiplas vozes, ao mesmo tempo em que trazem o projeto de dizer das próprias pesquisadoras. Os discursos se entrelaçam construindo uma polifonia sobre a Educação Infantil para as crianças surdas.

Para Lodi e Lacerda (2009), a Educação Inclusiva Bilíngue parte da perspectiva bilíngue de organizar a escola com base no princípio da circulação efetiva da Libras em todo o espaço escolar. Diante da reivindicação de lideranças surdas representadas pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), o PNE/2014 fez a retificação e distinção entre escolas inclusivas e escolas bilíngues, classes inclusivas e classes bilíngues e, em 2021, a Lei nº 14.191 coloca a educação bilíngue como modalidade de ensino. Essas atuais modificações nas políticas educacionais podem contribuir para uma maior reflexão sobre os modos de organizar a Educação Infantil para as crianças surdas na direção de uma educação bilíngue em que a Libras é o norte para a educação, e em que o espaço dos professores bilíngues, inclusive de professores surdos, sejam eles de Libras ou de outras disciplinas escolares, seja uma política efetiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi fornecer uma visão geral da atual situação da interpretação em Libras-português na Educação Infantil, a partir de revisão de dissertações e teses que estudam a educação de surdos e a interpretação educacional; como também revisar o que se tem estudado sobre os papéis dos IEs descritos na literatura no nível de Educação Infantil.

Considerando apenas o número de trabalhos que tratam da educação de crianças surdas, ou seja, da Educação Infantil e Ensino Fundamental 1, contabilizando 81 estudos, os trabalhos sobre Educação Infantil contemplam seis trabalhos desse total. Quando tomamos o total das pesquisas compiladas por Albres (2019) e Costa (2021), no âmbito do Núcleo InterTrads, ou seja, 338 pesquisas, apenas seis (6) versam sobre a Educação Infantil, o que evidencia uma comparação fortemente desproporcional com outros níveis de ensino, reforçando a necessidade de maiores investimentos em pesquisa nesse nível de ensino.

É importante destacar que tanto a literatura quanto as comunidades surdas não incentivam a colocação de IE para acompanhamento de crianças surdas em Educação Infantil. Voltam-se para a consolidação de uma Educação Bilíngue em que a criança surda tenha o direito de desenvolver-se em Libras e que a construção de conhecimento de mundo seja por meio da Libras com interlocutores (educadores) proficientes em Libras sem a mediação de intérpretes, ou seja, que os professores sejam bilíngues, de preferência com a presença de professores surdos adultos.

Ressalta-se que os diferenciais desta pesquisa são: o tema, o método e os resultados. Podemos afirmar que até hoje um número pequeno de estudos foi realizado no Brasil para compreender o IE em atuação na Educação Infantil. Este estudo é um passo para uma visão mais aprofundada sobre o panorama das políticas de educação inclusiva e das formas de implementação de uma educação bilíngue na Educação Infantil. Mais pesquisas são necessárias, por exemplo, para explorar as interações em sala de aula, os processos de aprendizagens das crianças surdas, os papéis dos IE com crianças. Além disso, são necessárias mais informações sobre as estratégias interpretativas empregadas em diferentes dinâmicas de sala de aula com crianças pequenas em nível de Educação Infantil.

Apesar de não ser a melhor estratégia para educação de crianças surdas a colocação de IE, não podemos negar que essa prática existe em muitas redes municipais e estaduais de ensino e precisam ser avaliadas. Embora se tenha constatado a presença de IE na Educação Infantil, o pequeno número de trabalhos e a falta de uma descrição detalhada de suas tarefas

indicam a necessidade de um estudo específico para produção de afirmativas mais precisas sobre os limites e possibilidades de atuação de intérpretes nesse nível de escolarização.

A pesquisa de revisão sistemática aqui apresentada destaca a descoberta de trabalhos sobre a Educação Infantil de surdos no complexo cenário brasileiro. Selecionamos a pesquisa de Turetta (2006), produzida na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP); as pesquisas de Cortez (2012), Rabelo, (2014, 2018) e Teixeira (2016) desenvolvidas na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e a pesquisa de Costa (2014) desenvolvida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). As autoras são professoras e/ou intérpretes educacionais e apresentam um discurso de compromisso social com a educação e com as comunidades surdas. Tendo como centralidade o referencial dialógico da linguagem (BAKHTIN, 2010), foram selecionados alguns discursos das pesquisadoras em suas dissertações e teses, como também as citações usadas e os discursos dos próprios intérpretes quando da aplicação de entrevistas. Assim, para a análise focamos na “Pluralidade de vozes presentes nos trabalhos (discursos)” e no “Papel do intérprete educacional na Educação Infantil”.

Sobre a pluralidade de vozes, destacamos como as pesquisadoras são autoras dos discursos, evidenciando como esses discursos são habitados por outras vozes, sejam elas dos autores dos textos com quem dialogam, dos orientadores, dos professores que participaram das bancas de qualificação ou defesa do trabalho acadêmico, assim como as coerções das comunidades surdas, concebendo os discursos sociais e ideológicos.

Sobre o papel do intérprete educacional na Educação Infantil, os resultados apontam ainda que, para a contratação de IE na Educação Infantil, há o embate sobre a sobreposição de papéis em comparação ao professor.

Os discursos indicam que, em todos os seis trabalhos, o papel central do IE na Educação Infantil não é a interpretação, ou pelo menos, que o papel do IE não se restringe à interpretação. Podemos concluir com isso que o IE não é o elemento central da EI de crianças surdas. Os intérpretes são contratados como professores quando não são os próprios professores bilíngues que têm em sua atribuição também interpretar.

A criança surda precisa essencialmente do desenvolvimento da linguagem, mais especificamente, do desenvolvimento em Libras. Isso vai acontecer de forma mais efetiva quando ela tiver a Libras como língua de instrução e professores bilíngues (surdos e ouvintes), um ambiente escolar voltado para seu desenvolvimento pleno. Conforme descrição das autoras das teses e dissertações aqui discutidas, nas redes de ensino onde estudaram a

atuação de IE na Educação Infantil, os intérpretes atuam mais como educadores mediando à comunicação do que como intérpretes. É importante considerar que a formação dos profissionais que atuavam como IE nessas pesquisas não eram de tradutores intérpretes com formação superior específica, pois a maioria tinha formação de professor.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A. **Afetividade e subjetividade na interpretação educacional**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.
- ALBRES, N. A. Estudos sobre os papéis dos intérpretes educacionais: uma abordagem internacional. **Revista Fórum**. INES. Rio de Janeiro, n. 34, p.48-62, jul-dez 2016. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/99/91>. Acesso em: 10 set. 2018.
- ALBRES, N. A. **Intérprete educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva**. São Paulo: Harmonia, 2015.
- ALBRES, N. A. **Intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa: Apresentação**. UFSC, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://interpreteeducacional.paginas.ufsc.br/>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- ALBRES, N. A. Os diferentes caminhos para uma educação bilíngue (Libras/Português) na região sul do Brasil. **RIAE**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 339-363, out, 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29809>. Acesso em: 09 jun. 2018.
- ALBRES, N. A.; COSTA, M. P. P. O intérprete educacional em dissertações e teses sobre educação de surdos: focalizando temas de interesse (1999 a 2018). *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR, 2019, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...] Campinas, GALOÁ, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/proceedings/100081/authors/354040>. Acesso em: 09 nov. 2019.
- ALBRES, N. A.; LACERDA, C. B. F. Interpretação educacional como campo de pesquisa: estudo bibliométrico de publicações internacionais e suas marcas no campo nacional. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 31, p. 179-204, abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2013v1n31p179/25218>. Acesso em: 08 jul. 2019.
- ALBRES, N. A.; RODRIGUES, C. H. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. **Bakhtiniana**, v. 13, n. 3, p. 16-41, set. 2018. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/35335/26540>. Acesso em: 16 set. 2018.
- ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. M. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 4. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7106-fasciculo-4-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan 2022.

ANTIA, S. Social interaction of partially mainstreamed hearing-impaired children. **American annals of the deaf**, v. 127, n. 1, p. 18-25, 1982.

ANTIA, S. D.; KREIMEYER, K. H. The Role of Interpreters in Inclusive Classrooms. **American Annals of the Deaf**, v. 146, n. 4, p. 355-365, 2001. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/384118/pdf>.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética - a teoria do romance**. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998.

BAKHTIN, M. M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. M. **O. Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1959/1961]. p. 307-335.

BAKHTIN, M.M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012 [1920/1924].

BENTLEY-SASSAMAN, J.; HOUSER, S. A.; MORRISON, B. Interpreter Boot Camp: Working Toward Achieving Interpreter Standards. **International Journal of Interpreter Education**, v. 6, n. 1 maio, 2014. Disponível em: http://www.cit-asl.org/new/wp-content/uploads/2014/06/5-Bentley-Sassaman-pp.42-54_final.pdf.

BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: Outros Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BRASIL. **Lei 10.436 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.098 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. [4. ed.] / elaboração prof^a Daisy Maria Collet de Araujo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 89 p. : il Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 10 jul. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília: 2018. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=141451-public-mec-web-isbn-2019-003&category_slug=2020&Itemid=30192.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16. jul. 1990. 7 5

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Instituto de Surdos certificará a Língua Brasileira de Sinais. Veiculado em: Sexta-feira, 08 de outubro de 2010.

<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/15929-instituto-de-surdos-certificara-a-lingua-brasileira-de-sinais>

BRASIL. **Portaria nº 1.060, de 30 de outubro de 2013**. Institui Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, com orientações para formação inicial e continuada de professores para o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua. Disponível em:

http://www.lex.com.br/legis_25017655_PORTARIA_N_1060_DE_30_DE_OUTUBRO_D_E2013.aspx. Acesso em: 11 jun. 2018.

BRIEGA, D. A. **O Enem como via de acesso do surdo ao ensino superior brasileiro**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8831/TeseDAM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Educação da criança surda: Evolução das abordagens. In: CAPOVILLA, F. C. (Org.). **Neuropsicologia e aprendizagem: Uma abordagem multidisciplinar**. 2. ed. São Paulo, SP: Memnon; Capes; Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 2004. p. 221-248.

CAPOVILLA, F. C. Carta aberta ao Ministro da Educação sobre a especificidade linguística da criança surda e o essencial de suas necessidades educacionais especiais. In: SÁ, N. de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer e Edua, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/191027-Nidia-regina-limeira-de-sa-organizadora-surdos-qual-escola.html>

CAVALLO, P.; REUILLARD, P. C. R. Estudos da Interpretação: tendências atuais da pesquisa brasileira. **Letras & Letras**, v. 32, n. 1, p. 353-368, 21 ago. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/33199/18704>.

CÔRTEZ, D. M. **“Brincar vem”**: a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/210184>. Acesso em: 20 jan. 2022.

COSTA, M. P. P.; ALBRES, N. A. Atuação do intérprete educacional: subjetividade e singularidade em questão. In: MOURA, W. H. C.; CHRISTIMANN, F. **A tradução como espelho**: gestos, línguas e sentidos refletidos no fazer tradutório. Florianópolis, PGET/UFSC, 2019. p. 28-42. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196431>. Acesso em: 15 abr. 2019.

COSTA, M. P. P. **Corpus da Tese de doutorado**: perspectiva dialógica da linguagem e os estudos das línguas de sinais. Universidade Federal de Santa Catarina. UFSC. 2021.

COSTA, R. dos S. **O professor intérprete de Libras em uma escola polo do município de Nova Iguaçu**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2017/dRenataCosta.pdf>

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009.

FERNANDES; E; CORREIA, C. M. C. Bilinguismo e surdez: a evolução do conceito no domínio da linguagem. In: FERNANDES, E. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2015. P. 07-24.

FERREIRA, S. T. **Memórias da escola com intérpretes educacionais por uma aluna surda: discursos, dialogismo e ideologias**. 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

FORMAGIO, C. L. S.; LACERDA, C. B. F. de. Práticas pedagógicas do ensino de português como segunda língua para alunos surdos no Ensino Fundamental. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L.; MARTINS, V. R. de O. (orgs.) **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: UFSCar, 2016. p. 169-241.

FREITAS, S. S. de; VICTOR, S. L. Direito à educação: acesso, permanência e apropriação do conhecimento da criança público da educação especial na educação infantil. In:

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO, 11., 2017, Vitória. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/07/Anais-XI-Semin%C3%A1rio-Nacional-nov2017-.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

FLORENCIANO, K. A. B.; LIMBERTI, R. C. A. P. Desenvolvimento linguístico de crianças surdas: utilização do Youtube como ferramenta – um estudo de caso. **Revista Espaço**, INES, Rio de Janeiro, nº 52, jul./dez., 2019.

GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Educação em foco**, v. 1, n. 1 2010. <https://doi.org/10.5585/eccos.v1i1.155>
GRILLO, S. V. de C. Esfera e campo. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 133-160.

GUEDES, F. **Tradução de Provas para Libras em Vídeo: mapeamento das videoprovas brasileiras de 2006 a 2019**. 2020. 148 f. (Dissertação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 2020. Disponível em: <https://tede.ufsc.br/teses/PGET0484-D.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

HURTADO ALBIR, A. A. Aquisição da Competência Tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (orgs.). **Competência em Tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

JONES, B. E. Competencies of K–12 Educational Interpreters: What We Need Versus What We Have. In: WINSTON, E. A. (org.). **Educational interpreting: how it can succeed**. Washington: Gallaudet University Press, 2005. 233 p. Disponível em: <http://gupress.gallaudet.edu/excerpts/EI.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

JONES, B. E. **New Roles for Educational Interpreters**. Originally published in the RID VIEWS. 2013. Disponível em: <http://digiterp.com/new/wp-content/uploads/2013/04/RIDWindmill.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

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. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2018v38n3p549>. Acesso em: 15 jan 2021.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: GOÉS, A. M. *et al.* **Língua de Sinais Brasileira: uma introdução**. Coleção UAB – UFSCar. São Carlos: USFCar, 2011. p. 103-116. Disponível em: http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2734/1/Pe_libras.pdf. Acesso em: 21 jul. 2019.

LACERDA, B. F. D. **Intérprete de LIBRAS: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, C, B, F.; ALBRES, N. de A.; DRAGO, S. L. dos S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educ. Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p.163-184, maio/ago., 2006. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 21 jul. 2019.

LACERDA, C. B. F. de. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. 2000, Caxambú. **Anais** [...] Rio de Janeiro: ANPED, 2000a. Disponível em: www.anped.org.br/23/textos/1518t.pdf. Acesso em: 20 dez. 2012.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; MARTINS, V. R. de O. (orgs.). **Libras: aspectos fundamentais**. Curitiba: Intersaberes, 2019.

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

LACERDA, C. B. F. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação Pelotas**, p. 133-153, mai/ago. 2010. Disponível em: <http://projetoedes.org/wp/wp-content/uploads/Lacerda.pdf>

LACERADA, C. B. F. A atuação do intérprete de libras nos espaços educacionais: necessidades formativas. *In*: I CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA. Florianópolis. **Anais** [...]. 2018. Disponível em: https://www.congressotils.com.br/anais/anais2008/LACERDA_2008.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

LACERDA, C. B. F. *et al.* Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 65-78.

LACERDA, C. B. F.; BERNARDINO, B. M. O intérprete de língua brasileira de sinais no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na educação infantil. **Espaço**, INES, Rio de Janeiro/MEC, n. 28, 28-40, jul./dez. 2020.

LEAL, E. Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa. **Revista Contrapontos**, v. 2, n. 2, p. 227-235, 2008. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/145>. Acesso em: 20 jan. 2021.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVnKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2020.

LODI, A. C. B.; MOURA, M. C. Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 1-13, 13 nov. 2008.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/786/801>. Acesso em: 30 jun. 2019.

LODI, A. C. B.; ROSA, A. L. M.; ALMEIDA, E. B. de. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos no ensino infantil e fundamental: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (orgs.). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 7-32.

MARQUES, H. de C. R.; BARROCO, S. M. S.; SILVA, T. dos S. A. da. O ensino da língua Brasileira de sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de educação especial**. [on-line], v.19, n. 4, p. 503-517, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/9FZtpKyRm9WXDMfLyKtLL8w/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan 2021.

MARSCHARK, M.; SAPERE, P.; CONVERTINO, C.; SEEWAGEN, R. **Sign Language Interpreting and Interpreter Education**: Directions for Research and Practice. Oxford Scholarship Online, 2005. DOI:10.1093/acprof/9780195176940.001.0001.

MARTINS, V. R. de O. Cotidiano Escolar em Análise: processos facilitadores na interação entre alunos surdos e intérpretes educacionais. In: V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA. Universidade Federal de Santa Catarina, 2016, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, UFSC, 2016. p. 1-14. Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais/2016/3114.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2019.

MARTINS; V. R. de O.; LACERDA, C. B. F. de. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Rev. Educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 163-178, maio/ago., 2016. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3277>. Acesso em: 03 set. 2019.

MARTINS, V. R. de O.; ALBRES, N. de A.; SOUSA, W. P. de A. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 103-124, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v26n3/0103-7307-pp-26-03-0103.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2021.

MINAYO. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEVES, M. de S. Os mitos das abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. *In*: PAIVA, V. L. M. de. (org.) **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e práticas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

NILSEN, A. B. Exploring interpreting for young children Anne Birgitta Nilsen. **Translation & Interpreting**, v. 5, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.trans-int.org/index.php/transint/article/viewFile/224/133>. Acesso em: 22 jan. 2021.

PIRES, V. L.; KOLL, G. F.; CABRAL, E. Dialogismo e polifonia: dos conceitos à análise de um artigo de opinião. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 119-126, jan.-mar. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/21707>. Acesso em: 22 jan. 2021.

PÖCHHACKER, F. Conexões fundamentais: afinidade e convergência nos estudos da interpretação. **Scientia Traductionis**, n.7, 2010. Tradução de Mylene Queiroz. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/1980-4237.2010n7p61/12934>. Acesso em: 22 jan. 2021.

PÖCHHACKER, F. (ed.). **Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies**. Kingdom United: Routledge Press, 2015.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

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

QUADROS, R. M. O bi de bilinguismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, E. **Surdez e bilinguismo**. Porto alegre: Mediação, 2005. p. 26-33.

QUADROS, R. M. de.; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. R. **Língua Brasileira de Sinais I**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguaBrasileiraDeSinaisI/assets/459/Texto_base.pdf. Acesso em: 22 jan. 2021.

RABELO, D. B. **O bebê surdo na educação infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas**. 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

RABELO, D. B. **A educação infantil para crianças surdas em municípios da região metropolitana de Vitória**. 2018. 230. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

RODRIGUES, C. H.; SILVÉRIO, C. C. de P. Interpretando na educação: quais conhecimentos e ilidades o intérprete educacional deve possuir? **Espaço: Infor1nativo Técnico-Científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 35, p. 42, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/244>. Acesso em: 22 jan. 2021.

RODRIGUES, C. H. Interpretação simultânea intermodal: sobreposição, performance corporal-visual e direcionalidade inversa. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 44, p. 111-129, jan./abr. 2018a. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/111/940>. Acesso em: 22 jan. 2021.

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**, v. 15, p. 197-222, 2018b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/translatio/article/view/79144>. Acesso em: 09 maio 2019.

RODRIGUES, C. H. O corpo de disciplinas de tradução na formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais no Brasil. **Belas Infiéis**, v. 8, p. 147-164, 2019. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/12775>. Acesso em: 09 maio 2019.

RODRIGUES; C. H.; BEER, H. Os Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais: Novo Campo Disciplinar Emergente? **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, p. 17-45, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nosp2p17>. Acesso em: 24 jan. 2021.

SÁ, N. P.; SÁ, N. L. **Escolas bilíngues de surdos**: por que não? Editora da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2015.

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. 2020.

SANTOS, L. F. dos; LACERDA, C. B. F. de. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 505-533, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nosp2p505>. Acesso em: 07 out. 2019.

SANTOS, I. B.; MELO, R. F. O ensino da libras na educação infantil, minhas vivências diárias. **Letras & Ideias**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 116–132, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/letraseideias/article/view/26415>. Acesso em: 7 dez. 2021.

SEMED-MS. Site institucional. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/semed/wp-content/uploads/sites/5/2017/03/20160420145930.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre a diferença**, Porto Alegre: Editora Mediação. 1998.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. *In*: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto, Alegre: Mediação, 1999.

SOBRAL, A. U. A Concepção de autoria do “Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov”: confrontos e definições. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, v. 1, n. 2, p. 123-142, dez. 2012.

SOUZA, R. M. **História da emergência do campo das pesquisas em educação bilíngue de/para surdos e dos estudos linguísticos da Libras no Brasil**. Curitiba: CRV, 2019.

SHAW, J.; JAMIESON, J. Patterns of classroom discourse in integrated, interpreted elementary school setting. **American Annals of the Deaf**, v. 142, n. 1, p. 40-47, 1997. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/384649/pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

SILVA, D. da; FERNANDES, S. de F. O tradutor intérprete de língua de sinais (TILS) e a política nacional de educação inclusiva em contextos bilíngues para surdos: um estudo da realidade da rede pública estadual paranaense. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 35-50, mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24814>. Acesso em: 14 out. 2019.

SMITH, M. B. Interpreting in Education. *In*: MIKKELSON, H.; JOURDENAIS, R. (eds.). **The Routledge handbook of interpreting**. Hoboken: Taylor and Francis. 2015. p. 265-279.

SMITH, M. **More than meets the eye: revealing the complexities of K-12 interpreting**. (Doctoral dissertation), University of California San Diego. 2010. Disponível em: <http://escholarship.org/uc/item/4x97p586>. Acesso em: 22 jan. 2020.

SMITH, M. **More Than Meets the Eye: revealing the Complexities of an Interpreted Education**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press. 2013.

SMITH, M. **Presents her research titled: Possibilities and Pitfalls of Educational Interpreting: A Call for a Paradigm Shift**. Gallaudet's Department of Interpretation, Center for Advancement of Interpretation and Translation Research (CAITR), & Regional Interpreter Education Center (GURIEC) partner to host the Colloquium Lecture Series. 2015.

SOBRAL, A. U. Da valoração intralinguística à transposição tradutória: uma perspectiva bakhtiniana. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, n. spe., 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdetraducao/article/view/98461/54987>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SOBRAL, A. U. Posfácio. *In*: SOBRAL, A. U.; BENEDETTI, I. C. (org.). **Conversas com tradutores**. v. 1. São Paulo: Parábola, 2003.

TAKIMOTO, M. Characteristics of an Interpreting Situation with Multiple Participants: Implications for Pedagogy. **International Journal of Interpreter Education**, v. 1, nov. 2021. Disponível em: <https://tigerprints.clemson.edu/ijie/vol1/iss1/3/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

TURETTA, Beatriz Aparecida dos Reis. **A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue**. 2006. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190808>. Acesso em: 15 jan. 2021.

WINSTON, E. A. Interpretability and Accessibility of Mainstream Classrooms. In: WINSTON, E. A. **Educational interpreting: how it can succeed**. Gallaudet University Press. Edição, Washington, Estados Unidos, 2005. 233 p. Disponível em: <http://gupress.gallaudet.edu/excerpts/EI.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

WINSTON, E. A. Educational interpreting. Setting. Signed language interpreting. In: PÖCHHACKER, F. (ed.). **Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies**. Kingdom United: Routledge Press. 2015.

WINSTON, E. A. **Educational interpreting: How it can succeed**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press. 2004.

VERAS, V. Acolhendo gestos. In: I SEMINÁRIO DE INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS: o intérprete na sala de aula a prática da diferença. **Palestra**. Campinas: Salão Vermelho da Prefeitura Municipal de Campinas, 2002.

VIEIRA, L. M. F. A Educação infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-831, set. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2020.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; SILVA, J. A. da S. Discursos sobre o aluno surdo na escola inclusiva: reflexões sobre a infância, a surdez e o implante coclear. In: VICTOR, S. L. *et. al.* (org.). **Práticas Bilíngues: caminhos possíveis na educação de surdos**. v. 1. Vitória: GM Gráfica e editora, 2010. p. 83-108.

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

WADENSJÖ, C. Community Interpreting. In: BAKER, M.; SALDANHA, G. (eds.). **The Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. Londres/NovaYork, Routledge, 1998a. p. 43-48.

WADENSJÖ, C. **Interpreting as interaction**. London & New York: Longman, 1998b.

APÊNDICE A

Produção de glossário em Língua Brasileira de Sinais com os sinais usados pelo grupo de pesquisa InterTrads para termos da área de conhecimento da linguística e estudos da linguagem em uma perspectiva enunciativo-discursiva. Principalmente dos termos usados nesta dissertação relacionados aos conceitos teóricos abordados.

ALTERIDADE

<https://youtu.be/8O90ra9aeMo>

TRANSPOSIÇÃO

<https://youtu.be/yJ2RrPnhz5s>

INTENÇÃO DISCURSIVA

<https://youtu.be/ZzTQtnufqKM>

ESFERA DO DISCURSO

<https://youtu.be/EpEtEPMIwgk>

ESTUDOS DIALÓGICOS

<https://youtu.be/X0Z9OF9-81g>

ESTUDOS DA INTERPRETAÇÃO

<https://youtu.be/ngzPk-QpNtY>

ESTUDOS DA TRADUÇÃO

<https://youtu.be/AXtvAiU1bAg>

REFLEXO

<https://youtu.be/nzJZtYM-mXE>

REFRAÇÃO

<https://youtu.be/lvFw10nvX-E>

PLURALIDADE DE VOZES

<https://youtu.be/fSZIz6llkW0>

VOZES

<https://youtu.be/Sr4ZifyC6Ug>

CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

<https://youtu.be/MYZXYfQIAJc>

TRANSPOSIÇÃO ENUNCIATIVA

<https://youtu.be/gmK7W3hZWC0>

MEDIAÇÃO LINGUÍSTICA

<https://youtu.be/JwgjjlNfVzU>